

## Yetişkin Çevre Eğitimi Felsefe Akımları Bağlamında Değerlendirmek\*

*Deniz Dinçel\*\**

### ÖZET

Günümüzde çözüm bekleyen konuların başında ekolojik sorunlar gelmektedir. Pek çok toplumsal konuda olduğu gibi, bu sorunların çözümünde de eğitim, etkili bir çare olarak görülmüş ve çevre eğitimi, 1970'lerden itibaren hem sivil toplum kuruluşları hem de uluslararası kurumlar tarafından gündeme taşınmıştır. Her ne kadar çevre eğitimi deyince ilk olarak akla çocuklar gelse de, yetişkinlere yönelik düzenlenen çevre eğitimlerinin sayısı da her geçen gün artmaktadır. Hedef kitlesi ister çocuklar isterse yetişkinler olsun, çevre eğitiminden beklenenlerin başında, katılımcılarına doğaya ilişkin olumlu ve kalıcı değer ve davranış değişikliği kazandırarak, çevre sorunlarının çözümü için onları harekete geçirmek

\* *Reviewing Adult Environmental Education Programmes in the Context of Philosophical Currents*

\*\* Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, ddinzel@gmail.com

\*\* *PhD Student, Ankara University Faculty of Educational Sciences Department of Lifelong Learning and Adult Education*

gelmektedir. Bu noktada çevre eğitiminin nasıl uygulanacağı ve içeriğinin ne olması gerektiği önemli bir sorun olarak belirmektedir. Düzenlenen çevre eğitimlerinin katılımcılarında değer değişikliği yaratarak onları eyleme geçirme potansiyeli esasında bu eğitimleri düzenleyen kişilerin/kurumların benimsediği eğitim felsefesi ve çevre algısı ile yakından ilişkilidir. Bu makaleyle, genel olarak çevre eğitiminin, özel olarak ise yetişkin çevre eğitiminin içerik, yöntem ve uygulamalarının altında yatan çevre algılarının ve eğitim felsefelerinin irdelenmesi amaçlanmıştır. Makalenin ilk bölümünde alanyazında öne çıkan üç ana çevre eğitimi akımının hangi düşünce okullarının etkisi altında şekillendiği açıklanmıştır. Ardından benzer bir sorgulama yetişkin çevre eğitimi akımları için yapılmış ve farklı eğitim felsefelerinin yetişkin çevre eğitimi akımları üzerindeki etkileri betimlenmiştir. Son olarak doğaya/çevreye ilişkin farklı algıların, çevre eğitimi alanına nasıl yansıdığına dair alanyazında var olan çevre eğitimi tipolojileri incelenerek, farklı çevre algılarının, çevre eğitiminin içeriğini, uygulama yöntemlerini ve mesajlarını nasıl değiştirdiği ortaya konmuştur. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmış ve araştırma verileri literatür taraması yapılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, yetişkin çevre eğitimi alanının, hem insan-doğa ilişkisine dair tarih içinde değişen düşünce akımlarından hem de eğitim felsefelerinden derin bir şekilde etkilendiğini ve bunun sonucunda amaçları, uygulama yöntemleri, içerikleri ve çevre sorunlarına yönelik geliştirdiği çözüm önerileri bakımından farklı çevre eğitimi akımlarının ortaya çıktığını göstermektedir.

**Anahtar kelimeler:** Yetişkin çevre eğitimi, eğitim felsefesi, çevre eğitimi akımları, betimsel çalışma

## **ABSTRACT**

There is no doubt that today ecological crisis is one of the biggest challenge humanity is ever faced. As a result of the size and scale of the human enterprise that have grown exponentially since the mid-20th century, significant changes have started to occur on Earth. To name a few; climate change, ocean acidification, species extinction, toxic waste, industrial pollution and deforestation are threatening to both human and non-human

life on the planet. As in other social and cultural problems, education was seen as an important tool to solve the environmental problems and there has been a rapid increase in the environmental education programs since 1970's. Although children are the first target group that springs to mind when it comes to environmental education, adult environmental education programs are also rapidly increasing. This is not a surprise since, as Walter (2009:3) pointed out "with adult education's strong roots in community development, popular education, and social justice—in extension education, literacy, and workplace education, on one hand; and in the labor, civil rights, peace, and other social movements, on the other—the field is well positioned to lead the way forward in fostering environmental awareness and action among adults, social institutions, and social movements". Having said that, research and theorizing in academia about adult environmental education are still in the infant stage. Main questions that need to be answered about adult environmental education programs are: what should be the content of the environmental education and what is the best way to implement environmental education for adults. To answer these questions, the attention needs to be drawn to the historical documents that set forth the principals of environmental education for adults (and children).

The roots of environmental education appear in Belgrade Charter (UNESCO, 1976) and Tbilisi Declaration (UNESCO-UNEP, 1977). The main goal of environmental education in these documents was described as "acquiring the knowledge, values, attitudes, and practical skills to participate in a responsible and effective way in anticipating and solving environmental problems, and in the management of the quality of the environment" (UNESCO, 1977). Therefore, one of the main aims of the environmental education is to mobilize people, both children and adults to participate in solving of the environmental problems. At this point the content and the education methodology of the environmental education programs become an important subject area to discuss. One of the factors that affect the impact of the environmental education is the conception of environment and of education. Behind the notion of environmental education lie different conceptions of environment and of education and these underlying conceptions determine the different discourses and practices of

environmental education (Sauvé, 1996). Although they form the basis of the environmental educational activity, these conceptions are rarely clarified (Sauvé, 1996, 2005).

Therefore, the purpose of this article is to analyze and reveal the underlying conceptions and educational philosophies shaping the construct of “adult environmental education”. For this reason, descriptive survey model is used in this study and the research data is collected by literature review. While collecting the data, printed academic sources such as thesis, books, journals, and articles about environmental education and adult environmental education are referred. The data attained in this study is evaluated by using descriptive analysis approach in accordance with the aim of this study. According to the findings obtained from this study, it is revealed that despite the shared concern for the environment and the recognition of the central role of education in restoring human-nature relationships, there are different discourses and diverse ways of practicing on adult environmental education filed. This richness is fueled by different philosophical traditions in adult education which, have different views about the purpose of education, the nature of adult learning, the role of the instructor and the teaching-learning transaction. Besides this, different conceptions of environment also influence the conceptualizing and practicing environmental education. As a result, in the course of time, different currents and typologies of environmental education appeared.

The typologies presented in this article show a map of the pedagogical landscape of the adult environmental education, which offers points of reference for critical analysis of discourses and practices in this field. Therefore, before attempting to design an adult environmental education program, it is important to position that practice within a typology of philosophical traditions in adult education. To clarify the underlying conceptions of environment and of education is also important, so that educators’ personal adult education philosophies can be better understood, as well as educators’ own conception of environment and philosophies of education can be critically questioned.

