

**Geliş Tarihi / Received Date**  
12.12.2022

**Kabul Tarihi / Accepted Date**  
05.03.2023

## **Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programına Yansımaları <sup>1</sup>**

*Reflections of the Tbilisi Declaration and the UN 2030 Sustainable Development Goals on the Environmental Education and Climate Change Course Curriculum*

**İlker DERE<sup>2</sup>**  
**Ceren ÇİNİKAYA<sup>3</sup>**

### **Öz**

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı'nı (ÇEİDP) Tiflis Bildirgesi ve Birleşmiş Milletler (BM) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) açısından değerlendirmektir. Doküman analizi yöntemi kullanılarak elde edilen veriler, sürdürülebilir kalkınma amaçları ve Tiflis çevre eğitimi amaçları çerçevesinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, ÇEİDP'nin Tiflis Bildirgesi'nde yer alan çevre eğitiminin farkındalık, bilgi, tutum, beceri ve katılım amaçlarından en fazla "bilgi" amacına en az "katılım" amacına yönelik kazanım içerdiğini göstermiştir. BM 2030 SKA'da yer alan 17 amaç açısından değerlendirildiğinde ise ÇEİDP'nin en fazla "İklim Eylemi" amacı, en az "Yoksulluğa Son", "Sağlıklı Kaliteli Yaşam" ve "Amaçlar İçin Ortaklıklar" amaçlarına yönelik kazanım içerdiği görülmüştür. Bununla birlikte programdaki kazanımlarda 17 SKA'dan bazıları yer bulamamıştır. Ayrıca programda okul dışı ortamları örneklerine yeterince yer verilmediği ve öğrencinin aktif katılımına yönelik yeteri kadar içeriğin bulunmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarının çözümüne katılımlarına yönelik kazanımların artırılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre eğitimi, küresel iklim değişikliği, sürdürülebilir kalkınma, BM, Tiflis Bildirgesi

### **Abstract**

*The current research aims to examine the Environmental Education and Climate Change Course Curriculum (EECC) published by the Ministry of National Education (MoNE) in terms of the Tbilisi Declaration Goals and the United Nations (UN) 2030 Sustainable Development Goals (SDG). The data obtained through the document*

<sup>1</sup> Bu çalışma, 09-11 Haziran 2022 tarihleri arasında Rize Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde gerçekleştirilen "10. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu"nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş hâlidir.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ/TÜRKİYE, E-mail: dr.ilker.dere@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0993-7812

<sup>3</sup> Arş. Gör., Ordu Üniversitesi, Ordu/TÜRKİYE, E-mail: cerencinikaya@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2822-6189



*analysis method were analyzed using the content analysis method. The findings showed that EECC included the Tbilisi Declaration goals mostly in terms of "knowledge" and least in terms of "participation." When evaluating the EECC in terms of the 17 objectives of the UN 2030 SDG, it was seen that the EECC included the objectives of "Climate Action" the most, while "No Poverty," "Good Health and Well-being," and "Partnerships for Goals" were the least covered. However, the program did not address some of the 17 SDGs in its learning strands. In addition, it was determined that the program lacked sufficient examples of out-of-school environments and did not have enough content for students' active participation. Finally, the study suggested increasing the learning strands to encourage students' participation in solving environmental problems.*

**Keywords:** Environmental education, global climate change, sustainable development, UN, Tbilisi Declaration

## Giriş

Sanayi Devrimi sonucunda dünya üretim tarihinde pek çok radikal değişim yaşanması ve el emeğinin yerini makinelerin almasıyla kısa sürede daha fazla üretim yapılmaya başlanmıştır (Gökkaya ve Yeşilbursa, 2018: 115-116). Makineleşmenin artmasıyla birlikte şehirlere doğru göç hareketi başlamıştır. Bunun sonucunda kentleşme artmıştır (Ayantaş, 2020: 414). Sanayileşme, kentleşme ve nüfus artışıyla doğal kaynakların ve çevrenin kirlenmesine (Dilek-Eren, 2021: 172; Göncü, 2018: 136) bağlı olarak gelişen çevre sorunları ortaya çıkmaya başlamıştır. Böylece sanayi devriminin getirdiği seri üretimin diğer yüzü çevre sorunlarını oluşturmuştur. Çevre sorunlarına yönelik önlem alınması noktasında çevre eğitiminin önemi oldukça büyüktür. Kapsamlı ve her yaş grubunu içeren bir çevre eğitimi ile çevreye dair pek çok konuda duyarlılık sağlanması mümkün olacaktır (Öztürk-Samur, 2018: 88).

## Çevre Eğitiminin Gelişimi

Farklı disiplinler tarafından konu edinilen çevre kavramına yönelik olarak alanyazında çeşitli tanımlamalar yer almaktadır. Hook (2015: 47), çevreyi "Ulusal ya da küresel seviyede bir bölgenin ekosistemi" olarak tanımlamıştır. Doğanay'a (2017: 117) göre ise çevre; "Bireyin, diğer canlıların ve cansız varlıkların bulunduğu ortamdaki bütün etken ve koşullar"dır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere çevre, insanı ve tüm varlıkları (canlı-cansız) içine alan geniş ve kapsayıcı bir kavramdır. Çevre ile insan arasında karşılıklı etkileşim söz konusudur. Çevre, insan yaşamını etkilediği gibi insan faaliyetlerinden de etkilenmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle insanın çevre üzerindeki kontrolü artmış ve dolayısıyla çevreye olan tesirleri daha kuvvetli olmaya başlamıştır. Özellikle 21. yüzyılda insanın çevre üzerindeki etkisinin olumsuz yönleri daha ağırlık kazanmıştır. İnsanın doğa üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle biyoçeşitlilik azalmaktadır (Food and Agriculture Organization [FAO], 2019: 8). Bunun yanında ozon tabakasının incilmesi, sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi pek çok çevre sorunuyla karşılaşmaktadır (Görgülü-Arı, 2019: 115).

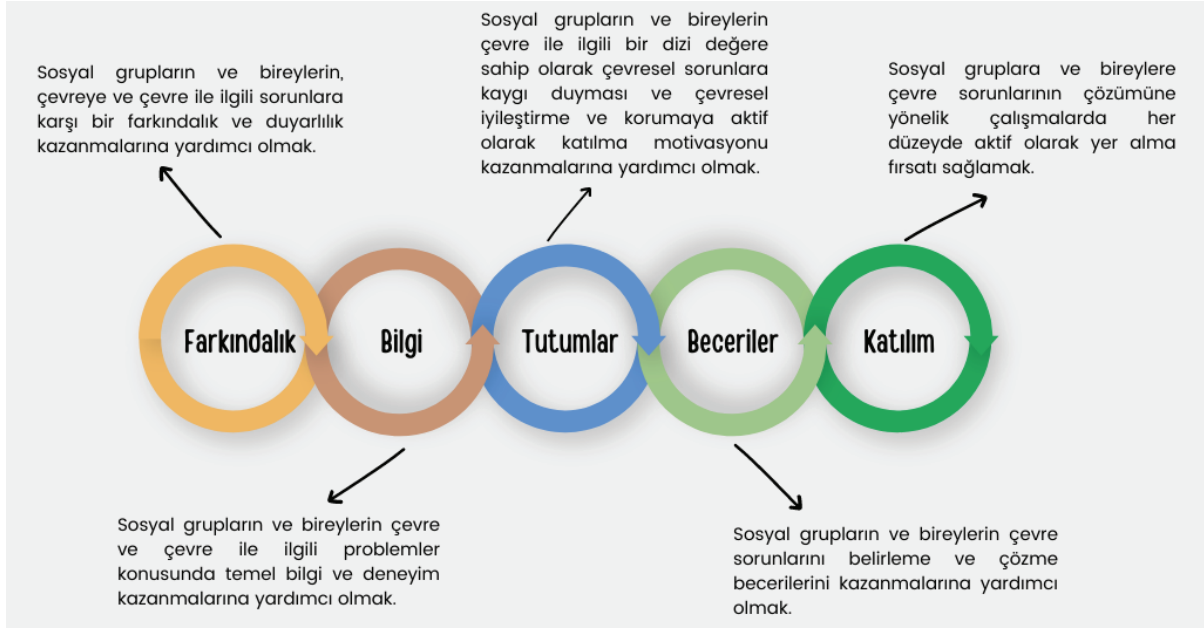
Tüm bu sorunların artarak devam etmesi sorunların çözümüne yönelik harekete geçme zorunluluğunu doğurmuştur. Devletler tarafından çevreyi koruma ve iyileştirmeye yönelik olarak zaman zaman atılan adımlar nedeniyle çevre hareketini 18. yüzyılın ikincisi yarısından başlatmak mümkün olsa da çevre hareketinin bugünkü anlamını kazanması, 1970'li yılları bulmuştur. 1960'lardan itibaren yazarlar tarafından çevreye dair çeşitli eserler ortaya konulmuştur. 1970'lerde artan çevre sorunlarıyla birlikte insanlarda oluşan gelecek kaygısı kamuoyunun konuya ilgisini artırmış, çevre sorunlarını konu edinen

çeşitli haberlerin basında yer bulmasının yanı sıra çevre konulu dergi ve gazeteler de yayımlanmıştır (Dilek-Eren, 2021: 175).

