

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE'DE İLKOKUL VE ORTAOKUL
PROGRAMLARININ ÇEVRE EĞİTİMLERİ AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EKREM ARSLAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. SEVGİ COŞKUN KESKİN

ŞUBAT 2024

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE'DE İLKOKUL VE ORTAOKUL
PROGRAMLARININ ÇEVRE EĞİTİMLERİ AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EKREM ARSLAN

DANIŞMAN
Prof. Dr. SEVGİ COŞKUN KESKİN

ŞUBAT 2024

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Ekrem ARSLAN

ÖN SÖZ

Bu çalışmada, Finlandiya ve Türkiye’de ilkokul ve ortaokul programlarının çevre eğitimleri açısından karşılaştırılması ele alınmaktadır.

Çevre eğitimi, günümüzde giderek artan bir öneme sahiptir ve farklı ülkelerdeki eğitim programları, öğrencilere çevre konularında farkındalık kazandırmak adına çeşitli yaklaşımları benimsemektedir. Bu karşılaştırmalı çalışma, her iki ülkenin eğitim sistemlerini inceleyerek çevre eğitimindeki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Böylece her iki ülkenin çevre eğitimi uygulamalarını anlamak, başarılı stratejileri belirlemek ve bu stratejilerin eğitim sistemlerine entegrasyonu konusunda öneriler sunmaktır.

Bu çalışmanın amacına ulaşma sürecinde derin bilgi ve tecrübeleri ile bana rehberlik eden danışman Hocam Sayın Profesör Doktor Sevgi Coşkun Keskin’e içten teşekkürlerimi sunarım. Kendisinin değerli görüşleri ve yönlendirmeleri, bu tezin geliştirilmesinde önemli bir rehberlik sağlamıştır.

Ayrıca, çalışma sürecinde desteğini hiç esirgemeyen kız kardeşim Yasemin Arslan’a minnetlerimi sunarım. Kendisinin motivasyonu ve yardımları, bu çalışmanın daha etkili bir şekilde tamamlanmasına katkı sağlamıştır.

Bu çalışma, çevre eğitimi konusundaki uluslararası bakış açısını genişleterek, eğitim sistemlerinin bu alandaki gelişmelerine ışık tutmayı hedeflemektedir. Umarım, elde edilen bulgular, çevre eğitimi konusundaki uluslararası çabaları desteklemek ve daha sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturmak adına ilham verici olacaktır.

ÖZET

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE’DE İLKOKUL VE ORTAOKUL PROGRAMLARININ ÇEVRE EĞİTİMLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Ekrem ARSLAN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya Üniversitesi, 2024

Bu araştırma, Türk ve Finlandiya ilkokul ve ortaokul programlarını çevre eğitimi açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda; Finlandiya eğitim sisteminde çevreyle ilgili hangi konuların nasıl ele alındığı incelenmiş, Finlandiya çevre eğitimi uygulamaları ile Türkiye’de Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan çevre eğitimi uygulamaları karşılaştırılmıştır. Araştırmada tarama yöntemlerinden belgesel tarama yöntemi kullanılarak doküman analizi yapılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu aynı zamanda veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Araştırma verilerinin analizi için nitel veri analiz yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Türkiye’de ve Finlandiya’da çevre eğitimi, müfredat kapsamı, politika ve uygulama açısından bazı farklılıklar göstermektedir. Finlandiya’da öğrenciler, doğayı tanıma, çevre sorunlarına duyarlılık kazanma, doğal kaynakları koruma ve sürdürülebilirlik konularında bilinçlenme gibi hedeflere farklı derslerde yapılan projeler ve etkinliklerle ulaşmaktadır. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler ders müfredatında çevre konuları geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Temel başlıklar arasında doğanın korunması, çevre kirliliği, atık yönetimi, yenilenebilir enerji ve sürdürülebilir kalkınma yer almaktadır. Bu konular, öğrencilere farklı sınıf seviyelerinde aşamalı bir şekilde öğretilmektedir. Finlandiya’nın bütüncül yaklaşımına karşın, Türkiye’nin çevre konularına daha fazla vurgu yapması beklenmektedir. Her iki ülkede de çevre bilincinin artırılması ve çevresel sorunlara çözüm üretme becerilerinin kazandırılması ön planda tutulmaktadır. Finlandiya ve Türkiye ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi karşılaştırması noktasında müfredat geliştirme, politika ve anlayış ile uygulamalar ve kazanımlarla ilgili neler yapılabileceği tartışılmış; eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Finlandiya, Türkiye, Müfredat, Çevre Eğitimi.