**Keywords:** Adult environmental education, philosophy of education, descriptive study, currents in environmental education

**H**er ne kadar insan, varoluşundan bu yana doğanın önüne koyduğu sınırlarla mücadele etmek zorunda kalmış olsa da, iklim değişikliği, ormansızlaşma, biyolojik çeşitliliğin azalması, hava, su, toprak kirliliği gibi sorunlar hiçbir zaman bugün olduğu kadar yaygın ve tehlikeli boyuta ulaşmamıştır. Yaşayan Gezegen Raporu'nun verilerine göre insanların bir sene içinde tükettiği doğal kaynakları, gezegenin yenilemesi 18 ay sürmektedir (WWF, 2012). Yani mevcut durumda insan etkinliklerini sürdürebilmek için 1,5 gezegene eşdeğer doğal kaynak kullanılmaktadır. Jeologlar, insanların dünyaya olan etkisinin en üst düzeye çıktığı bu dönemi, "İnsan Çağı" anlamına gelen Antroposen (Anthropocene) olarak adlandırmaktadır. Çünkü dünyamız artık geri döndürülmesi çok zor bir sürece girmiştir. Bu durum hem insan yaşamını hem de insansal olmayan yaşamı tehdit etmektedir.

Ekolojik sorunların önemli bir gündem maddesi haline gelmesiyle beraber, pek çok toplumsal konuda olduğu gibi, bu sorunların çözümünde de eğitim, etkili bir çare olarak görülmüş ve çevre eğitimlerinin sayısında hızlı bir artış olmuştur. Bugün Türkiye'de çevre eğitimi alanında çalışan pek çok kamusal-özel kurum ve kuruluş vardır. Bu kurumların programları incelendiğinde, çevre eğitimi söz konusu olunca ilk olarak akla çocukların geldiği görülmektedir (UNDP, 2012). Yetişkinler için düzenlenen çevre eğitimi programlarının sayısı artmakla beraber, yetişkin çevre eğitimi hem akademik hem de uygulama açısından nispeten yeni gelişmeye başlayan bir alandır. Bununla beraber yetişkin eğitimi, bir yandan halk eğitimi, okul-dışı eğitim gibi alanlardan beslenirken diğer yandan eylem içinde öğrenme imkânı sunan toplumsal hareketlerden gücünü aldığı için yetişkinlerin ekolojik sorunlar konusundaki farkındalığını arttırmak ve çözüm için eyleme geçirmek için iyi bir rehber olabilir (Foley, 1999; Walter, 2009). Ancak yetişkinlere (ve çocuklara) yönelik düzenlenecek çevre eğitimlerinin nasıl uygulanacağı ve içeriğinin ne olması gerektiği

önemli bir sorun alanı olarak belirlemektedir. Bu soruları yanıtlamak için son elli yıldır çevre eğitimi tanımlamaya ve amacını ortaya koymaya yönelik ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından yapılan çalışmalara göz atmak gerekmektedir.

“Çevre eğitimi” kavramı uluslararası yazında ilk kez 1948 yılında Uluslararası Doğa ve Doğal Kaynakları Koruma Birliği'nin (International Union for the Conservation of Nature-IUCN) Paris toplantısında kullanılmıştır (McCrea, 2006). İlk tanımı ise 1969 yılında, William B. Stapp tarafından yapılmıştır: “Çevre eğitimi; biyofiziksel çevrenin sorunları hakkında bilgili, bu sorunların çözümüne nasıl destek olacağına farkında ve çözüm için çalışmak konusunda hevesli yurttaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır” (Stapp, 1969:30). 1970'lerden itibaren ekolojik sorunların hem insanların hem de tüm gezegenin geleceği için giderek daha tehditkâr hale gelmesiyle, çevre eğitimine verilen önem de artmış, buna bağlı olarak tanımı ve kapsamı da geliştirilmiştir. Çevre eğitimi üzerine uluslararası düzeyde ilk konferans, UNESCO öncülüğünde 1977 yılında Tiflis'te gerçekleştirilmiş, konferansın sonunda yayımlanan Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitimi; “çevre ve çevre sorunlarıyla ilgili insanların bilgi ve farkındalıklarını artıran, bu sorunları çözmek için gerekli beceri ve uzmanlığı geliştiren, bilgiye dayalı kararlar verebilmek ve sorumlu eylemlerde bulunabilmek için gerekli motivasyonu, tutumu ve kararlılığı teşvik eden bir öğrenme süreci” olarak tanımlanmıştır (UNESCO, 1977). ABD Çevre Koruma Ajansı (EPA, 2017) da çevre eğitimini; “bireylerin çevre konularında araştırma yapmalarını, problem çözme süreçlerine katılmalarını ve çevreyi geliştirmek için harekete geçmelerini sağlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Türkiye Çevre Atlası'na (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004:452) göre ise çevre eğitimi: “Toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin gelişmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin

korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alınması için düzenlenen eğitim etkinlikleri”dir. Benzer şekilde “Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitimi Bildirgesi”nde de çevre eğitiminin amaçları şöyle sıralanmıştır (1991:62):

1. Bireyin toplumsal, tarihsel, doğal çevresini bir bütün olarak kavramasını, çevreyle etkileşiminde eleştirel bir bakış, bilinçli bir duyarlılık edinmesini,
2. Çevrenin yok edilmesinin, kirlenmesinin önlenmesi, korunması, geliştirilmesi, çevre sorunlarının çözümü için yasal haklarının, sorumluluklarının bilincinde bir yurttaş olarak çevreyi oluşturan, onu etkileyen kararların alınma süreçlerine etkin biçimde katılması, uygulamayı doğrudan denetleyebilmesi yönünden davranış değişikliği kazanmasını,
3. Toplum yaşamının değişik alanlarında karşılaştığı sorunları çözmek için girişkenliği ele almasına, sivil toplum örgütleri yoluyla kararlara katılmasına, bu konudaki haklarını savunmak, tepkilerini göstermek amacıyla yargısal, yönetsel, siyasal girişimlerde bulunmasına elverişli davranışlar ve tutumlar geliştirmesini,
4. Toplumun sağlık ve gönenci için çevreyi yok etmeden kullanma, yararlanma gereğinin yerine getirilmesini,
5. İnsanca yaşanabilir bir çevrenin kendisinin en doğal haklarından olduğunu, bunun aynı zamanda çoğulcu, katılımcı demokratik bir ortamla yakın ilişkisi bulunduğunu bilmesini,
6. Doğal yaşamın, doğal kaynakların insanlığın gereği için önemini kavramasını,
7. Yaşadığı tarihsel çevre konusunda bilgisini, kültürel kalıtları koruma davranışı geliştirmesini sağlamak.

Bu tanımların da gösterdiği gibi, çevre eğitimi ile bilgi vermenin yanında, insanların tutumlarını ve davranışlarını da etkileyerek, bireylere sivil hayata ve karar verme süreçlerine katılma, bilinçli ve

sorumlu eyleme geçme gibi becerilerin de kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak Geray'ın (1997:323) da ifade ettiği gibi “bireyde, istendik düşünce, davranış, değer yargısı, bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak eğitimden, çevre sorunlarının çözümünde de bireyleri değiştirme aracı olarak yararlanmak söz konusu olabilirse de, bu verilecek eğitimin yöneldiği amaçlara, içeriğine ve özüne bağlıdır”. Başka bir deyişle çevre sorunlarının çözümünde eğitimin önemli bir anahtar olduğu görüşünü irdelerken “nasıl bir çevre eğitimi?”, “neyin eğitimi?” soruları önem kazanmaktadır.