Bu gelişmelerin ardından çevreyi iyileştirmeye ve var olan kaynakların devamlılığını sağlamaya yönelik olarak uluslararası iş birliklerini içeren çeşitli konferanslar gerçekleştirilmiştir. Çevre eğitimi de şekillendiren bu konferansların ilki, 1972 yılında Birleşmiş Milletler (United Nations-UN) ev sahipliğinde Stockholm’de gerçekleşen “BM İnsan Çevresi Konferansı”dır (UN Conference on the Human Environment). Konferansa Türkiye’nin de dahil olduğu 113 ülke katılmıştır. Bu konferans, çevre sorunlarını önemli bir problem olarak ele alan ilk dünya konferansı olma özelliği taşımaktadır. Konferansta tüm insanları (öğrencilerden tüm vatandaşlara kadar) kapsayıcı ve disiplinler arası bir yaklaşımla çevre eğitimi için uluslararası bir program hazırlanması adına harekete geçilmesi tavsiye edilmiştir. Ayrıca Stockholm’de alınan kararla 5 Haziran, Dünya Çevre Günü olarak kabul edilmiştir (UN, 1972; UN, t.y.a).

İnsan Çevresi Konferansı’nın bir diğer çıktısı ise çevre eğitimi açısından önemli bir adım olan “BM Çevre Programı”nın (The UN Environment Programme-UNEP) kurulması olmuştur (UN, 1972: 24). 1975 yılına gelindiğinde Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) ve UNEP iş birliğinde “Uluslararası Çevre Eğitimi Programı” (International Environmental Education Programme-IEEP) oluşturulmuştur (UNESCO, 1984). 1975 yılında yaşanan bir başka gelişme ise UNESCO tarafından düzenlenen “Uluslararası Çevre Çalıştayı” (International Environmental Workshop) olmuştur. Bu çalıştayın sonuçlarını içeren “Belgrad Şartı” (The Belgrade Charter) diğer bir ismi ile “Çevre Eğitimi İçin Küresel Çerçeve” (A Global Framework for Environmental Education) belgesinde çevre eğitiminin amacı şu şekilde açıklanmıştır: “Çevre ve onunla bağlantılı sorunların farkında olan ve bunlarla ilgilenen, var olan sorunların çözümüne ve yeni sorunların önlenmesine yönelik bireysel ve toplu olarak çalışma bilgisine, becerisine, tutumuna, motivasyonuna ve sorumluluğuna sahip bir dünya nüfusu yetiştirmek”. Çevre eğitimi amaçlarının boyutları ise belgede; farkındalık, bilgi, tutum, beceri, değerlendirme ve katılım olarak yer almıştır (UNESCO, 1975: 3).

IEEP’nin oluşturulmasının ardından UNESCO ve UNEP tarafından 1977 yılında Tiflis’te “Hükümetler Arası Çevre Eğitimi Konferansı” (Intergovernmental Conference on Environmental Education) gerçekleştirilmiştir. Bu konferansta alınan kararları içeren “Tiflis Bildirgesi”nde (Tbilisi Declaration) çevre eğitiminin rolü, hedefleri ve ilkeleri belirlenmiştir (UNESCO, 1978). Çevre eğitiminin detaylarıyla ele alındığı bu bildirme, çevre eğitiminin temellerinden olmuştur. Tiflis Bildirisi’nde çevre eğitiminin amaçları farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler ve katılım olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Tiflis Bildirisi’nde yer alan çevre eğitimi amaçlarını Görsel 1’deki gibi özetlemek mümkündür (UNESCO, 1978: 26–27):



**Görsel 1.** Tiflis Bildirgesi Çevre Eğitimi Amaçları (UNESCO, 1978: 26-27).

1987 yılına gelindiğinde Norveç Başbakanı Gro Harlem Brundtland öncülüğünde Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (World Commission on Environment and Development-WCED) tarafından "Ortak Geleceğimiz Raporu" (bir diğer adı ile "Brundtland Raporu") yayımlanmıştır. Raporda sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmek için çevre stratejileri ve gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki uluslararası iş birliğinin önemi üzerinde durulmuştur (WCED, 1987). 1987 yılında yaşanan bir diğer gelişme, Tiflis Bildirgesi'nin 10. yılında UNESCO ve UNEP iş birliğinde Moskova'da gerçekleştirilen "Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi" (Conference on Environmental Education and Training) olmuştur. Bu kongrede 1990'larda eğitimciler için çevre eğitimi, yükseköğretimde çevre eğitimi, uzmanlaştırılmış çevre eğitimi konu başlıkları üzerinde durulmuştur (UNESCO ve UNEP, 1987).

Beş yıl sonra, 1992 yılında Rio de Janeiro'da gerçekleşen BM Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda (UN Conference of Environment and Development) ele alınan konulardan biri de sürdürülebilir kalkınma için eğitim olmuştur. Ayrıca bu konferansta, iklim değişikliği ile doğrudan mücadele amacı güden ilk sözleşme olma özelliği taşıyan "BM İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi" imzaya açılmıştır (UN, 1993). 1994 yılında yürürlüğe giren sözleşmeye Türkiye 2004 yılında taraf olmuştur (Dışişleri Bakanlığı, t.y.).

Yine beş yıl sonra, 1997 yılında Selanik'te "Uluslararası Çevre ve Toplum Konferansı: Sürdürülebilirlik İçin Eğitim ve Toplum Bilinci" (International Conference Environment and Society: Education and Public Awareness for Sustainability) adlı etkinlik gerçekleştirilmiştir. Konferansta yayınlanan "Selanik Bildirgesi"nde (Declaration of Thessaloniki); daha önceki yıllarda gerçekleştirilen kongre ve konferansların (Belgrad, Tiflis, Moskova ve Toronto) önerilerinin ve hareket planlarının hâlâ geçerli olduğu vurgulanmıştır. Tiflis Bildirgesi ve Uluslararası Çevre Eğitim ve Yetiştirme Kongresi'nin kararlarının geçerliliğinin devam ettiği ifade edilmiştir (UNESCO, 1997). 1997 yılında yaşanan bir diğer önemli gelişme, "Kyoto Protokolü"nü (Kyoto Protocol) imzalanması olmuştur. Kyoto Protokolü ile BM

İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi'nde kabul edilen sera gazı emisyonlarının sınırlandırılmasına yönelik olarak ülkelerin önemler almaları ve durumlarını düzenli olarak raporlamaları kararlaştırılmıştır (UN, t.y.b).

2010 yılında Dünya Meteoroloji Organizasyonu (World Meteorological Organization-WMO) ve UNEP ortaklığında oluşturulan “Ozon İncelmesinin Bilimsel Değerlendirmesi: 2010” Raporunda (Scientific Assessment of Ozone Depletion: 2010) ozon tabakasının incelenmesi ve buna bağlı olarak gelişen iklim değişikliğine dikkat çekilmiştir (WMO ve UNEP, 2010). 2015 yılına gelindiğinde ise “Dünyamızı Dönüştürmek: Sürdürülebilir Gelişim İçin 2030 Yılı Gündemi” (Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development) ve “Paris Anlaşması” (Paris Agreement) olmak üzere iki önemli gelişme yaşanmıştır. Taraf devletler için iklim değişikliğine yönelik kapsamlı önlemleri içeren Paris Anlaşması'nda dünya sıcaklık artışının 1,5 C°'de tutulması hedeflenmiştir (UN, 2015). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) tarafından hazırlanan ve 2015 yılında kabul edilen Gündem 2030: BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (SKA) ile dünyada süregelen çevre sorunları ile siyasi ve ekonomik sorunlara yönelik gelecek 15 yıl için hedefler oluşturulmuştur (UN, 2015). Farklı sorunları çözmeye yönelik olarak hazırlanan Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları bu yönüyle disiplinler arası bir çalışma alanının ürünüdür. Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarını oluşturan 17 hedef aşağıdaki gibidir:

## Sürdürülebilir Kalkınma İçin KÜRESEL AMAÇLAR



**Görsel 2.** BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (BM, 2015).

1. *Yoksulluğa Son:* Sosyal korumayı artırarak yoksulların korunma altına alınmasını ve aşırı yoksulluğun sona erdirilmesini hedeflemektedir.

2. *Açlığa Son:* Yetersiz beslenme ve açlığın sonlandırılması, bu çerçevede gıda israfının önlenmesi ile sürdürülebilir gıda üretimini hedeflemektedir.