ABSTRACT

A COMPARISON OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PROGRAMMES IN FINLAND AND TÜRKİYE IN TERMS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

Ekrem ARSLAN, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN

Sakarya University, 2024

This study aims to compare primary and secondary school programmes in Finland and Türkiye in terms of environmental education. In this context; which topics related to the environment the Finnish education system deals with, how environmental issues are handled in the Finnish education system, environmental education practices in Finland and environmental education practices in social studies courses in Türkiye were compared. In the research, document analysis was conducted by using documentary scanning method, one of the scanning methods. Document analysis was utilised in data collection. The study group of the research also constituted the data collection tools. Document analysis method, one of the qualitative data analysis methods, was used to analyse the research data.

According to the results of the research; environmental education in Finland and Türkiye shows some differences in terms of the scope of curriculum, policy, and practice. In Finland, students achieve the objectives such as getting to know nature, improving sensitivity to environmental problems, protecting natural resources and raising awareness on sustainability issues through projects and activities in different courses. In Türkiye, a wide range of environmental issues are covered in primary and secondary school social studies curricula. The main topics include nature conservation, environmental pollution, waste management, renewable energy and sustainable development. These topics are taught to students progressively at different grade levels. In contrast to Finland's holistic approach, Türkiye is expected to emphasise environmental issues more. In both countries, raising environmental awareness and improving the ability to produce solutions to environmental problems are prioritised. Suggestions on curriculum development, policy and understanding, practices and outcomes are presented at the point of comparison of primary and secondary school environmental education in Finland and Türkiye. Furthermore, suggestions for educators, policy makers and researchers have been developed.

Keywords: Finland, Türkiye, Curriculum, Environmental Education.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi.....	3
1.3. Problem cümlesi	3
1.4. Alt problemler	3
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Sınırlılıklar.....	4
1.7. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	5
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Türk eğitim sistemine genel bir bakış.....	5
2.1.1. Eğitimde Türkiye'nin geçmişi ve geleceği: reformlar, zorluklar ve ilerlemeler	6
2.1.2. Türk eğitim sistemi: Yönetimden uzmanlaşmaya genel bir bakış.....	7
2.1.3. Türk eğitim sistemindeki evrim: Reformlar, tartışmalar ve geleceğe yönelik çabalar	8
2.2. Finlandiya eğitim sistemine genel bir bakış	10
2.2.1. Eşitlik ilkesi ve kaynakların adil dağıtımı	10
2.2.2. Öğrenci merkezli yaklaşım.....	11
2.2.3. Öğretmen mesleki özerkliği ve etkili rehberlik	13
2.2.4. Düşük standartlı sınavlar ve değerlendirme	14

2.2.5. Kapsamlı destek ve özel eğitim modeli	15
2.2.6. Finlandiya'da mesleki eğitim ve yükseköğretim entegrasyonu	17
2.2.7. Finlandiya ulusal çekirdek müfredatı: Eşitlik, çapraz yeterlilikler ve değişime uyum	18
2.3. Çevre eğitiminin amacı ve önemi	20
2.3.1. Çevre eğitiminin gerekçeleri	20
2.3.2. Çevre eğitiminin temel amaçları.....	21
2.3.3. Çevre eğitiminin özel amaçları.....	23
2.3.4. Çevre eğitiminin önemi	24
2.4. Finlandiya’da çevre eğitimi	25
2.5. Türkiye’de çevre eğitimi	28
2.5.1. Türk milli eğitim sisteminde çevre eğitimi	29
2.5.2. Türk milli eğitim sisteminde çevre eğitimi ve yerel yönetim ilişkisi.....	30
2.6. İlgili araştırmalar	30
2.6.1. Yurtiçi araştırmalar.....	31
2.6.2. Yurtdışı araştırmalar	32
BÖLÜM III.....	34
YÖNTEM	34
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	34
3.2. Çalışma grubu.....	34
3.3. Veri kaynakları ve verilerin toplanma süreci	35
3.4. Verilerin analizi	35
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE TARTIŞMA.....	37
4.1. Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularına ilişkin bulgular.....	37
4.1.1. Finlandiya’da ilköğretim ve ortaokul sisteminde çevre konularına yönelik müfredat ...	37