“Çevre”, bugün hemen herkesin üstünde fikir birliği sağladığı ana akım bir değer olarak görülse de, çevreyle ilgili bir sorunun anlamlandırılması daima belli bir yerdeki ve zaman dilimindeki belli bir gruba ve bu grubun çevreye karşı öznel inanç sistemlerine bağlıdır (Novikau, 2016). Başka bir deyişle, çevre eğitimlerinin bozulan ‘insan-doğa ilişkisini’ onarma kapasitesi, bu eğitimleri düzenleyen kuruluşların çevre ideolojileri ile yakından ilintilidir. Bu durum şaşırtıcı değildir zira Des Jardins’in (2006:35) de işaret ettiği gibi “çevre sorunları, ne salt ne de daha çok bilim ve teknoloji sorunlarıdır. Çevre sorunları insan olarak neye değer verdiğimiz, ne tür yaratıklar olduğumuz, ne tür bir yaşam sürdürdüğümüz, doğadaki yerimizin ne olduğu, nasıl bir dünyada kendimizi geliştirebileceğimiz gibi temel bir takım soruların sorulmasını gerektirir”. İnsanlar doğanın bir parçası mıdır, yoksa doğadan ayrı hatta bir anlamda daha üstün müdür? Doğa, insanların yararı için kullanılacak bir kaynak mıdır, yoksa insana olan yararından bağımsız, başlı başına bir hak öznesi midir? Bu soruların yanıtları, insanın doğa ile kurduğu ilişkide hangi eylemlerin meşru olduğu konusunda büyük önem taşımaktadır (Ponting, 2012). Ancak alanyazında yetişkinlere ve çocuklara yönelik çevre eğitimi alanında yapılan çoğu araştırma, ağırlıklı olarak uygulama sürecine odaklanmakta, felsefi ve etik boyutlar biraz daha geri planda kalmaktadır.



Bu makalenin ana amacı; genelde çevre eğitiminin, özelde yetişkin çevre eğitiminin felsefi temelleri üzerine bir yeniden düşünmeyi harekete geçirmek ve düzenlenen çevre eğitimlerinin değişim-dönüşüm yaratma potansiyeline dair bir sorgulama yapılmasını tetiklemektir. Bu ana amaca ulaşabilmek için öncelikle alanyazında sıklıkla karşılaşılan üç ana çevre eğitimi akımının, hangi düşünce okullarından etkilenerek ortaya çıktığı ve buna bağlı olarak çevre eğitimi yaklaşımlarının nasıl farklılaştığı incelenecektir. Ardından benzer bir çalışma yetişkin çevre eğitimi akımları için yapılacak, eğitim alanındaki farklı felsefi yaklaşımların, yetişkin çevre eğitimi programlarının amaçlarını, eğitmenin ve katılımcıların rollerini ve öğrenmenin ölçümünü nasıl etkilediği ortaya konacaktır. Son olarak çevre eğitimi alanının sadece eğitim felsefeleri tarafından değil, aynı zamanda doğaya/çevreye ilişkin farklı düşünce sistemlerinden de etkilendiği öne sürülerek, farklı doğa ve çevre algılarının çevre eğitimi programları üzerindeki etkileri irdelenecektir.

### **Yöntem**

Bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile felsefi düşünce akımlarının ve eğitim felsefelerinin yetişkin çevre eğitimi üzerindeki etkisi analiz edilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999). Araştırma verileri alanyazın taraması yapılarak elde edilmiş, verilerin toplanması aşamasında yetişkin çevre eğitimi alanında yapılan araştırmalara dair verilerin edinilebileceği kaynak olarak düşünülen makaleler, tezler ve kitaplar taranmıştır. Yetişkin çevre eğitimi alanında yazılan makale ve kitaplardan elde edilen veriler, araştırmanın amaçları doğrultusunda betimsel analiz yaklaşımı kullanılarak çözümlenmiş ve özetlenerek yorumlanmıştır.

## Bulgular

### *Felsefi Akımların Çevre Eğitimi Akımları Üzerine Etkileri*

On sekizinci yüzyılda Romantizm akımıyla tohumları atılan çevre eğitiminin tarih içindeki yolculuğu, farklı çevre eğitimi akımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bunlar arasında üç ana akım alanyazında öne çıkmaktadır: “çevre hakkında eğitim” (education about the environment), “çevre içinde eğitim” (education from/in the environment) ve “çevre için eğitim” (education for the environment) (Palmer, 1998). Bu üç akım, çevre yaklaşımları ve eğitim yöntemleri bakımından incelendiğinde, farklı felsefi görüşlerden beslendikleri görülmektedir.

- Bilimsel Devrim ve Aydınlanma Çağıyla beraber ortaya çıkan mekanik dünya görüşünün bir uzantısı olan pozitivist geleneğin etkisi altında şekillenen *çevre hakkında eğitim*, çevre ile ilgili kavram, olgu ve bilgilerin, geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak, genelde sınıf ortamında, bir eğitici tarafından katılımcılara aktarıldığı çevre eğitimlerini içermektedir. Çevre hakkında eğitim, çevreyle ilgili nesnel bilgilerin paylaşılmasını ana amaç olarak benimser (Hassard, 2009; Palmer, 1998).
- Buna karşın pozitivistin eleştirisi olarak ortaya çıkan yorumsamacılıkla ilişkilendirilen *çevre içinde eğitim* yaklaşımında çevre, bir yandan öğrenme sürecinin gelişmesi amacıyla araştırma ve keşif ortamı olarak kullanılırken, öte yandan bilim, matematik, dilbilgisi gibi farklı disiplinlerde eğitim etkinlikleri için kaynak sağlamaktadır. Çevre içinde eğitimde, katılımcılar aktif birer öğrenendir ve deneysel öğrenme yöntemi ön plana çıkmaktadır (Hassard, 2009; Palmer, 1998).
- *Çevre için eğitim* yaklaşımının amacı bilgi ve beceri kazanımının ötesine geçerek, çevre ile ilgili davranışları etkileyen değerlerin gelişmesini sağlamaktır. Dolayısıyla ana amacı kişisel çevre etiğini oluşturacak tutumların ve anlayışın gelişmesini

sağlamaktır. Çevre için eğitim akımı çevre için eylemde bulunmayı amaçlaması nedeniyle genellikle eleştirel görüş ile ilişkilendirilmektedir (Hassard, 2009; Palmer, 1998).

Yukarıda sözü edilen çevre eğitimi akımları ve bu akımlar arasındaki felsefi yaklaşım farklılıkları, Tablo 1’de özetlenmiştir (Robottom ve Hart 1993:26 aktaran Palmer 1998:147-148).