3. *Sağlık ve Kaliteli Yaşam*: Anne ölümlerinin azaltılması ve bulaşıcı hastalıklarla mücadele gibi çeşitli amaçlarla toplum sağlığının korunmasını hedeflemektedir.
4. *Nitelikli Eğitim*: Her çocuk için ücretsiz, eşit eğitimin sağlanmasını ve sürdürülebilir kalkınma için eğitimi hedeflemektedir.
5. *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*: Kadınlara ve kız çocuklarına yönelik her türlü ayrımcılığın ortadan kaldırılması ve kadınların toplumsal alanlara katılımlarının artırılmasını hedeflemektedir.
6. *Temiz Su ve Sanitasyon*: Su ekosisteminin korunmasını ve herkes için erişilebilir ve güvenli suyun sağlanmasını hedeflemektedir.
7. *Erişilebilir ve Temiz Enerji*: Yenilenebilir enerjinin artırılması ve herkesin modern enerjiye erişiminin sağlanması hedeflenmektedir.
8. *İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme*: Ekonomik büyümede sürdürülebilirliğin sağlanması hedeflenmektedir.
9. *Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı*: Kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayinin geliştirilmesi hedeflenmektedir.
10. *Eşitsizliklerin Azaltılması*: Gelir eşitsizliklerinin azaltılması hedeflenmektedir.
11. *Sürdürülebilir Şehirler ve Toplumlar*: Şehir planlamalarının sürdürülebilir olarak yapılması, doğal ve kültürel mirasın korunması ve atık yönetiminin çevreye zarar vermeyecek şekilde düzenlenmesi hedeflenmektedir.
12. *Sorumlu Üretim ve Tüketim*: Kişi başına düşen atık miktarının azaltılması ve doğal kaynakların bilinçli kullanılması hedeflenmektedir.
13. *İklim Eylemi*: İklim değişikliği ve afetlerle mücadeleye yönelik uyum ve dayanıklılığın sağlanması hedeflenmektedir.
14. *Sudaki Yaşam*: Başta denizler olmak üzere su ekosisteminde kirliliğin azaltılması ve sudaki biyoçeşitliliğin korunması hedeflenmektedir.
15. *Karasal Yaşam*: Ormanların korunması ve karadaki biyoçeşitlilik kaybının durdurulması hedeflenmektedir.
16. *Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar*: Şiddetin azaltılması ve çocuk istismarının engellenmesi, hukukun üstünlüğünün ve kurumlarda şeffaflığın sağlanması hedeflenmektedir.
17. *Amaçlar İçin Ortaklıklar*: Sürdürülebilir kalkınma için iş birliğinin sağlanması hedeflenmektedir (BM, 2015).

### ***Türkiye’de Çevre Eğitimi***

Türkiye’de çevre eğitimi konusunda yaşanan gelişmelere bakıldığında çevreyi korumaya yönelik atılan ilk adımın 1982 Anayasası’nda bu hususta bir maddeye yer verilmesi olduğu görülmektedir. Anayasanın



56. maddesinde: “Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir...” (Resmî Gazete, 9 Kasım 1982: 15) ibaresine yer verilmiştir. Bu maddeyle çevre konusunda sorumluluk devlet ve vatandaş arasında paylaştırılmıştır. Kanuni düzenlemenin dışında 1999 yılında Çevre ve Orman Bakanlığı ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında çevre eğitime yönelik “Çevre Eğitimi Konularında Yapılacak Çalışmalara İlişkin İşbirliği Protokolü” imzalanmış ve okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzeyde çevre eğitiminin verilmesi için çalışmalar yapılması kararlaştırılmıştır (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004: 456).

Türkiye’de çevre eğitiminin 2015 yılına kadar ilköğretim düzeyinde çeşitli dersler aracılığıyla öğrenciye verilmesi söz konusuysen, Paris Anlaşması’nın imzalanmasının ardından ortaokul kademesinde seçmeli ders olarak okutulmak üzere “Çevre Eğitimi” dersi öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2015). Çevre eğitimi dersinin 2015 yılında okutulmaya başlanmasının yanında 2017 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından ülke genelinde geri dönüşüm ve sıfır atık farkındalığını artırmaya yönelik olarak “Sıfır Atık” ve “Sıfır Atık Mavi” projeleri başlatılmıştır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı [ÇŞB], 2019). 2020 yılında, FAO ve Tarım ve Orman Bakanlığı (TOB) tarafından gıda ve gıda üretim sürecindeki kaynak israfını engellemeye yönelik olarak “Gıdanı Korum” projesi başlatılmıştır (TOB, 2020).

Öte yandan Türkiye’de çevre eğitimini etkileyecek en önemli gelişmelerden birisi, 2015 yılında imzalanan Paris Anlaşması’nın 2021 yılında TBMM tarafından onaylanması olmuştur. Paris Anlaşması’nın 12. maddesinde taraf ülkelerin kamu farkındalığını artırmaları, iklim değişikliği eğitimi konusunda iş birliği yapmaları ve harekete geçmeleri üzerinde durulmaktadır (Resmî Gazete, 7 Ekim 2021). Anlaşmanın kabul edilmesinin ardından Türkiye Cumhuriyeti, öncelikle Çevre ve Şehircilik Bakanlığının ismini Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı olarak değiştirmiştir (Resmî Gazete, 29 Ekim 2021). Sonrasında ise 2015 yılında çevre eğitimi olarak programda yer bulan ders, “Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği” (ÇEİDP) olarak değiştirilmiştir (MEB, 2022).

UNESCO (t.y.), nitelikli eğitimin çocukları iklim değişikliğinin olumsuz etkileri karşısında dayanıklı hâle getirmeyi amaçladığını vurgulamaktadır. İklim değişikliği, tüm gerçekliğiyle günümüzün ve geleceğin ciddi bir sorunu olarak büyümektedir. Bu durum, çevre ve iklim değişikliği eğitiminin verilmesine olan ihtiyacı daha da artırmaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi ve iklim değişikliğini konu edinen ders içeriklerinin bu ihtiyacı karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu gerekçeyle 2022 yılında bu ihtiyaçlara cevap verme amacıyla yayımlanan Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programı’nın incelenmesine karar verilmiştir. Bunun için ilgili program Tiflis Çevre Eğitimi Amaçları ve 2030 BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından değerlendirilmiştir.

### ***İlgili Araştırmalar***

Alanyazın tarandığında farklı derslerin öğretim programlarında çevre eğitiminin yerini gösteren ve çevre eğitimi dersi öğretim programının içeriğinin incelendiği iki grup araştırma bulunmaktadır. İlk grupta yer alan bazı araştırmalarda (Adıyaman, 2021; Akengin ve İbrahimoglu, 2015; Akinoğlu ve Sarı,



2009; Aktaş, 2019; Alım 2006; Cabbar, Gültekin, Güneş, Aytaç ve Daşgın, 2020; Gülersoy vd., 2020; Gürkan, 2009; Koto, 2020; Demir ve Yalçın, 2014; Güven ve Hamalosmanoğlu, 2012; Muşlu-Kaygısız, 2019; Öz-Aydın vd., 2022; Şahin, 2021; Tanrıverdi, 2009; Turan ve Koç, 2021; Yılmaz, 2016; Yolcu, 2014), ilköğretim (ilkokul+ortaokul) düzeyinde farklı öğretim programlarında çevre eğitiminin yerinin incelendiği görülmektedir. Benzer şekilde ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmalar da (Demir ve Yalçın, 2014; Erdoğan vd., 2012; Gülersoy vd., 2020; Uzun ve Sağlam, 2007; Ünal ve Dımaşkı, 1999;) alanyazında yer bulmuştur. Bunların yanında aynı kademedeki programların yalnız birinde çevre eğitiminin yerini değerlendiren çalışmalar da bulunmaktadır: Hayat bilgisi (Bahar vd., 2013), fen bilimleri (Cebesoy ve Dönmez-Şahin, 2010; Kızılay ve Şentürk, 2021; Ürey ve Aydın, 2014; Yücel ve Özkan, 2013), sosyal bilgiler (Öztürk ve Zayimoğlu-Öztürk, 2016; Yakar ve Karakuş, 2019), okul öncesi (Gülây ve Ekici, 2010). Bu araştırmaların yanı sıra karşılaştırmalı eğitim amacıyla çeşitli ülkelerin öğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelendiği (Akçay, 2006; Barak ve Gönençgil, 2020; Erdoğan vd., 2009; Erten vd., 2022; Derman, 2015) araştırmalar da gerçekleştirilmiştir.

Genel itibarıyla alanyazına bakıldığında, öğretim programlarında çevre eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda programların; çevre eğitimi amaçları, çevre okuryazarlığı, sürdürülebilir kalkınma gibi kriterler açısından incelendiği görülmüştür. Bu araştırmaların ilkinde Kızılay ve Şentürk (2021), Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programını çevre eğitiminin amaçları ve seviyeleri (ekolojik temeller seviyesi, kavramsal farkındalık seviyesi, araştırma ve değerlendirme seviyesi, çevresel etkinlik yeteneği seviyesi) açısından incelenmiştir. İnceleme sonunda çevreyle ilgili kazanımların çevre eğitimi amaçlarının dört seviyesine de uyumlu olarak hazırlandığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre fen bilimleri öğretim programının çevre eğitimi amaçlarının tüm seviyelerine uygun içeriği barındırdığı ifade edilmiştir. Bir diğer araştırmada Koto (2020), Türkiye ve Kanada ilkököl öğretim programlarını Tiflis Bildirgesi'nde yer alan çevre eğitimi amaçlarına göre değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iki ülkenin programının da amaçlara yönelik kazanımlar barındırdığını ancak Türkiye'deki öğretim programlarında bilinç, tutum ve katılım amaçlarına yönelik sınırlı sayıda kazanımın yer aldığı ortaya konulmuştur. İlköğretim öğretim programını çevre eğitimi bağlamında sürdürülebilir kalkınma açısından ele alan Tanrıverdi (2009); fen ve teknoloji, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin öğretim programlarında yer alan özel amaçları ve kazanımlarını Avrupa Birliği Komisyonu tarafından hazırlanan Sürdürülebilir Kalkınma Stratejisi'nde bulunan yedi temel önceliğe göre incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretim programlarında sürdürülebilirlik için eğitime yönelik olarak yeterli konu ve kazanımın bulunmadığına dikkat çekmiştir. Sürdürülebilir kalkınma ile çevre eğitimi buluşturan diğer bir araştırmada Aktaş (2019); fen bilimleri, çevre eğitimi, inkılap tarihi ve Atatürkçülük, hayat bilgisi ile sosyal bilgiler derslerinin öğretim programlarını Birleşmiş Milletler (BM) 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelemiş; programların durumunu çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmasının sonucunda ilgili programların sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından yeterli düzeyde olmadığı kanaatine varmıştır.

Çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınmanın bir araya getirildiği araştırmaların yanı sıra çeşitli öğretim programlarını sürdürülebilir kalkınma açısından inceleyen çalışmalar (Aktaş vd., 2020; Bulut ve



Çakmak, 2018; Dere ve Demirci, 2021; Göcen ve Şahin, 2021; Jóhannesson vd., 2011; Kaya ve Tomal, 2011) da tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ise MEB tarafından 2022 yılında yayımlanan Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programını, Tiflis Bildirgesi'nin çevre eğitimi amaçları ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma için seçilen iki temel belge, çevre eğitiminin kaynakları olduğu için mevcut Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programının bu belgelerle uyumunun nasıl olduğunu ortaya koymak, Türkiye'de bu programın etkin bir şekilde uygulanması için neler yapılabileceğini ve çağdaş çevre eğitimi amaçlarına hizmet edebilirliğini ortaya koyması açısından alana özgün bir katkı sağlayacaktır.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın alt amaçları belirlenmiştir:

1. ÇEİDP Programının genel yapısı ve özellikleri nelerdir?
2. ÇEİDP Programında hangi çevre sorunlarına ve çözüm önerilerine yer verilmiştir?
3. Tiflis Bildirgesi Çevre Eğitimi Amaçları ÇEİDP Programının kazanımlarında nasıl yer almaktadır?
4. BM Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ÇEİDP Programının kazanımlarında nasıl yer almaktadır?

## **Yöntem**

### ***Araştırma Deseni***

Bu araştırmada bir öğretim programı ve uluslararası iki belge incelendiği için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Bilindiği gibi doküman analizi, belgelerin sistematik olarak incelenmesini sağlayan, kodların belirlenmesi, kodlanması ve analiz süreçlerini kapsayan bir araştırma yöntemidir (Wach, 2013).

### ***Veri Toplama Kaynakları***

Dokümanlar, birincil ve ikincil kaynak olarak sınıflandırılmaktadır. Birincil kaynakların analizi işlenmemiş, ham malzemelerin yorumlanmasını; ikincil kaynakların analizi, başkaları tarafından yapılan veya oluşturulan yorumların analizini ifade etmektedir (Martin, 2021: 325). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından veri üretilmemiş, ikincil kaynaklar kullanılmıştır. Araştırmada incelenen dokümanlar; 2022 Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programı, Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarıdır.

### ***Verilerin Analizi***

Doküman analiziyle incelenen veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Kategoriler oluşturmayı ve metni inceleyerek metinde yer alan kelimeleri, cümleleri bu kategoriler çerçevesinde kodlamayı ve ardından saymayı kapsayan içerik analizi hem nitel hem de nicel araştırmalarda kullanılan bir veri analizi yöntemidir (Silverman, 2018: 162). Araştırmada kodlama yapılırken protokol kodlama gerçekleştirilmiştir. Protokol kodlama; verilerin önceden belirlenmiş ve standartlaştırılmış bir



sisteme göre toplanarak kodlanmasını ifade etmektedir (Saldaña, 2019: 175). Bu araştırmada çevre eğitimi ve iklim değişikliği öğretim programı incelenirken Tiflis Bildirgesi'nde yer alan çevre eğitimi amaçları (5 amaç) ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları (17 amaç) kod olarak belirlenmiş, veriler bu doğrultuda analiz edilmiştir. Programda yer alan çevre sorunlarının sınıflandırılması yapılırken ise alanyazında yer alan kaynaklardan (Gürbüz ve Kışoğlu, 2015; Özey, 2008) yararlanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde veri analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları; "Programın Genel Yapısı ve Özellikleri", "Programda Yer Alan Çevre Sorunları ve Önerileri", "ÇEİDP Kazanımlarının Tiflis Bildirgesi Çevre Eğitimi Amaçları Açısından Değerlendirilmesi" ve "ÇEİDP Kazanımlarının BM 2030 SKA Açısından Değerlendirilmesi" olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

### *Programın Genel Yapısı ve Özellikleri*

ÇEİDP'nin genel yapısı incelendiğinde; MEB "öğretim programının genel amaçları", "değerlerimiz" ve "yetkinlikler gibi başlıkların bulunduğu genel giriş bölümünün ardından programa özgü hazırlanan "özel amaçlar", "beceriler", "programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar" ile "kazanım ve açıklamaları" bölümlerine yer verilmiştir. Buna karşın programa özgü "değerler" in olmadığı saptanmıştır.

**Özel Amaçlar.** ÇEİDP'nin 12 özel amacı bulunmaktadır. Bu özel amaçların dördünün doğrudan iklim değişikliğini, ikisinin sürdürülebilir kalkınmayı konu edindiği görülmüştür. Bunlar arasında çevreyle ilgili temel bilgi sahibi olunmasını önceleyen amaçların yanı sıra çevre dostu teknoloji ve çevreyle ilgili kariyeri konu edinen amaçlar olduğu da tespit edilmiştir.

**Beceriler.** ÇEİDP'de beceriler, "bilimsel süreç becerileri" ve "yaşam becerileri" olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** ÇEİDP'de yer alan beceriler (MEB, 2022: 8).

<i>Bilimsel Süreç Becerileri</i>	<i>Yaşam Becerileri</i>
Gözlem	Analitik düşünme
Ölçme	Problem çözme
Sınıflama	Karar verme
Verileri kaydetme	Yaratıcı düşünme
Hipotez kurma	İletişim
Verileri kullanma	Takım çalışması
Model oluşturma	Sosyal farkındalık
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	Küresel farkındalık
Deney yapma	Sağlıklı yaşam
	Planlama ve organizasyon
	Etkin katılım
	Dışa dönüklük
	Açık fikirlilik
	Empati

Görüldüğü gibi programda çeşitli, kapsamlı ve birbiriyle yakın ilişkili becerilere yer verilmiştir.

**Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar.** ÇEİDP'nin uygulanması esnasında dikkat edilecek hususlar incelendiğinde öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılması, ders içeriklerinin uygulamalar içermesi gerektiği ifade edilmiştir. Dersin uygulanma ortamının ise yalnızca sınıftan ibaret olmaması ve yakın çevreden başlayarak öğrencilerle okul dışı uygulamalar yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim yöntem ve teknikleri açısından değerlendirildiğinde programda; argümantasyon, araştırma, sorgulama, iş birliği, proje, gezi-gözlem ve probleme dayalı öğrenmeden doğrudan bahsedildiği görülmüştür. Öğrencinin aktif katılımını sağlayacak bu yöntemlerin kullanılması için öğretmenlerin rehberlik etmelerinin ve öğrencilerin yeni fikirler oluşturmalarına imkân sağlayacak ortamlar oluşturmalarının önemi ifade edilmiştir. Bunların yanı sıra programda, öğrencilerin çevreye karşı duyarlı ve sorumlu bireyler olması amacıyla derse ve çevreye karşı ilgilerinin artırılmasının, derste örnek olaylara yer verilmesinin uygun olduğu belirtilmiştir. Doğrudan ifade edilmese de burada öğrencilere doğal çevreye duyarlılık ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmak istendiğini söylemek mümkündür.

**Kazanımlar ve Açıklamaları.** ÇEİDP; “İnsan ve Doğa”, “Döngüsel Doğa”, “Çevre Sorunları”, “Küresel İklim Değişikliği”, “İklim Değişikliği ve Türkiye” ile “Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler” olmak üzere altı üniteden oluşmaktadır. Bu altı ünite çerçevesinde programda toplamda 34 kazanım yer almaktadır. 34 kazanım için belirlenen toplam ders saati ise 72 saat olarak programda belirtilmiştir. Küresel iklim değişikliği ve Türkiye açısından iklim değişikliğinin ayrı ünitelerde ele alınması dikkat çekmektedir. Bununla birlikte programda sürdürülebilir kalkınmaya yönelik de ayrı bir ünite yer almaktadır.