4.1.2. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi müfredatının ana konuları	38
4.1.3. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin yapı, süreç ve anlayış bakımından özellikleri	39
4.1.3.1. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin yapısı.....	39
4.1.3.2. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sistemi süreç örnekleri	40
4.1.3.3. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin anlayışı.....	40
4.1.4. Finlandiya ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre eğitiminin yapı, süreç ve anlayış bakımından özellikleri	41
4.2. Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularının ele alınış biçimine yönelik bulgular	42
4.2.1. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularının ele alınış biçimi.....	42
4.2.2. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularının ele alınış biçimi ve uygulama felsefesi, eğitim öğretimde sınıf içi uygulamaları	44
4.2.3. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularının ele alınış biçimi ve uygulamalarına yönelik bir örnek olay uygulaması	45
4.3. Çevre eğitiminde belediyelerin rolü: Finlandiya ve Türkiye örneğine yönelik bulgular	46
4.3.1. Helsinki Belediyesi'nin eğitime etkisi	46
4.3.1.1. Lokal kontrol ve esneklik	47
4.3.1.2. Eğitimde kalite ve başarı	47
4.3.1.3. Eşitlik ve fırsat eşitliği.....	47
4.3.1.4. Öğretmen yetiştirme ve destek	48
4.3.1.5. Katılımcı yönetim	48
4.3.1.6. Yerel toplum katılımı	48
4.3.2. Helsinki Belediyesi'nin çevre eğitimi stratejisi	48
4.3.3. Türkiye'de belediyelerin çevre eğitime katkıları ve vizyonları	49
4.3.3.1. Belediyelerin çevre eğitim faaliyetleri	50
4.3.3.2. Ortak vizyon ve ulusal stratejiler.....	50

4.3.3.3. Milli eğitim müfredatı ve iş birliği	50
4.3.4. Türkiye ve Finlandiya belediyelerinde yönetim yapıları açısından çevre eğitimi benzerlikleri ve farklılıklarına yönelik bulgular	51
4.3.4.1. Benzerlikler	51
4.3.4.2. Farklılıklar	52
4.4. Finlandiya ve Türkiye çevre eğitimi uygulamalarının Türkiye'deki Sosyal Bilgiler dersi açısından karşılaştırılması.....	52
4.4.1. Türkiye'de ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan Sosyal Bilgiler dersi çevre konularına yönelik analiz ve bulgular	53
4.4.1.1. Doğa ve insan ilişkisi.....	53
4.4.1.2. Türkiye'nin doğal zenginlikleri.....	54
4.4.1.3. Çevre sağlığı.....	55
4.4.1.4. Küresel ısınma ve iklim değişikliği.....	56
4.4.1.5. Taşıtlar ve çevre.....	56
4.4.1.6. Atık yönetimi.....	57
4.4.2. Türkiye'de ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan çevre konularının sınıflar düzeyinde analizine yönelik bulgular	58
4.4.2.1. İlkokul (1-4. Sınıf).....	58
4.4.2.2. Ortaokul (5-7. Sınıf)	59
4.4.3. Türkiye'de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları, konuların eğitim ve sınıf seviyelerine göre dağılımlarına yönelik bulgular.....	60
4.4.3. Türkiye'de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları, konuların eğitim ve sınıf seviyelerine göre dağılımları ile Finlandiya eğitim sistemindeki benzer grupların konularıyla süreç, politika ve anlayış bakımında karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	62
4.4.4. Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik uygulamalar ve uygulamalar sonucunda elde edilen kazanımların Finlandiya çevre eğitimi ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	63

BÖLÜM V	64
SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuçlar	64
5.1.1. Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularına ilişkin sonuçlar	64
5.1.2. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularını ele alış biçimine ilişkin sonuçlar.....	65
5.1.3. Finlandiya ve Türkiye belediyelerinin çevre eğitime katkıları açısından karşılaştırmasına yönelik sonuçlar	66
5.1.3.1. Finlandiya (Helsinki) belediyeleri çevre eğitimi ile müfredata katkılarına yönelik sonuçlar.....	66
5.1.3.2. Türkiye belediyeleri çevre eğitimi ile müfredata katkılarına yönelik sonuçlar.....	67
5.1.4. Finlandiya ve Türkiye çevre eğitimi uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersi açısından karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar	68
5.1.4.1. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan sosyal bilgiler dersi çevre konularına yönelik sonuçlar.....	68
5.1.4.2. Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi müfredatları kapsamına yönelik karşılaştırma sonuçları.....	70
5.1.4.3. Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi politikaları ve anlayışları bakımından karşılaştırma sonuçları.....	70
5.1.4.4. Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi uygulamalar ve kazanımları bakımından karşılaştırma sonuçları.....	71
5.2. Öneriler.....	71
5.2.1. Finlandiya ve Türkiye ölçeğinde karşılaştırmalı öneriler.....	72
5.2.2. Eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar için öneriler.....	73
KAYNAKLAR.....	74
EKLER	88