**Tablo 1: Çevre eğitimi akımları arasındaki felsefi farklar**

	POZİTİVİST	YORUMSAMACI YAPILANDIRMACI	ELEŞTİREL
<i>Amaçlar</i>			
Çevre Eğitimi Görüşü	Çevre hakkında' bilgi vermek	'Çevre içinde' etkinlikler	'Çevre için' eylemde bulunmak
Eğitim amacı	Mesleki/beceri	Liberal	Sosyal eleştiri
Öğrenme kuramı	Bazen davranışçı	Yapılandırmacı	Yeniden yapılandırmacı
<i>Roller</i>			
Çevre eğitiminin amacı/hedefleri/rolü	Dışarıdan dayatmak	Dışarıdan motive etmek	Eleştiri
Eğitmenin ya da öğretmenin rolü	Bilgi sahibi otorite	Çevre içinde deneyimleri düzenleyen kişi	Katılımcı/araştırmacı
Katılımcıların ya da öğrencilerin rolü	Belli disiplinlerle ilgili bilginin pasif alıcısı	Çevre deneyimleri aracılığıyla aktif öğrenen	Yeni bilginin aktif üreticisi
İçeriğin/ Müfredatın rolü	Çevre sorunları için önceden hazırlanmış çözümlerin yaygınlaştırıcısı	Öğrenenlerin çevrelerinin dışsal yorumlayıcısı	Yeni problem-çözme ağlarının katılımcısı
Metinlerin rolü	Çevre hakkında otoriter bilginin hazır kaynağı	Çevre deneyimleri için rehberlik edecek hazır kaynak	Eleştirel çevre araştırmasının ortaya çıkmaya hazır raporları
<i>Bilgi ve güç</i>			
Bilgiye yaklaşımı	Uzmanlardan gelen nesnel, sistematik, hazır	Sezgisel, yarı-yapılandırılmış, deneyimden gelen öznel	Üretilen/geliştirilen, iş birliğine dayalı araştırmadan kaynaklanan
Düzenleyici ilkeleri (otoritenin kaynağı)	Disiplinler	Kişisel deneyim	Çevre sorunsal
Güç ilişkileri	Baskıcı	Değişken	Meydan okuyan
<i>Araştırma yaklaşımı</i>			
Araştırma	Uygulamalı bilim, Nesnel, araçsal, niceliksel, deterministik, bağlamdan bağımsız,	Yorumlamacı, öznel, yapılandırmacı, niteliksel, bağlamsal, aydınlatıcı	Eleştirel sosyal bilim, diyalektik, yeniden-yapılandırmacı, niteliksel, bağlamsal, işbirliğine dayalı, özgürleştirici
Araştırma deseni	Belirli, önceden düzenlenmiş	Belirli ve tepkisel	Uzlaşım ve kendiliğinden
Araştırmacılar	Dışarıdan gözlem yapan uzmanlar	Uzmanlar	Katılımcılar
Başlıca örnekler	Hungerford, Peyton ve Wilkie (1983)	Van Matre (1972)	Elliot (1991)

*Kaynak: Robottom ve Hart 1993:26 aktaran Palmer 1998:147-148.*

Görüldüğü gibi çevre eğitimi alanı, bilgiye ve bilgiyi temellendirmeye ilişkin ortaya atılan felsefi görüşlerden derinden etkilenmiş, buna göre eğitime yaklaşımı, amaçları, içeriği, yöntemleri, eğitim sürecinde eğitmen ve katılımcıları ele alış ve araştırma yöntemleri bakımından farklı çevre eğitimi akımları ortaya çıkmıştır. Pozitivist gelenekten etkilenen çevre eğitimleri genelde davranışçı yaklaşımlarla, çevre hakkında nesnel bilgilerin bir otorite tarafından katılımcılarla

paylaşıldığı örnekleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımda katılımcılar bilginin ve önceden hazırlanan çözümlerin pasif alıcısıdır. Katılımcıların yaratıcılıklarına ve deneyimlerine alan tanımayan “çevre hakkında eğitim” etkinliklerinin, tek başına, katılımcılarda değer değişimi yaratma ve onları eyleme geçirme konusundaki etkisi tartışılır. Yapılandırmacı yaklaşımdan beslenerek ortaya çıkan “çevre içinde eğitim” akımının ise genelde dışarıda gerçekleşmesi, katılımcıların deneyimlerine yer vermesi ve aktif öğrenme süreçlerini desteklemesi sebebiyle “çevre hakkında eğitime” göre katılımcılarda değer ve davranış değişimini tetiklemesi bakımından daha etkin olduğu söylenebilir. Eleştirel gelenekten etkilenerek ortaya çıkan “çevre için eğitim” akımında ise katılımcılar bizzat bilginin aktif üreticisidir ve çevre sorunlarına eleştirel bir biçimde yaklaşarak, çevre sorunlarını çözmek üzere eyleme davet edilir. Şiddetini arttıran ekolojik krizin de etkisiyle, çevre eğitimi alanyazınında “çevre için eğitim” yaklaşımına verilen önem gitgide artmaktadır (Palmer, 1998).

#### *Eğitim Felsefelerinin Yetişkin Çevre Eğitimi Akımları Üzerine Etkileri*

Çevre eğitimi akımlarını felsefî açıdan inceleyen bir diğer çalışma, John L. Elias ve Sharan B. Merriam’ın (1995) “Yetişkin Eğitiminin Felsefi Temelleri” kitabında yer verdikleri beş ana yetişkin eğitimi felsefesinden yola çıkarak, Pierre Walter (2009) tarafından hazırlanan beşli tipolojidir. Elias ve Merriam (1995) yetişkin eğitimi felsefelerini; liberal, ilerlemeci, davranışçı, hümanist ve radikal olmak üzere beş ana grupta incelemiştir. İnsanları mantık yürüten rasyonel öğrenenler olarak gören liberal yetişkin eğitiminin ana amacı; entelektüel bilginin artması ve öğrenenlerde ahlakî ve kültürel duyarlılığın gelişmesidir (Elias ve Merriam, 1995). Liberal felsefenin etkileri, en açık biçimde çevre ile ilgili bilimsel bilgileri paylaşmayı temel alan çevre eğitimlerinde görülmektedir. İnsanları, rasyonel düşünen varlıklar olarak gören bu yaklaşım, ekoloji, ekosistemler, türler ve türler arası bağlar hakkında katılımcılara daha fazla ve nitelikli bilgi vermenin,

doğal çevrenin daha iyi korunmasıyla sonuçlanacağına ve ortak doğal mirası korumak için yurttaşları ikna edeceğine inanmaktadır (Walter, 2009).

John Dewey'in düşüncelerinden etkilenerek ortaya çıkan ilerlemeci eğitim felsefesi, öğrenme sürecinde kişisel deneyimlere odaklanır ve öğrenen-merkezlidir. Öğretmen, sabit müfredatı, didaktik bir şekilde aktaran kişi değil, öğrenenlerin ihtiyaçlarına, bilgisine ve deneyimlerine göre içeriği yönlendiren bir rehberdir (Ellias ve Merriam, 1995). İlerlemeci yetişkin çevre eğitiminin en güzel örnekleri 1900'lerde oldukça popüler olan yürüyüş, yüzme, dağcılık gibi hem vahşi doğada zaman geçirerek korunması için farkındalık yaratmayı hem de karakter gelişimini amaçlayan rekreasyon etkinliklerdir. Ekosistemlerle ilgili bilgilerin giderek arttığı 1970'lerden bu yana, ilerlemeci çevre eğitimi daha çok ekoloji ve çevresel göstergelerin izlenmesi, problem-çözme gibi doğal ortamlarda gerçekleşen bilimsel projelerle, kamp yapma, tırmanış, vahşi doğada hayatta kalma vb. deneyime dayalı uygulamaları içeren açık alanda eğitim etkinliklerini içermektedir (Walter, 2009).

Deneyimi merkeze alan ilerlemeci eğitim felsefesinin aksine, psikolojik bir öğrenme kuramı olan davranışçı eğitim felsefesi, "davranışın adım adım biçimlenmesinde pekiştireç kuralını esas alır" (Tusting ve Barton, 2011:15). Buna göre istenilen davranışlar ödül ile cesaretlendirilirken, istenmeyen davranışlar cezalandırılır (Ellias ve Merriam, 1995). Davranışçı yetişkin çevre eğitimine en güzel örneklerden biri cam ya da plastik şişeler geri-dönüştürüldüğünde ödenen depozitodur. Kurumlara yönelik hazırlanan ve yaptırım içeren çevreyle ilgili yasal düzenlemeler ya da çevresel etki değerlendirmesi (ÇED) gibi uygulamalar, davranışçı gelenekten beslenen kolektif eğitim etkinlikleri olarak değerlendirilebilir. Ödül-ceza sistemine dayanan bu politika uygulamaları, kirlilik için ölçülebilen belli standartlar

belirleyerek neyin kabul edilebilir, neyin kabul edilemez olduğunu belirlemektedir. (Walter, 2009).

Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi hümanist psikologların ilkelerinden yola çıkan hümanist yetişkin eğitimi öğrenenlere, davranışçı yaklaşımın aksine, kendi öğrenme süreçleriyle ilgili sorumluluk alabilen, bağımsız ve kendi kendini motive eden bireyler olarak yaklaşır ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve isteklerini merkeze koyar. Hümanist yetişkin eğitimi entelektüel gelişimin yanında sezgisel, spiritüel, duygusal öğrenmeler ve kişisel dönüşüm için de alan açar (Ellias ve Merriam, 1995). Hümanist yetişkin çevre eğitimi “kişisel ve bütünseldir ve insanların doğayla olan biyofiziksel ve tinsel bağlantısına vurgu yapar” (Walter, 2009:17). Hümanist gelenekten beslenen yetişkin çevre eğitimi örneklerine, yerli halkların yeryüzüyle kurdukları ilişkiden, Ralph Waldo Emerson ve Henry David Thoreau gibi aşkını felsefenin öncü isimlerinin çalışmalarına, John Muir ve Julia Butterfly Hill gibi çevre korumacıların eylemlerinden, 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan derin ekoloji hareketlerine kadar çok uzun bir zaman dilimi içinde rastlamak mümkündür (Thoreau, 2007; Walter, 2009).

Hümanist yetişkin eğitimi ağırlıklı olarak kişisel gelişime odaklanırken, Paulo Freire'nin (2010) ünlü eseri Ezilenlerin Pedagojisinden ilham alan radikal yetişkin eğitimi “kolektif bilinçlenme (conscientization), praxis ve sosyal dönüşüm için eylemi vurgulamaktadır” (Walter, 2009:18). Radikal yetişkin eğitiminde katılımcılar kendilerini, yoksulluk, ayrımcılık gibi baskılardan ve bu baskıları destekleyen yapılardan özgürleştirmeyi öğrenirler (Ellias ve Merriam, 1995; Walter, 2009). Radikal yetişkin eğitiminin gerçekleştiği önemli alanlardan biri eylem içinde öğrenme imkânı sunan toplumsal hareketlerdir (Freire 2010; Mezirow 1997'den aktaran Sayılan, 2009; Türkmen, 2011). Bu bağlamda çevre hareketleri de önemli informal eğitim ve öğrenme fırsatları sunmaktadır. Foley'in (1999) Avustralya'nın Yağmur

Ormanları'nı korumak için çevre aktivistlerinin yaptığı kampanyaya ilişkin çalışması, bu aktivistlerin kampanya boyunca güç ilişkilerine dair eleştirel bir farkındalık kazandıklarını ve toplumsal değişim için eylem düzenleme konusunda yeni beceriler, bilgiler ve uzmanlık geliştirdiklerini göstermiştir (Walter, 2009). Küresel çapta nükleer karşıtı hareket, hayvan hakları hareketi, eko-feminist hareket ve iklim adaleti girişimi radikal yetişkin çevre eğitiminin gerçekleştiği bağlamlardır (Kalouche ve Mielants, 2008). Tablo 2, Walter (2009) tarafından geliştirilen farklı yetişkin çevre eğitimi felsefelerinin özelliklerini göstermektedir.

**Tablo 2: Yetişkin çevre eğitimi felsefeleri**

	<b>LİBERAL</b>	<b>İLERLEMECİ</b>	<b>DAVRANIŞÇI</b>	<b>HÜMANİST</b>	<b>RADİKAL</b>
<b>Eğitimin Amacı</b>	Titiz entelektüel çalışma ile bilginin ve anlayışın geliştirilmesi vatandaşların aydınlanması	Sosyal reform ve demokrasi için eğitim, insanların şartlarının iyileştirilmesi	İnsanların hayatta kalmasının garantilenmesi ve acı çekmesinin azaltılması.	Özgerçekleştirme aşkınlık, insan mutluluğu, sosyal, duygusal, ruhsal ve entelektüel gelişim	İnsanların sosyal, ekonomik ve politik baskılardan özgürleşmesi, sosyal dönüşüm
<b>Yetişkin Öğrenenler in Doğası</b>	İnsanlar rasyonel varlıklardır. Öğrenenler boş kaplardır. Zihnin gücüne odaklanılır.	İnsanlar doğuştan iyi ya da kötü değildir. Öğrenenlerin gelişmek için sınırsız potansiyelleri vardır.	İnsanlar belli uyarılara belli şekillerde tepki vermek üzere programlanmışlardır.	İnsanlar özünde belli bir özerkliğe sahip, haysiyetli, özgür ve doğuştan iyi varlıklardır. Öğrenenlerin sınırsız potansiyeli vardır.	İnsanlar dünyayı yapılandıran aktif unsurlardır. İnsanlar tarihin ve kültürün yaratıcılarıdır.
<b>Eğitimin Rolü ve Eğitim Stratejileri</b>	<i>Eğitmen:</i> Otorite ve bilginin kaynağı. <i>Eğitim Stratejileri:</i> Kitap-merkezli pedagoji, ödevler, sokratik diyalog tarzı ders, beşeri bilimler müfredatına dayalı	<i>Eğitmen:</i> Bir rehber ve kolaylaştırıcı. <i>Eğitim Stratejileri:</i> öğrenen-merkezli, deneysel öğrenme, çırakk eğitim, bilimsel yöntemle odaklanılır.	<i>Eğitmen:</i> Edimsel yönetici, davranış mühendisi. <i>Eğitim Stratejileri:</i> İstenilen davranış çevre şekillendirir, davranışçı hedefler, ödül & ceza.	<i>Eğitmen:</i> Kolaylaştırıcı, öğrenenlerin potansiyellerine ve kişisel deneyimlerine yer verir, kişisel gelişim ve öz-farkındalık teşvik eder. <i>Eğitim stratejileri:</i> Öğrenme bütüncül, öznel ve problem-odaklıdır ve grup çalışmasıyla, işbirliği içinde gerçekleşir.	<i>Eğitmen:</i> Kolaylaştırıcı, aktivist. <i>Eğitim Stratejileri:</i> Ezilenlerin pedagojisi, diyaloga dayalı praksis.
<b>Ölçme</b>	Konu ile ilgili sınavlar, kompozisyon yazımı, ezber	Gözlem, sergileme	Ölçüt-bağımlı (criterion-referenced)	Kendi kendini değerlendirme, Problem çözme konusunda içgörü kazanımı, kişisel öğrenme kontratları	Eleştirel bilincin artması, politik eylem ve görünür sosyal değişim
<b>İlişkili Programlar, Etkinlikler ve Eğitimciler</b>	Doğa Korumacılar, Audubon Society, Botanik bahçeleri, akvaryumlar, hayvanat bahçeleri, doğa tarihi müzeleri Alice Hamilton, Rachel Carson, Al Gore	Izaak Walton League, National Wildlife Federation, Açık havada yapılan eğitim etkinlikleri, eko-turizm, koruma hareketi, Federick Law Olmstead, Aldo Leopold	Çevre Koruma Fonu, Doğal Kaynakları Koruma Fonu, Çevresel kanunlar/yasalar, yeşil pazarlama, karbon vergileri, geri-dönüşüm programları, enerji tasarrufu programları, çöp karşıtı kampanyalar	Sierra Club, Wilderness Society, çevre eğitiminin ilk örnekleri, Aşkınılık, Derin ekoloji, spiritüel ekoloji, koruma hareketi, Henry David Thoreau, John Muir, Julia Butterfly Hill	Earth First! Greenpeace, anti-nükleer, anti-toksin, anti-küreselleşme hareketleri, çevresel adalet, çevreci protesto hareketleri, Dave Foreman, Cesar Chaves, Lois Gibbs, Esperanza Maya

Kaynak: Walter, 2009:5-7.