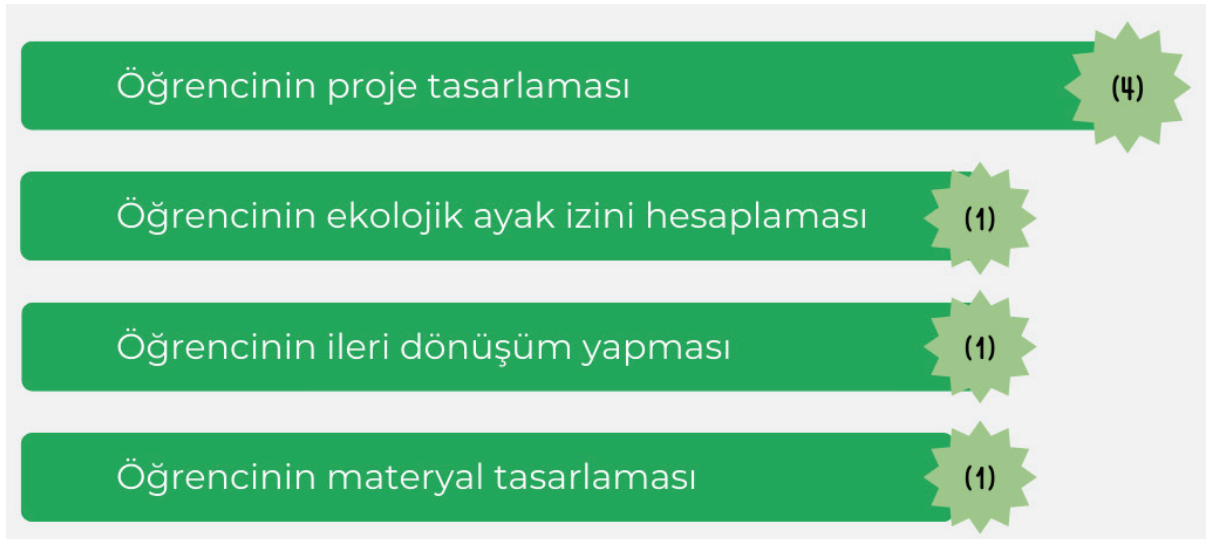
### ***Programda Yer Alan Çevre Sorunları ve Çözüm Önerileri***

İkinci araştırma sorusunda Paris Anlaşması'nın TBMM tarafından onaylanmasından sonra hazırlanan ve yayımlanan ÇEİD Programı'nın kazanımları çevre sorunları açısından değerlendirilmiştir (Görsel 3).



**Görsel 3.** ÇEİDP’de yer alan çevre sorunları

Programda; güncel çevre sorunları, yerleşme ve nüfus ile ilgili sorunlar, madenler ve enerji kaynakları ile ilgili sorunlar ve küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili sorunlar olmak üzere dört temel sorun üzerinde durulmuştur. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak programda ne tür öneriler olduğunu değerlendirmek amacıyla kazanımlar incelenmiş ve tespit edilen çözüm önerileri (hareket biçimleri), Görsel 4’de sunulmuştur:



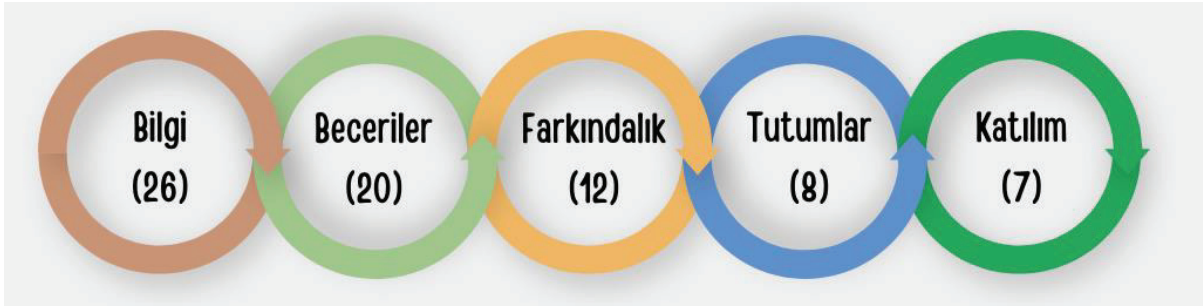
**Görsel 4.** ÇEİDP’de yer alan çözüm önerileri

Programda yer alan çözüm önerileri (hareket biçimleri) incelendiğinde en çok “öğrencilerin proje tasarlamasına” (4) yönelik kazanımın bulunduğu görülmüştür. Bu kazanımlar arasında sürdürülebilir kalkınma ve çevre dostu teknolojiler öğrenme alanında yer alan ÇEİDP.6.7. kazanımı; "Gerçek hayat

sorununa yönelik sürdürülebilir kalkınma bilincine dayalı çözüm içeren bir proje tasarlar” (MEB, 2022: 14) şeklindedir. ÇEİDP’de yer bulan diğer çözüm önerilerinin ise “ekolojik ayak izi hesaplama” (1), atık malzemeleri kullanarak yeni bir ürün tasarlamayı ifade eden “ileri dönüşüm yapma” (1) ve “materyal tasarlama” (1) olduğu belirlenmiştir. İklim değişikliği sorununun çözümüne yönelik eğitim kaygısı taşıdığı belirtilen ÇEİDP’de yer alan 34 kazanımın yalnızca yedisinin hareket biçimi içermesi, ilginç bir bulgudur.

### **ÇEİDP Kazanımlarının Tiflis Bildirgesi Çevre Eğitimi Amaçları Açısından Değerlendirilmesi**

Programda yer alan 32 kazanımın Tiflis Bildirgesi’nde bulunan çevre eğitimi amaçlarından hangilerine hizmet ettiğini, bir başka ifade ile hangi amaca yönelik olduğunu tespit etmek amacıyla kazanımlar incelenerek Görsel 5’te sunulmuştur:



**Görsel 5.** BM 2030 SKA Açısından ÇEİDP Kazanımları

Kazanımların en çok “bilgi” (26), en az ise “katılım” amaçlarını içerdiği görülmüştür. Sürdürülebilir kalkınma ve çevre dostu teknolojiler öğrenme alanında yer alan bir kazanımda bilgi amacı şu şekilde yer almıştır:

“ÇEİDP.6.4. Sürdürülebilir kalkınma açısından geri dönüşümün ve geri kazanımın önemini açıklar.”

- Geri dönüşüm ve geri kazanım arasındaki farklara değinilir.*
- Sıfır atık projesi ve atık değerlendirme ile ilgili yapılan projelere değinilir (MEB, 2022: 14).*

Kazanım ve açıklamaları incelendiğinde, “önemini açıklar” ve “...değinilir” ifadeleri ile çevre eğitiminin bilgi amacına yönelik olan bir kazanımın oluşturulduğu görülmektedir. Bunun yanında birden fazla amaca yönelik olan bazı kazanımlar da bulunmaktadır (bilgi ve beceri):

“ÇEİDP.1.4. Doğanın hassas bir dengeye sahip olduğu ile ilgili çıkarım yapar.”

- Detayları verilmeden üretici, tüketici ve ayırıştırıcıların doğal denge üzerindeki rollerine değinilir (MEB, 2022: 10).*

İnsan ve doğa öğrenme alanında yer alan ÇEİDP.1.4. kazanımı incelendiğinde “çıkarm yapar ifadesi ile beceri amacına yönelik bir kazanım cümlesi oluşturulmuştur. Kazanım açıklaması incelendiğinde ise



kazanımın bilgi amacına yönelik bir içerik de barındırdığı görülmektedir. Bilgi ve beceri amaçlarının ardından "Farkındalık" amacının kazanımlarda yer bulduğu görülmüştür. Farkındalık ve bilgi amacını içeren kazanımlardan biri şöyledir:

"ÇEİDP.6.2. Su kaynaklarının sürdürülebilir kullanımının önemini fark eder."

- a) *Suyun canlılar için önemi belirtilerek su okuryazarlığına değinilir.*
- b) *Su okuryazarlığı; su tasarrufu, su yönetimi, su kaynaklarının temiz tutulması, tarımsal sulama vb. boyutlarına kısaca değinilir (MEB, 2022: 14).*

Su kaynaklarının korunması ve sürdürülmesini konu edinen ÇEİDP.6.2. kazanımında görüldüğü üzere "fark eder" fiili "farkındalık" amacına atıf yapmaktadır. Kazanımın açıklamasında ise su okuryazarlığı ve onun alt boyutlarına yönelik olarak "...değinilir" ifadesine yer verilmektedir (bilgi amacı).

Programda farkındalığı, "tutumlar"a yönelik amaçlar takip etmektedir. Çevreyi iyileştirme kaygısını da içinde barındıran tutum amacına yönelik iklim değişikliği ve Türkiye ünitesinde yer alan bir kazanım şöyledir:

"ÇEİDP.5.5. İklim değişikliğinin Türkiye'deki etkilerini azaltmaya yönelik toplumsal farkındalık oluşturacak proje/projeler tasarlar" (MEB, 2022: 13).

"Proje tasarlar" fiiliyle "beceri" ve "katılım" amaçlarını birlikte içeren kazanımda, iklim değişikliğinin Türkiye üzerindeki olumsuz etkilerine yönelik öğrencinin düşünmesini ve durumu iyileştirme yönünde kaygı duymasını sağlamak istenmektedir ("tutumlar"). Kazanımda öğrencilerin belirli seviyede katılımını sağlayacak bir içerik olan proje tasarımı belirtilirken projenin uygulanması ile ilgili herhangi bir beklentinin olmaması veya bu konuda bir yönlendirmeye yer verilmemesi dikkat çeken bir husus olmuştur.