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Dünya ekolojik sistemindeki değişimler son süreçte hızlanmıştır (Albek, 2013; Aktan, 2015; Demirbaş, 2020; Zekâi, 2022). Çevresel iklim değişimlerinin insanlık tarafından hissedilir seviyede olduğu söylenebilir (Başoğlu, 2014; Gençer, 2017; Zekâi, 2022). Dünya bir çevre felaketi ile karşı karşıya kalma riski altındadır (Dökmeci ve Akduman, 2022; Ogelman ve Güngör, 2015; Türkeş, 2017). Siyasetçiler, politikacılar, karar vericiler, dünyayı şekillendiren büyük devletler çevre konusunda dünyanın geldiği nokta ve gelecekte oluşabilecek kötü senaryolara karşı önlem almak konusunda yavaş davrandığı (Taşdemir ve Özdal, 2022) düşünülmektedir (Yıldırım, 2021). Tüm bu duyarsızlıkların dünyayı ileriki süreçlerde yaşanamayacak noktaya taşıması olası dâhilindedir (Efegil, 2018). Bu noktada eğitim, gelecek projeksiyonlu çevre süreçlerinde bir düzenleme (Koday ve Kaymaz, 2017), düzeltme ve hatta baskı süreci (Özdemir, 2010) olarak öngörülmektedir.

Ülkelerde karar vericilere karşı eğitimin çevre bilinci konusunda nitelikli ve donanımlı bireyler yetiştirmesi önemli bir durum olarak düşünülmektedir. Bu bakımdan ülkelerin çevre konusunda eğitim içerikleri, yetiştirdiği öğrenci profili donanımları (Faruk ve Gürkaynak, 2018) önemli görülmektedir. Global anlamda çevre konusunda karar veremeyen dünyanın, iyi örnekleri yerel anlamda öne çıkararak, bunların uygulamalarında olumlu etkileri göstermenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Finlandiya, eğitim gelişmişliği ölçütleri noktasında dünyada ilkler arasında örnek kabul edilen ülkelerin başında gelmektedir (Özgür ve Veysikarani, 2022). Ayrıca sosyo-ekonomik gelişmişlik ve refah indekslerinde de dünyada ileri ülkeler arasında yer almaktadır. Bulunduğu coğrafi konum, ülkenin orman, su ve diğer rezervler noktasında dünyada sayılı ülkeler arasında yer almasına neden olmaktadır (Taş ve Örk, 2017). Bu durumun Finlandiya özelinde insan yaşantısındaki çevre bilincinin yüksekliğini de öne çıkardığı düşünülmektedir (Yonca, 2018, s. 137).