Walter'ın (2009) çalışmasının da gösterdiği gibi; yetişkinlere yönelik düzenlenen çevre eğitimleri, yetişkin eğitimi felsefelerinden derinden etkilenmiş, buna bağlı olarak amacı, eğitim sürecinde eğitmen ve öğrenenlere yaklaşımı, ele aldığı konular ve eğitim stratejileri

bakımından çok farklı yetişkin çevre eğitimi akımları ortaya çıkmıştır. Türkiye’de de yavaş yavaş yaygınlaşmaya başlayan spiritüel ekolojik programlar, hümanist yetişkin çevre eğitimi örnekleri arasında yer alırken, nükleer santrallere, altın madenciliğine, HES’lere ve orman arazilerinin satışına karşı gerçekleştirilen protesto eylemleri de aslında radikal yetişkin çevre eğitiminin gerçekleştiği bağlamlardır (Seçkin, 2008). Davranışçı ve liberal yetişkin çevre eğitimi etkinlikleri ise genellikle kurum çalışanlarına ya da öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerde görülmektedir.

### *Çevre Algılarına Göre Çevre Eğitimi Akımları*

Eğitim felsefelerinin yanında, doğaya/çevreye ilişkin farklı kavrayış biçimleri de çevre eğitimi alanını etkilemiştir. Çevre eğitimlerini farklı ‘çevre algıları’na göre sınıflandıran Sauvé (1996), 6’lı bir tipoloji geliştirmiştir (bakınız Tablo-3).

**Tablo 3: Çevre Eğitimi Alanındaki Çevre Algılarının Tipolojisi**

ÇEVRE .....DIR	İLİŞKİ BİÇİMİ	ANA ÖZELLİKLERİ	EĞİTİM YÖNTEMLERİNE ÖRNEKLER
Doğa	Takdir etme, saygı duyma, koruma	“Saf” çevre; bir “ibadethane” ya da yeniden doğuş yeri olarak çevre	Doğa sergileri, Doğanın bir parçası olarak hissetmek
Kaynak	Yönetme	Hepimizin ortak biyofiziksel mirası, yaşam kalitesinin sürdürülebilmesi	Azaltma, geri kazanım, faturaları kontrol
Sorun	Çözme	Biyofiziksel çevre, kirlilik tarafından tehdit altında olan doğal kaynaklar	Problem-çözme yöntemi, Örnek olay
Yaşanacak yer	Öğrenilecek, planlar yapılacak, özen gösterilecek yer	Tarihi, sosyokültürel ve teknolojik unsurlarıyla her gün içinde yaşadığımız çevre	Yaşadığımız yerin çevresinin hikâyesi, Eko-bahçe projeleri
Biyosfer	Herkesin içinde yaşadığı yer	Uzay gemisi olarak dünya, gezegensel bilincin objesi, canlı-cansız her şeyin birbirine bağlı olduğu dünya	Küresel bir konuda örnek olay, Farklı kozmolojilere dair hikâye anlatımları
Topluluk projesi	Dâhil/müdahil olunacak şey/yer	Sosyal eleştirel analizin odağı, topluluk için politik bir mesele	Dönüştürücü öğrenmeyi amaçlayan katılımcı süreçler, Çevre konulu forumlar

Kaynak: Sauvé, 1996:13



Sauvé'nin (1996) çalışmasının da gösterdiği gibi, çevre eğitimi düzenleyen kurumların çevreyi nasıl algıladığı, düzenledikleri programın amacını, içeriklerini, eğitim yöntemlerini ve çevre sorunları için önerdiği çözümleri derinden etkilemektedir. Bu tipolojiye göre; çevreyi, “doğa” olarak ele alan çevre eğitimi programları, çevreyle ilişki kurma biçimi olarak takdir etme ve saygı duymayı önerirken, “kaynak” olarak gören eğitim programları, daha çok “doğal kaynakları verimli kullanma ve yönetme” üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde çevreyi “çözülecek bir sorun” olarak ele alan çevre eğitimleri, problem çözme ve örnek olay gibi eğitim yöntemlerini kullanırken, “yaşanacak yer, ev” olarak gören programlar hikâye anlatımı ve eko-bahçe projeleri gibi yöntemleri öne çıkarmaktadır. Çevre “biyosfer”dir bakış açısına göre dünya gezegensel bilincin objesiyken, çevrenin “bir topluluk projesi” olarak görüldüğü ve politik bir mesele olarak ele alındığı eğitimlerde, çevre sorunsalı sosyal eleştirel analizin odağında yer almaktadır. Bu araştırmanın ardından Sauvé, çevre eğitimi alanındaki teorik ve uygulama çeşitliliğini daha iyi anlamak için yaptığı 6'lı tipolojiyi genişletmiş ve çevre eğitimlerini; baskın çevre anlayışı, ana amacı, yöntemleri ve çevre sorunları için önerdikleri çözüm stratejileri bakımından on beş farklı gruba ayırmıştır (Sauvé, 2005). Bu gruplar Tablo-4'de gösterilmiştir.