Son olarak programın kazanımlarında diğerlerine nazaran daha az yer verilen amaç, "katılım" olmuştur. Bu amaca yönelik tespit edilen kazanımlardan biri aşağıda verilmiştir:

"ÇEİDP.6.5. Atık malzemelerden yararlanarak bir ileri dönüşüm ürünü tasarlar."

- a) *İleri dönüşüm kapsamında çeşitli atıklardan yararlanılarak bir ürün tasarlaması sağlanır" (MEB, 2022: 14).*

Öğrencilerin "ileri dönüşüm" faaliyeti yapmaları, başka bir deyişle atık malzemeleri kullanarak yeni bir ürün ortaya çıkarmalarıyla çevre hareketine katılımı ifade eden bir uygulama hedeflendiği görülmektedir.

Görüldüğü üzere sorunların çözümüne yönelik hazırlanan ÇEİDP, çevre eğitimi amaçları açısından en çok "bilgi", en az "katılım"a yönelik kazanım barındırmaktadır.

### **ÇEİDP Kazanımlarının BM 2030 SKA Açısından Değerlendirilmesi**

ÇEİDP'nin BM 2030 SKA'nın hangi amaçlarını içerdiğinin belirlenmesi amacıyla kazanımlar ve kazanım açıklamaları değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular, Görsel 6'da sunulmuştur:





**Görsel 6.** BM 2030 SKA Açısından ÇEİDP Kazanımları

Görsel 6’da görüldüğü üzere programda yer alan 32 kazanımın en çok “13. İklim Eylemi” (21) amacıyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. İklim eylemi amacını “11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” (16) amacı takip etmektedir. “6. Temiz Su ve Sanitasyon” (11), “15. Karasal Yaşam” (11) amaçları ise programda en çok kazanım içeren diğer amaçlar olmuşlardır. Buna karşın programda “5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği”, “8. İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme”, “10. Eşitsizliklerin Azaltılması” ve “16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar” amaçları ile doğrudan ilişkili herhangi bir kazanım tespit edilmemiştir.

SKA’da kapsayıcı ve sürdürülebilir sanayileşmeyi konu edinen “9. Sanayi, Yenilikçilik ve Altyapı” amacı; atık yönetiminden sürdürülebilir kentleşmeye, şehirler ile ilgili pek çok hedefi içeren “11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” amacı; başta iklim değişikliği olmak üzere çevre sorunlarını azaltmayı hedefleyen “13. İklim Eylemi” amacı; sudaki biyoçeşitliliğin korunması ve sürdürülmesini hedefleyen “14. Sudaki Yaşam” ve karadaki biyoçeşitliliğin sürdürülmesini hedefleyen “15. Karasal Yaşam” amacı olmak üzere beş kalkınma amacını içeren ÇEİDP.1.2. kazanımı şu şekildedir:

“ÇEİDP.1.2. İnsan ve doğa arasındaki etkileşimin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışır.”

- İnsan ve doğa arasındaki etkileşim ele alınırken doğal ve yapay çevreye değinilir.*
- Plansız yerleşme, sanayileşme, ulaşım vb. faaliyetlerin doğaya olumlu ve olumsuz etkilerine değinilir.*
- Doğanın insana olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik yerel ve küresel örnekler üzerinde durulur (MEB, 2022: 10).*

Gıda israfını azaltmayı ve herkesin gıdaya ulaşmasını sağlamayı hedefleyen “2. Açlığa Son” amacı; üretim ve tüketim arasında denge kurulması gerektiğini vurgulayarak gereksiz tüketimi azaltmayı hedefleyen “12. Sorumlu Tüketim ve Üretim” amacı ve “11. Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” ile “13. İklim Eylemi” amaçlarını konu edinen ÇEİDP.3.4. kazanımında ise ekolojik ayak izi şöyle ele alınmıştır:



“ÇEİDP.3.4. Ekolojik ayak izi kavramını örneklerle açıklar.”

- a) Öğrencinin ekolojik ayak izini hava, su, gıda, enerji, atıklar (organik atıklar, katı atıklar, tehlikeli atıklar vb.) üzerinden kendi tüketim alışkanlıkları ile hesaplaması sağlanır. Ekolojik ayak izi hesaplamasının güvenilir dijital kaynaklar kullanılarak yapılması önerilir (MEB, 2022: 11).

Finans, teknoloji, kapasite geliştirme gibi pek çok konuda SKA'yı gerçekleştirmek amacıyla paydaş ülkelerin ortaklıklar oluşturması ve birbirlerine destekleyici olmalarını konu edinen “17. Amaçlar İçin Ortaklıklar” amacı ile “13. İklim Eylemi” amacını içeren ÇEİDP.5.2. kazanımında Paris Anlaşması başta olmak üzere uluslararası işbirlikleri konu edinilmiştir.

“ÇEİDP.5.2. Türkiye’de iklim değişikliği ile mücadeleye yönelik ulusal ve uluslararası çalışmaların önemini tartışır.”

- a) Küresel iklim değişikliği ile mücadeleye yönelik Paris Anlaşması gibi uluslararası anlaşmalara değinilir.
- b) Küresel iklim değişikliğinin önlenmesine yönelik ulusal düzeyde çalışmalar yapan kurum ve kuruluşların faaliyetlerine değinilir (MEB, 2022: 13).

Doğrudan sürdürülebilir kalkınma ifadesini içermesi nedeniyle ÇEİDP.6.6. kazanımı ise “tüm amaçlar” olarak sınıflandırılmıştır:

“ÇEİDP.6.6. Türkiye ve dünyadaki sürdürülebilir kalkınmayı destekleyen örnekler sunar.”

- a) Çevre dostu teknolojileri de kapsayan önerilere yer verilmesi beklenir.
- b) Sürdürülebilirliği destekleyen sakin şehirler, ekolojik köyler, sürdürülebilir okul vb. kavramlara değinilir.
- c) Geçmişten günümüze çevreyi korumaya yönelik, tarihte iz bırakan uygulamalardan örnekler verilir (MEB, 2022: 14).

Genel itibarıyla değerlendirildiğinde, ÇEİDP kazanımları SKA'nın tamamına dair doğrudan içerik barındırmasa da öğretim programının altıncı ünitesinin “Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler” olması nedeniyle SKA'nın programda önemsendiği ve kazanımların bu çerçevede oluşturulduğu söylenebilir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2022 yılında yayımlanan Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Seçmeli Dersi Öğretim Programını çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından inceleyen bu çalışmada bazı araştırma sorularına cevap aranmıştır. İlk olarak programın genel yapısı ve nitelikleri incelenmiştir. Programda “özel amaçlar”, “beceriler”, “programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar” ile “kazanım ve açıklamaları” bölümlerine yer verildiği belirlenmiştir. Becerilerin programda, “bilimsel süreç becerileri” ve “yaşam becerileri” olmak üzere iki başlık altında kategorize edilerek sunulduğu görülmüştür. Programda çeşitli becerilere yer verilmesine rağmen programa özgü herhangi bir değer

bulunmamaktadır. Programda altı ünite ve 34 kazanım yer almaktadır. Bu ünitelerden ikisi iklim değişikliğiyle ilgili biri ise sürdürülebilir kalkınmaya yönelik doğrudan içerik barındırmaktadır. Programın uygulanmasına yönelik olarak öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca programda okul dışı uygulamalar yapılması gerektiğine vurgulanmasına rağmen bu ortamlar yeterli şekilde örneklendirilmemiştir. Neredeyse tamamı okul dışında gerçekleştirilmesi gereken bir dersin öğretim programında, yalnızca bir kazanımda okul dışı öğrenme ortamlarına gidilmesi önerilmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında programda yer alan çevre sorunları ve çözüm önerileri incelenmiştir. İnceleme sonucunda programda güncel çevre sorunları, madenler ve enerji kaynakları ile ilgili sorunlar, yerleşme ve nüfus ile ilgili sorunlar, küresel ısınma ve iklim değişikliği olmak üzere dört grup sorunun ele alındığı görülmüştür. Bu sorunların çözümüne yönelik ise program kazanımlarında öğrencinin proje tasarlaması, ekolojik ayak izini hesaplaması, ileri dönüşüm yapması, materyal tasarlaması çözümlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Çözümler arasında en fazla öğrencinin proje tasarlamasına yönelik kazanım bulunmaktadır. Çözümlere yalnızca altı kazanımda yer verilmesine rağmen ÇEİDP gibi çevre sorunları odaklı bir program için bunların yeterli olmadığını söylemek mümkündür.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında ÇEİDP, Tiflis Bildirgesi'nde yer alan çevre eğitiminin farkındalık, bilgi, tutum, beceri, katılım amaçları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Yapılan incelemede program kazanımlarının Tiflis Bildirgesi'nin en fazla "bilgi" amacına; en az ise katılım amacına hizmet ettiği görülmüştür. ÇEİDP'de yer verilen çevre eğitiminin katılım amacına yönelik yedi kazanımdaki eylemlerin, temel seviyede katılım gerektirdiği tespit edilmiştir. Küresel iklim değişikliğine karşı harekete geçmeyi hedefleyen ve isminde dâhi "iklim değişikliği" barındıran ÇEİDP'de katılımın daha yüksek seviyede olması ve katılıma yönelik daha fazla somut katılım örneklerinin olması gerekmektedir. Bu sonuç ve beklenti önceki yıllarda kullanılan bazı derslerin programlarında da yetersiz olarak kaydedilmiştir. Akengin ve İbrahimoğlu (2015), 2005 yılında yayımlanan ilköğretim programlarında çevre eğitiminin yerini inceledikleri araştırmalarında programlarda çevre eğitiminin yeteri kadar uygulama/doğa etkileşimi olmadan yapıldığını ifade etmişlerdir. Özaydın vd. (2022), öğretim programlarını (okul öncesi, hayat bilgisi, fen bilgisi ve biyoloji) çevre okuryazarlığı açısından inceledikleri araştırmalarında mevcut kazanımların öğrencilerin çevre sorunlarına karşı harekete geçmesini sağlayacak nitelikte olmadığını vurgulamışlardır. ÇEİDP'nin de büyük ölçüde öğrencinin aktif katılımından ziyade bilgiye dayalı, teorik kabul edilebilecek kazanımlara sahip olduğu görülmektedir.