Türkiye, eğitim gelişmişliği ölçütleri noktasında dünyada gelişmekte olan ülkeler arasında yer almaktadır (Özgür ve Veysikarani, 2022). Ayrıca sosyo-ekonomik gelişmişlik ve refah indekslerinde dünyada yine gelişmekte olan ülkeler arasında kabul edilmektedir. Her ne kadar gayri safi milli gelir toplamında dünyada yaklaşık 20. sıralarda yer alsada bu durum nüfusuna orantılandığında kişi başı gelirden dünyada gelişmekte olan ülkeler seviyesinde bulunmasına neden olmaktadır (Taş ve Örk, 2017). Türkiye'nin coğrafi konumu dünyada orta kuşakta yer almaktadır (Arınç, 2013). Bunun yanında yüz ölçümü bakımından Finlandiya gibi dünyada büyük ülkeler arasında sayılmaktadır. Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum ülkeyi çevre açısından bölümlendirmektedir (Uzundumlu, 2012). Kuzey kesimleri nispeten ormanlık ve yağışlı bir yapı gösterirken orta ve güney kesimleri sıcak ve kurak bir yapı göstermektedir. Hatta gelişen iklim değişikliğinin yakın bir zamanda ülkenin güney kesimlerinden başlayarak çölleşme riskini öne çıkardığı söylenebilir (Demirbaş ve Aydın, 2020). Tüm bu mevcut durum ve ileride muhtemel riskler göz önüne alındığında Türkiye özelinde insanlarda bulunması gereken çevre bilinç düzeyi önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünya genelinde, çevresel değişikliklerin olumsuz etkileri giderek artmaktadır. Gelecekte yaşanabilir bir dünya için, insanların çevre eğitimine duyarlılık göstermeleri ve bu konuda farkındalık geliştirmeleri kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, sürdürülebilir ve toplum tarafından benimsenen bir çevre eğitimi ve bilinç farkındalığı oluşturmak, hem yakın hem de uzak gelecek için etkili bir stratejidir. Çevre konusunda insanlarda farkındalığı ortaya koyabilmek ve bunu uygulamada başarabilmek çok değişkenli ve karmaşık bir problem olarak düşünülmektedir. Buna rağmen iki temel göstergeyi sorunları azaltma ve çözüme katkı verme noktasında öne çıkarabiliriz: Birincisi çevre bilincinin çok erken yaşlarda verilmesi, ikincisi ve daha da önemlisi verilen çevre eğitimlerinin birey ve toplumdaki yansımalarını ölçerek mevcut eğitim politikalarının etkililiğini ortaya koyabilmektir. Bu iki durum, eğitim düzeyinde yapılan çevre çalışmalarının etkililiği ve sürdürülebilirliğini ortaya koyabilmektedir. Bu bakımdan ilköğretim seviyesinde çevre eğitimi ve uygulamaları gelecek projeksiyonlu mevcut durumu görmemizi kolaylaştıracaktır. Böylece elde edilen sonuçlar üzerinde siyasi karar vericilere, eğitim karar vericilerine, politikacılara, uygulayıcılara, akademik çevreye öneriler geliştirilebilecektir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Araştırmanın konusu, Türkiye'deki ve Finlandiya'daki ilk ve ortaokul düzeyinde verilen çevre eğitimlerinin karşılaştırılması, önemli benzerliklerin ve farklılıkların ortaya konması ve bu konuda öneriler geliştirilmesidir. Finlandiya'da eğitim dört öğrenme ortamında yürütülmektedir. Bu ortamlar; sınıf, laboratuvar, atölye çalışması ve okul dışı çevre eğitimidir. Finlandiya, çevre eğitimi konusunda dünyada örneklik teşkil etmektedir. Bu nedenle Finlandiya ve Türkiye çevre eğitimi programları karşılaştırılarak ortaya çıkan benzer yönler ve farklılıklar ele alınacak, Türkiye'de ortaya çıkan eksiklikler belirlenecek, Finlandiya çevre eğitimi programında faydalanacağımız hususlar tespit edilecek ve Türkiye çevre eğitimi programlarında faydalanabileceğimiz öneriler geliştirilecektir. Bu kapsamda araştırmanın amacı, Türkiye ve Finlandiya ilkokul ve ortaokul programlarını çevre eğitimleri açısından karşılaştırılmalı olarak inceleyerek çevre eğitimini ilkokul ve ortaokul seviyesinde değerlendirmektir.

1.3. Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, Finlandiya ve Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul programlarının Sosyal Bilgiler kapsamındaki çevre eğitimleri açısından karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıkların değerlendirilmesini hedeflemektedir.

1.4. Alt problemler

Araştırmada, Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul ve ortaokul programlarının çevre eğitimleri açısından karşılaştırılmasında alt problemler geliştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Finlandiya eğitim sisteminde çevreyle ilgili hangi konular ele alınmaktadır?
- Finlandiya eğitim sisteminde çevre konuları nasıl ele alınmaktadır?
- Finlandiya çevre eğitimi uygulamaları, Türkiye Sosyal Bilgiler derslerinde yer alan çevre eğitimi uygulamalarıyla karşılaştırıldığında ortaya çıkan durum nedir?

1.5. Varsayımlar

- Finlandiya ve Türkiye’de ilkokul ve ortaokul programlarının çevre eğitimleri açısından karşılaştırılması, bu araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak özellikte olup yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
- Araştırmada kapsamında ulaşılan raporlar, tezler, belge ve konu ile ilgili dokümanlar gerçekçidir ve gerçeği yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında ulaşılan raporlar, tezler, belge ve konu ile ilgili dokümanlar araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

1.7. Tanımlar

Çevre Eğitimi:

Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi süreci (Erten, 2006, s. 65-66; Koday ve Kaymaz, 2017, s. 21) olarak tanımlanmaktadır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın temelini oluşturan unsurlara genel bir giriş yapılmaktadır. İlk olarak, Türk eğitim sistemi genel bir bakışla ele alınmaktadır. Ardından, Finlandiya eğitim sistemi genel bir perspektifle incelenmektedir. Her iki ülkenin eğitim sistemleri üzerinden yapılan bu genel değerlendirme, çerçeve oluşturarak, çevre eğitimi konusundaki karşılaştırmalı analizin temelini atmaktadır.