**Tablo-4: Çevre Eğitimi Alanındaki Farklı Akımlar**

AKIMLAR	ÇEVRE ANLAYIŞI	ÇEVRE EĞİTİMİNİN AMACI	YÖNTEMLER	STRATEJİ ÖRNEKLERİ
Doğalcı Natüralist	Doğa	Doğayla yeniden bağlantı kurmak.	Duyusal, Bilişsel, Deneysel, Yaratıcı/Estetik	Yorumlama; Duyusal oyunlar; Keşif etkinlikleri.
Korumacı	Kaynaklar	Korumacı davranışlar kazandırmak. Çevre yönetimi becerilerini geliştirmek.	Bilişsel, Pragmatik	3R (Reduce: Azalt, Reuse: Yeniden kullan, Recycle: Geri Dönüştür) davranışları geliştirmek; Çevre koruma projeleri.
Problem Çözmeye Odaklı	Çevre sorunları	Sorunun tespitinden, harekete geçmeye kadar problem-çözme becerilerini geliştirmek.	Bilişsel, Pragmatik	Örnek olay inceleme; Problem-çözme projeleri.
Sistematik	Doğal sistemler	Küresel bir vizyon geliştirebilmek için sistematik düşünmeyi geliştirmek.	Bilişsel	Örnek olay inceleme; Ekosistem modelleri geliştirmek.
Bilimsel	Nesne	Çevre hakkında bilgi edinmek. Bilimsel yöntem becerilerini geliştirmek.	Bilişsel, Deneysel	Olguyu, gözlem, gösteri, deney yoluyla inceleme; Tümdengelim yöntemiyle araştırma.
İnsancıl	Yaşanan ortam	Kişiyi yaşamını sürdürdüğü çevreyi tanıtmak ve takdir etmesini sağlamak. Kişinin yaşadığı bölgeyle kurduğu ilişki aracılığıyla kendisini daha iyi tanıması sağlamak. Aitlik hissi geliştirmek	Duyusal, Bilişsel, Deneysel, Yaratıcı/Estetik	Yaşanılan çevrenin incelenmesi; Peyzaj farkındalığı.
Değer-merkezli	Değerler	Eko-merkezli davranışlar geliştirmek. Bir etik sistemi geliştirmek.	Bilişsel, Duyusal ve Ahlakî	Değerlerin analizi; Değerlerin netleştirilmesi; Sosyal değerlerin eleştirisi.
Bütünsel	Bütün varlıklar, Gaia	Çevrenin bütün boyutlarıyla ilişki içerisinde kişinin varlığının farklı boyutlarını geliştirmesi. Dünyaya "organik" bir bakış açısı ve katılımcı eylemleri geliştirmek	Bütünsel, Organik, Sezgisel ve Yaratıcı	Serbest araştırma; Hayalinde canlandırma; Yaratıcı atölyeler; Birbirini tamamlayan stratejiler geliştirmek.
Biyo-bölgesel	Ait olunan yer, Topluluk projesi	Yerel ve bölgesel topluluğun ekolojik gelişimi için yeterlilikler geliştirmek.	Bilişsel, Duyusal, Deneysel, Pragmatik, Yaratıcı	Yerel habitatın incelenmesi; Yerel ve bölgesel ekolojik gelişim için topluluk projeleri.
Praksis	Eylemin odağı	Çevre eylemi için, çevre içinde ve çevre yoluyla öğrenmek. Refleksif becerileri geliştirmek.	Eyleme dayalı	Eylem araştırması; Proje ve faaliyetlerde refleksif bir tutumun geliştirilmesi.
Sosyal Eleştirel	Dönüşümün nesnesi, Özgürleşme alanı	Sosyal ve çevresel gerçekleri dönüştürmek amacıyla parçalamak ve bu süreç içerisinde insanları da dönüştürmek.	Praksis, Refleksif, Diyalog	Söylem analizi; Örnek olay inceleme; Tartışma; Eylem araştırması.
Feminist	Endişenin nesnesi (Object of solicitude)	İnsan-çevre ilişkisine feminist değerleri eklemek.	Sezgisel, Sembolik, Spiritüel, Yaratıcı/Estetik	Örnek olay inceleme; Yaratıcı atölyeler; İletişim ve deneyim paylaşımı.
Etnografik	Habitat, Ait olunan yer, Doğa/kültür	Doğa ve kültür arasındaki yakın ilişkiyi fark etmek. Kişinin çevreyle ilişkisinde kültürel boyutun önemini takdir etmek.	Deneysel, Sezgisel, Sembolik, Spiritüel, Yaratıcı/Estetik	Masallar; Hikâyeler ve efsaneler; Örnek olay inceleme; Modelleme; Danışmanlık.
Eko-egitim	Kişisel gelişimde etkileşimin rolü, Kimlik ediminin odağı	Kişinin kendi kendini çevrenin içinde deneyimlemesi ve çevrenin içinde ve çevre yoluyla gelişmek. "İnsan dışındaki dünya" ile ilişkileri geliştirmek	Deneysel, Duyusal, Sezgisel, Sembolik, Yaratıcı	Yaşam öyküsü; Keşif oyunları; İç gözlem; Doğayla dinleme.
Sürdürülebilir kalkınma/Sürdürülebilirlik	Sürdürülebilir kalkınma için ortak kaynaklar	Sosyal adaleti ve ekolojik sürdürülebilirliği dikkate alan bir ekonomik gelişmeyi desteklemek.	Pragmatik, Bilişsel	Örnek olay inceleme; Sosyal pazarlama; Sürdürülebilir tüketim etkinlikleri; Sürdürülebilir yaşam için projeler.

Kaynak: Sawé, 2005:33-34

Çevre algılarına göre çevre eğitimlerini sınıflandırmaya yönelik Sauv e'nin (1996, 2005) yaptığı bu çalışmalar, doğaya ve çevreye ilişkin bireysel, kurumsal ve/veya toplumsal algı ve değerlerin, düzenlenen çevre eğitiminin amaçları, uygulama yöntemi, içeriği, mesajları ve çözüm önerileri üzerinde çok belirleyici olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, Garrard'ın (2016:31-32) da işaret ettiği gibi "çevresel sorunlar doğaya ilişkin bir çevre bilgisiyle bunun kültürel yansıması arasındaki etkileşimin sonuçlarıdır".

### Sonuç ve Öneriler

Yukarıda da özetlendiği üzere çevre eğitimi, günümüzün en yakıcı sorunlarının başında gelen ekolojik krizi aşmak için hem uluslararası kurumlar hem de sivil toplum örgütleri tarafından bir anahtar olarak görülmektedir. Bu anlamda yetişkin çevre eğitiminden de; bireylere, sivil hayata ve karar verme süreçlerine katılma, bilinçli ve sorumlu

eyleme geçme gibi yetileri kazandırması beklenmektedir. Ancak çevre eğitimlerinin bu kapasitesi, eğitimi düzenleyen kurumların doğa ve eğitim anlayışı ile yakından ilişkilidir. Yukarıdaki tartışmanın da işaret ettiği gibi, yetişkin çevre eğitimi alanı bir yandan eğitim felsefelerinden öte yandan çevreye/doğaya farklı yaklaşımlardan etkilenmiş, bunun sonucunda farklı yetişkin çevre eğitimi akımları ortaya çıkmıştır. Bu akımlar incelendiğinde, doğa ve eğitim algısına göre, amaçlarına, uygulama yöntemlerine, içeriklerine ve çevre sorunları için önerdiği çözümlere göre alanda büyük bir çeşitlilik olduğu görülmektedir.

Ancak çevre eğitiminin güncel pratikleri göz önünde bulundurulduğunda, alanda görülen bu çeşitliliğe rağmen, içerik ve uygulamada giderek artan bir tek tipleşme görülmektedir. 1980'lerden itibaren tüm dünyada uygulamaya konan neoliberal politikalarla beraber, çevre eğitiminin tanımında ve kapsamında da önemli bir değişiklik olmuş ve giderek daha fazla kalkınma ve sürdürülebilir kalkınma çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır (Palmer, 1999; WCED, 1987; UN, 1992). Ancak burada üzerinde dikkatle durulması gereken bazı kritik noktalar vardır. Öncelikle sürdürülebilir kalkınma ideolojisinin altında; doğal varlıkları, ekonomik büyümenin (bu büyüme daha adil ve sürdürülebilir olsa da) kaynağı olarak gören, insan-merkezli bir dünya görüşü yatmaktadır (Berryman ve Sauv , 2016; Huckle ve Wals, 2015; Hursh, Henderson ve Greenwood, 2015; Jickling, 1992). Bu anlayışa göre doğal varlıklar, kalkınma için 'kaynak' olarak görülerek, kalkınmanın sürdürülebilmesi için 'kaynakların' akılcı ve sürdürülebilir 'kullanımı' vurgulanmaktadır. Bu sebeple sürdürülebilir kalkınma için eğitim (SKE) kapsamında uygulanan çevre eğitimleri, çoğunlukla, 'çevre ve kaynak koruma' başlıklarına indirgenerek, çevre eğitiminin, yukarıda detaylı olarak ele alınan, çeşitliliğini ve insan-doğa ilişkisinin etik ile felsefi boyutlarını görmezden gelmektedir. Buna ek olarak bir yandan sürdürülebilir kalkınma paradigması, coğrafi ve kültürel farklılıkları göz önünde

bulundurmada, Batı'ya özgü kalkınma modelini tüm ülkelere dayatırken, diğer yandan SKE de aynı şeyi eğitim alanında yapmakta, radikal, eleştirel, hümanist ve natüralist çevre eğitimi yaklaşımları ile ekonomik büyüme idealini eleştiren “ekonomik küçülme (degrowth)”, “yeniden canlandırma (regeneration)” gibi diğer modeller ve içerikler, eğitim uygulamalarında kendilerine çok kısıtlı yer bulabilmektedir (Berryman ve Sauv , 2016; Gough, 1997).