Son araştırma sorusu kapsamında BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları çerçevesinde ÇEİDP incelenmiştir. 17 amacın kazanımlarla ilgisi incelendiğinde, programda kazanımların en çok "13. İklim Eylemi" amacına; en az "1. Yoksulluğa Son", "3. Sağlık ve Kaliteli Yaşam" ve "17. Amaçlar İçin Ortaklıklar" amaçlarına yönelik kazanımlar olduğu görülmüştür. Buna karşın program kazanımları 17 amacın tümünü içermemektedir. Ayrıca ÇEİDP'de "5. Toplumsal Cinsiyet Eşitliği", "8. İnsana Yakışır İş ve Ekonomik Büyüme", "10. Eşitsizliklerin Azaltılması" ile "16. Barış, Adalet ve Güçlü Kurumlar"



amaçlarına yönelik kazanım tespit edilememiştir. Bu sonuç, ÇEİDP’de sürdürülebilir kalkınma amaçlarına önemli bir yer verildiğine işaret etmektedir. Nitekim “Öğretim Programının Özel Amaçları”nda öğrencilerin; “Sürdürülebilir kalkınma bilinci kazanarak gelecek kuşaklara yaşanabilir bir çevre bırakılmasının gerekliliğine inanmaları” ve “Çevre sorunları ile iklim değişikliğine yönelik yerel, ulusal ve küresel bir bakış açısıyla bu sorunların çözümünde kaynakların verimli kullanılması ve sürdürülebilirliğinin önemini kavramaları”nın amaçlandığı ifade edilmiştir (MEB, 2022:7). Bunun yanında programın altı ünitesinden birinin “Sürdürülebilir Kalkınma ve Çevre Dostu Teknolojiler” olması, programın sürdürülebilir kalkınmayı önemseydiğini kanıtlar niteliktedir. Ancak Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları’na doğrudan atıf yapılmaması, program adına bir kayıptır. Bu kayıp nedeniyle bazı kalkınma hedeflerine yönelik kazanımlar programda temsil edilmemiştir. Revizyon yapıldığında programın tüm sürdürülebilir kalkınma amaçlarını içerecek nitelikte düzenlenmesi, sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve iklim değişikliği eğitimi için faydalı olacaktır.

Araştırma sonuçlarına dayanarak öneriler oluşturulmuştur:

- Öğrencilerin çevre sorunlarının çözümüne katılımına yönelik kazanımlar artırılmalıdır.
- Bu ders, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleri tarafından okutulacağı için kazanımlar fen bilimleri ve sosyal bilgiler programı kazanımları ile ilişkilendirilmelidir.
- ÇEİDP’ye özgü değerler belirlenerek program aracılığıyla öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Sürdürülebilir kalkınmanın her hedefine yönelik en az bir kazanıma programda yer verilmelidir.
- Öğretmenlerin kullanabilecekleri ulusal ve bölgesel okul dışı öğrenme ortamları ÇEİDP’de yer almalıdır.

## Yazar Katkıları

Çalışmaya 1. Yazar: %50, 2. Yazar: %50 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

“Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programına Yansımaları” başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mâli çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Adıyaman, M. (2021). *İlkokul ve ortaokulda güncel öğretim programlarının çevre eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Akçay, İ. (2006). Farklı ülkelerde okul öncesi öğrencilerine yönelik çevre eğitimi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Akengin, H. ve İbrahimoglu, Z. (2015). 2005 ilköğretim programında çevre eğitimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 32, 106-109.

- Aknoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 5-29. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1848>
- Aktaş, F. (2019). *İlköğretim programlarının sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından, çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunda incelenmesi* [yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Aktaş, F., Dinçol-Özgür, S. ve Yılmaz, A. (2020). İlköğretim programlarının BM 2030 sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından incelenmesi. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 10(1), 61-70. DOI: [10.7212/zkufbd.v10i1.1525](https://doi.org/10.7212/zkufbd.v10i1.1525)
- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819141>
- Ayantaş, T. (2020). Sanayi devrimi. İ. Güven (Ed.). *Uygurlık tarihi* içinde (s.414-433). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, M., Erdaş, E., Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-25. <http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12491/375/mehmet-bahar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barak, B. ve Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye’de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, 40, 1-15. DOI: [10.26650/JGEOG2019-0039](https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039)
- Birleşmiş Milletler [BM] (2015). Türkiye ve sürdürülebilir kalkınma amaçları. <http://www.surdurulebilir.kalkinma.gov.tr/>
- Bulut, B. ve Çakmak, Z. (2018). Sürdürülebilir kalkınma eğitimi ve öğretim programlarına yansımaları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2680-2697. DOI: [10.7884/teke.4371](https://doi.org/10.7884/teke.4371)
- Cebesoy, Ü. B. ve Dönmez-Şahin, M. (2010). İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji programının çevre eğitimi açısından karşılaştırmalı incelenmesi. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 159-168. <https://bibad.gen.tr/index.php/bibad/article/view/76/76>
- Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). Türkiye çevre atlası <https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/icerikler/turk-yecevre-atlas--20180514084340.pdf>
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı [ÇŞB]. (2019). Sıfır atık. <https://sifiratik.gov.tr/>
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/417930>
- Dere, İ. ve Demirci, E. (2021). Birleşmiş Milletler 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçları açısından sosyal bilgiler öğretim programının değerlendirilmesi. 9. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Derman, M. (2015). *Farklı ülkelerin ilköğretim ve ortaöğretim fen bilimleri öğretim programlarında çevre eğitiminin karşılaştırmalı incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.





- Dışişleri Bakanlığı. (t.y.) BM iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi. <https://www.mfa.gov.tr/bm-iklim-degisikligi-cerceve-sozlesmesi.tr.mfa>
- Dilek-Eren, C. (2021). Çevre bilinci. O. Bozkurt (Ed.). *Çevre eğitimi* içinde (s. 171-203). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, H. (2017). Coğrafya bilim alanları sözlüğü. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, M., Bahar, M. ve Uşak, M. (2012). 2007 yılında uygulanmaya başlanan lise 9-12. sınıf biyoloji dersi öğretim programlarında çevre eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2217-2235. <https://openaccess.dpu.edu.tr:8443/xmlui/handle/20.500.12438/1242>
- Erdoğan, M., Kostova, Z. ve Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 15-26. <https://www.ejmste.com/download/components-of-environmental-literacy-in-elementary-science-education-curriculum-in-bulgaria-and-4134.pdf>
- Erduran-Avcı, D. ve Öz, S. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretim programındaki çevre kazanımlarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(2), 668-682. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185452>
- Erten, S., Köseoğlu, P. ve Gök, B. (2022). Fen öğretim programlarında çevre eğitimi: Türkiye, Kanada, Amerika örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 220-246. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1019038>
- Food and Agriculture Organization [FAO] (2019). Gıda ve tarım için biyoçeşitliliğin küresel durumu raporu. <http://www.fao.org/3/ca3229tr/CA3229TR.pdf>
- Göcen, C. ve Şahin, S. (2021). Sürdürülebilir kalkınma amaçları bağlamında coğrafya eğitimi. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(46), 1355-1370. <https://doi.org/10.35826/ijoess.3034>
- Gökkaya, C. C. ve Yeşilbursa, A. K. (2018). Sanayi inkılâbı. *Yeni ve yakın çağ tarihi bir sosyal tarih çalışması* içinde (s. 111-123). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göncü, S. (2018). Küresel çevre sorunları ve çözüm arayışları. A. S. Kopalal (Ed.). *Ekoloji ve çevre bilgisi* içinde (s. 132-159). Anadolu Üniversitesi.
- Görgülü-Arı, A. (2019). Çevre sorunları. H. G. Öztürk (Ed.). *Çevre Eğitimi* (s. 115-138). Anı Yayıncılık.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44074>
- Güngör-Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytaç, E. ve Daşgın, F. (2020). 2018 fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 14(1), 504-527. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.702537>



- Gürbüz, H. ve Kışoğlu, M. (2015). Güncel çevre sorunları. H. Yazıcı ve K. Arıbaş (Ed.). *Günümüz dünya sorunları* içinde (s. 153-190). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, S. (2019). Küresel çevre sorunları ve Türkiye’de çevre eğitiminin son durumu. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(43), 525-537. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.37027>
- Güven, E. ve Hamalosmanoğlu, M. (2012). İlköğretim 7. sınıf çevre eğitiminin disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *Journal of European Education (JEE)*, 2(2), 24-30. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/182/168>
- Hook, P. (2015). *Çevre terimlerinin küçük kitabı*. TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Jóhannesson, I. Á., Norðdahl K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir A. ve Pétursdóttir B. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*, 17(3), 375–391. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545872>
- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65. <https://www.eduscires.com/articles/examination-of-the-social-sciences-education-program-in-the-context-of-sustainable-development-training.pdf>
- Kızılay, E. ve Şentürk, M. L. (2021). Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının çevre eğitiminin amaçları çerçevesinde incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 60-73. <https://doi.org/10.47156/jide.1021729>
- Koto, B. (2020). *İlkokul programındaki çevre eğitiminin UNESCO ve UNEP ilkelerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Martin, J. (2021). Tarihi ve belgesel araştırma. L. Cohen, L. Manion ve K. Morrison (Editörler). E. Dinç (Çev.). E. Dinç ve K. Kiroğlu (Çev. Editörleri). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 323-333). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Ortaokul çevre eğitimi dersi öğretim programı. [https://kirikkale.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_08/27110659\\_evreeitimiretimprogram.pdf](https://kirikkale.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27110659_evreeitimiretimprogram.pdf)
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programı (Ortaokul 6, 7 veya 8. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1143>
- Muşlu-Kaygısız, G. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve okul öncesi eğitim programındaki kazanımların çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 16-28. DOI: 10.37754/664852.2020.513
- Öz-Aydın, S., Ekersoy, S. ve Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim ve öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir?. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89. <https://doi.org/10.37754/664852.2020.513>
- Özey, R. (2008). Çevre sorunları. Aktif Yayınları.
- Öztürk-Samur, A. (2018). Çevre bilinci oluşturma. *Çocuk ve çevre* içinde. (s. 67- 97). Vize Yayıncılık.
- Öztürk, T. ve Zayimoğlu-Öztürk, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1533-1550. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/210072>



- Resmî Gazete. (1982, Kasım 9). 7 kasım 1982 tarihinde halkoyu ile kabul edilen Türkiye Cumhuriyeti anayasası. [https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863\\_1.pdf](https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17863_1.pdf)
- Resmî Gazete. (2021, Ekim 29). Bazı cumhurbaşkanlığı kararnamelerinde değişiklik yapılması hakkında cumhurbaşkanlığı kararnamesi. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211029-35.pdf>
- Resmî Gazete. (2021, Ekim 7). Paris anlaşmasının onaylanmasının uygun bulunduğu dair kanun. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211007-7.pdf>
- Saldaña, J. (2019). Birinci döngü kodlama yöntemleri. A. Tüfekci-Akcan ve S. N. Şad (Çev. Ed.). A. Tüfekci-Akcan (Çev.). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* içinde (s. 67-210). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama* (E. Dinç, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, K. (2021). *Çevre eğitimi ve Türkiye'deki ilköğretim okullarının çevre eğitimine ilişkin müfredatlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 89-103. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/610>
- Tarım ve Orman Bakanlığı. (2020). Gıdanı koru sofrana sahip çık. <https://gidanikoru.tarimorman.gov.tr/>
- Turan, S. ve Koç, A. (2021). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 178-195. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.004>
- United Nations [UN]. (t.y.a). United nations conference on the human environment, 5-16 June 1972, Stockholm. <https://www.un.org/en/conferences/environment/stockholm1972>
- United Nations [UN]. (1972). United Nations Conference on the Human Environment (Stockholm Conference). <https://sustainabledevelopment.un.org/milestones/humanenvironment>
- United Nations [UN]. (1993). United Nations conference on environment and development (UNCED).
- United Nations [UN]. (2015). Adoption of the Paris agreement. [unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/lo9.pdf](https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/lo9.pdf)
- United Nations [UN]. (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf)
- United Nations [UN]. (t.y.b). What is the Kyoto Protocol?. [https://unfccc.int/kyoto\\_protocol](https://unfccc.int/kyoto_protocol)
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. ve United Nations Environment Programme [UNEP]. (1987). International congress on environmental education and training. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000153585?posInSet=21&queryId=a593ba20-8cdd-44fa-bobb-25ea3ee53a4c>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1975). The Belgrade Charter: a framework for environmental education.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000017772?posInSet=1&queryId=d9a1d7of-d00a-4382-8c54-fb9190077237>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education Tbilisi.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763?posInSet=3&queryId=30a3b390-7746-4c54-8b52-d10446db5feb>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1984). Activities of the UNESCO-UNEP international environmental education programme (1975-1 983).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000059759>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1997). Declaration of Thessaloniki. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772?posInSet=3&queryId=N-EXPLORE-2a1a0aec-c715-4f1b-b42f-c383660a61a0>

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (t.y.). Climate change and environmental education. [https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2017/11/CFS\\_Climate\\_E\\_web-1.pdf](https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2017/11/CFS_Climate_E_web-1.pdf)

[https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2017/11/CFS\\_Climate\\_E\\_web-1.pdf](https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2017/11/CFS_Climate_E_web-1.pdf)

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2007). Orta öğretimde çevre eğitimi ve öğretmenlerin çevre eğitimi programları hakkındaki görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 176-187.

Ünal, S. ve Dımışkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 142-154.

Ürey, M. Aydın, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi. *Kafkas Üniversitesi e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 7-20. <http://naimuzun.com/yayinlar/makale1.pdf>

Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Erişim Adresi: [https://www.researchgate.net/publication/259828893\\_Learning\\_about\\_Qualitative\\_Document\\_Analysis](https://www.researchgate.net/publication/259828893_Learning_about_Qualitative_Document_Analysis)

World Commission on Environment and Development. (1987). Report of the world commission on environment and development: our common future. United Nations department of economic and social affairs sustainable development:

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

World Meteorological Organization [WMO]. ve United Nations Environment Programme [UNEP]. (2010). Scientific assessment of ozone depletion: 2010.

<https://csl.noaa.gov/assessments/ozone/2010/report.html>

Yakar, H. ve Karakuş, U. (2019). Investigation of the social studies curricula in Turkey (1968-2018) with regards to the climate literacy principles. *Universal Journal of Educational Research*, 7(5): 1216-1225. <https://www.hrpub.org/download/20190430/UJER7-19512969.pdf>

Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de ilköğretimde çevre eğitimi ve ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Tiflis konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.



Yolcu, O. (2014). *Cumhuriyetten (1923) günümüze (2013) ilköğretim birinci kademe hayat bilgisi ve fen ve teknoloji öğretim programlarının "çevre eğitimi" açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Yücel, E. Ö. ve Özkan, M. (2013). 2013 Fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 237-265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16697/173579>

## Extended Abstract

*Climate Change attracts attention as an increasingly important issue in the world. Like many fields, educational institutions have shaped their studies on this issue. This research aims to examine the Environmental Education and Climate Change Course Curriculum (EECC) published by the Ministry of National Education (MoNE) in terms of the Tbilisi Declaration Goals and the United Nations (UN) 2030 Sustainable Development Goals (SDG). Since an educational program and two international documents are discussed in this research, the document analysis method was used. The data obtained were evaluated through content analysis within Sustainable Development Goals and Tbilisi environmental education goals. When examining the program structure within the scope of the research questions, it was seen that it consists of 6 units and 34 learning strands. Two of the units included in the program are explicitly related to climate change.*

*On the other hand, one unit contains explicit content aimed at sustainable development. It was determined that program-specific skills are included in the program under two headings: "scientific process skills" and "engineering skills." However, the program does not contain values. Within the scope of the research questions, we also analyzed environmental problems and solution proposals contained in the program. After the evaluation, the environmental problems were categorized into four groups: (1) current environmental problems, (2) problems related to mines and energy resources, (3) problems related to settlement and population, and (4) global warming and climate change. It was determined that the solution suggestions included in the achievements for solving the problems consisted of the student designing a project, calculating the ecological footprint, making upcycling, and creating materials. Although solutions are included in only six achievements, it is possible to say that these are not enough for a program focused on environmental problems such as EECC. The study results also showed that the environmental education contained in the Tbilisi Declaration of EECC includes the most learning strands for "knowledge" in the examination carried out within the framework of awareness, knowledge, attitude, skills, and participation purposes. It was determined that the environmental education of the EECC contains the achievements for "participation" the least. Finally, when the EECC was evaluated in terms of the 17 SDG goals, it was seen that the CEIDP includes the "Climate Action" goals the most, while the "End Poverty," "Good Health and Wellbeing" and "Partnerships for the Goals" goals are less included. However, no gains directly related to the purposes of "Gender Equality," "Decent Work and Economic Growth," "Reduced Inequalities," and "Peace, Justice, and Strong Institutions" were identified in the achievements of the program. In addition, it was determined that the program did not sufficiently include examples of out-of-school learning environments, and there was not enough content for students' active participation. Finally, we suggest increasing students' involvement in solving environmental problems and including national and regional out-of-school learning environments that teachers in the program could use.*