Yukarıda da değinildiği gibi çevre eğitiminin öncelikli amacı; katılımcılarını, çevre sorunlarını çözmek üzere harekete geçirme ve değişim yaratma potansiyeline etki etmektedir. Ancak bu noktada çevre eğitimlerinin dönüştürücü potansiyeli, bu eğitimleri düzenleyen kurumların insan-doğa ilişkisine dair örtük olarak verdikleri mesajlarla yakından ilişkilidir. Bu bakımdan doğal varlıkları kalkınmanın aracı olarak gören ‘kaynakçı’ ve insan-merkezci yaklaşımlarla verilen çevre eğitimlerinin, bir yandan çevre eğitimi alanını oluşturan teorik ve felsefi derinliği ve alandaki çeşitliliği ıskalama, diğer yandan bireysel bazı davranış değişikliklerinin ötesinde katılımcılarını harekete geçirmek konusunda başarısız olma tehlikeleri vardır. Bu sebeple yetişkin çevre eğitimi programları sunan kurumların; eğitim anlayışını ve yöntemlerini, eğitim programlarına dâhil ettikleri ya da etmedikleri konuları, gizli ya da açık bir biçimde kullandıkları dili ve insan-doğa ilişkisi hakkında örtük olarak verdikleri mesajları gözden geçirmek, çevre sorunsalını çözmek için stratejik bir araç olarak öne sürülen çevre eğitimlerinin etkisini gerçekçi olarak değerlendirmek ve yetişkin çevre eğitimi alanında var olan eksikliklerin görülmesi ve giderilmesi açısından önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Berryman, T. ve Sauv , L. (2016). Ruling Relationships in Sustainable Development and Education for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, Cilt: 47, Sayı: 2, 104-117
-  evre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesi. (1991). Mülkiyeliler Birliği Dergisi, Sayı: 133 (Temmuz, 1991), 61-63.
-  evre ve Orman Bakanlığı. (2004). Türkiye  evre Atlası. Ankara:  evre ve Orman Bakanlığı  ED ve Planlama Genel Müdürlüđü  evre Envanteri Dairesi Başkanlığı.
- Des Jardins, J.R. (2006).  evre Etiđi,  ev. R. Keleř, Ankara: İmge Yayıncılık. (1992).
- Elias, J. L. ve Merriam, S. B. (1995). *Philosophical Foundations of Adult Education*. (2nd Ed.) Malabar, FL: Kreiger.
- EPA-Environmental Protection Agency.  
<https://www.epa.gov/education/what-environmental-education> Son erişim tarihi, 27 Haziran 2017.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education*. London: Zed Books.
- Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi*,  ev. D. Hattatođlu ve E.  zbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1970).
- Garrard, G. (2016). *Ekoeleřtiri: Ekoloji ve  evre  zerine Kültürel Tartışmalar*,  ev. E. Genç, İstanbul: Kolektif Kitap
- Geray, C. (1997).  evre İçin Eğitim. İçinde: R. Keleř (der), *İnsan  evre Toplum*. Ankara: İmge Yayıncılık, 323-342
- Gough, A. (1997). *Founders of Environmental Education: Narratives of the Australian Environmental Education Movement*. *Environmental Education Research*, Cilt: 3, Sayı:1, 43-57.
- Hassard, J. (2009). *Pradigm Shifts: Education About, In and For Environment*. <http://www.artofteachingscience.org/paradigm->

[shifts-education-about-in-and-for-the-environment/](#) Son erişim tarihi, 22 Mayıs 2018.

Huckle, J. ve Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as Usual in the End. *Environmental Education Research*, Cilt:21, Sayı:3, 491-505

Hursh, D., Henderson, J. ve Greenwood, D. (2015). Environmental Education in a Neoliberal Climate. *Environmental Education Research*, Cilt:21, Sayı:3, 299-318

Kalouche, F. ve Mielants, E. (2008). Dünya Sisteminin ve Sistem Karşıtı Hareketlerin Dönüşümü: 1968-2005. İçinde: G.W. Martin (der), *Toplumsal Hareketler 1750-2005*, Çev.D. Keskin, İstanbul: Versus Kitap, 219-282

Jickling, B. (1992). Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief. *The Journal of Environmental Education*, Cilt:23, Sayı: 4, 5-8.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi

McCrea, J. E. (2006). The Roots of Environmental Education: How the Past Supports the Future.

<http://eric.ed.gov/?id=ED491084> Son erişim tarihi, 10.04.2015.

Novikau, A. (2016, Mart). The Evolution of The Concept of Environmental Discourses: Is Environmental Ideologies a Useful Concept?. *Western Political Science Association 2016 Annual Meeting Paper*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2754835> Son erişim tarihi, 25, 2016.

Palmer, J. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. London: Routledge.

Ponting, C. (2012). *Dünyanın Yeşil Tarihi: Çevre ve Büyük Uygarlıkların Çöküşü*, Çev. A. Başcı, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

- Sauvé, L. (1996). Environmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, Sayı:1, 7-34.
- Sauvé, L. (2005). Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. *Canadian Journal of Environmental Education*, Sayı:10, 11-37.
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve Yetişkin Eğitimi. İçinde: M. Uysal ve A. Yıldız (der), *Yetişkin Eğitimi*. İstanbul: Kalkedon Yayınevi, 255-272
- Seçkin, O. (2008). "Learning in The Kaz Mountains Environmental Social Movement. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Stapp, W.B. (1969). The Concept of Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, Cilt:1, Sayı: 1, 30-31
- Thoreau, H. D. (2007). *Doğal Yaşam ve Başkaldırı*, Çev. S. Çiftçi, İstanbul: Kaknüs Yayınları. (1854).
- Tusting ve Barton, (2011). Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri, Çev. A. Yıldız ve A. Demirli, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Türkmen, N. (2011). Sosyal Eylem İçinde Öğrenme: Tekel Direnişi Örneği. (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Walter, P. (2009). Philosophies of Adult Environmental Education. *Adult Education Quarterly*, Cilt: 60, Sayı:1, 3-25
- WWF. (2012). *Yaşayan Gezegen Raporu-2012*. İstanbul: WWF-Türkiye
- UNDP. (2012). *Türkiye İklim Değişikliği İkinci Ulusal Bildirimi*. Ankara: UNDP
- UNESCO. (1977). *First Intergovernmental Conference Environmental Education, Tblisi, 14-26 October 1977, Final Report*. <http://www.gdrc.org/uem/ee/tbilisi.html> Son erişim tarihi, 17 Eylül 2016