Daha sonra, çevre eğitiminin genel amaçları ve önemi vurgulanmaktadır. Çevre eğitimi, sürdürülebilirlik ve çevre bilinci oluşturma amacını taşıyan bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, hem Türkiye'de hem de Finlandiya'da çevre eğitiminin genel amaçları ve toplumsal önemi açıklanmaktadır.

Çalışmanın odak noktasını oluşturan Finlandiya'da çevre eğitimi ve Türkiye'de çevre eğitimi konularına geçilmeden önce, bu iki ülkedeki eğitim sistemlerini çerçeveleyen teorik temellere yer verilmektedir. Bu teorik temeller, her iki ülkede çevre eğitiminin nasıl konumlandırıldığını, hangi kuramsal yaklaşımların benimsendiğini ve bu bağlamda mevcut durumu anlamak için önemlidir.

2.1. Türk eğitim sistemine genel bir bakış

Türk eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Gür ve Çelik, 2009; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 1973, s. 5104-1). Örgün eğitim sistemi de ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere üç ana aşamadan oluşur (MEB, 1973, s. 5105-5106; Türk, 2015). İlköğretim, genellikle 4 ila 14 yaş arasındaki öğrencileri kapsar ve temel eğitimi sağlar. Ortaöğretim, lise düzeyindeki eğitimi içerir ve genellikle 15 ila 18 yaş arasındaki öğrencileri kapsar. Yükseköğretim, üniversite veya meslek okulları gibi kurumları içerir (MEB, 1973).

Türk eğitim sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilir. Temel müfredat, öğrencilere genel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlar. Lise seviyesinde, öğrenciler

genellikle belirli bir alanı seçerek uzmanlaşabilirler (Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB), 2017, s.1).

Ancak, eğitim sistemi zaman içinde çeşitli reformlara tabi tutulmuştur ve bu reformlar bazen tartışmalara neden olmuştur. Eğitimde teknolojik gelişmelerin entegrasyonu, öğretmen eğitimi, sınav sistemleri ve müfredatın güncellenmesi gibi konularda çeşitli tartışmalar ve çabalar devam etmektedir (Duman, Baykan, Köroğlu, Yılmaz ve Erdoğan, 2014, s. 624-625).

2.1.1. Eğitimde Türkiye'nin geçmişi ve geleceği: reformlar, zorluklar ve ilerlemeler

Türkiye'nin eğitim sistemi, tarihsel bir süreç içinde bir dizi reformla şekillenmiştir. Türk eğitim sisteminin tarihsel gelişimin, geçmişteki reformlar, karşılaşılan zorluklar ve günümüzdeki ilerlemeler, aynı zamanda gelecekteki potansiyel yönelimler aşağıda ele alınmıştır:

- *Tarihsel Gelişim ve Reformlar:* Türkiye'nin eğitim sistemi, Osmanlı İmparatorluğu döneminden Cumhuriyet'in kuruluşuna kadar olan süreçte önemli değişimlere uğramıştır. Osmanlı döneminde medrese sistemine dayalı bir eğitim modeli hâkimdi, ancak Cumhuriyet dönemiyle birlikte laik ve modern bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim, devlet kontrolüne alınmış ve zorunlu hale getirilmiştir.
- *Zorluklar ve Dönemsel Değişimler:* Türk eğitim sistemi, zaman içinde çeşitli zorluklarla karşılaşmıştır. Bunlar arasında eğitimdeki kalite ve erişim eşitsizlikleri, öğretmen yetiştirme sorunları, müfredatın güncellenmesi, sınav sistemlerindeki değişiklikler ve teknolojik altyapının eksikliği yer almaktadır. Özellikle eğitim imkânları açısından kırsal bölgeler ile kentler arasındaki uçurum, sistemdeki önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır.
- *Günümüzdeki İlerlemeler ve Değişim Çabaları:* Son yıllarda, Türkiye eğitim sisteminde çeşitli reformlar ve iyileştirmeler yapılmıştır. Öğretmen eğitimine ve profesyonelliğine yönelik adımlar, teknolojinin eğitimde kullanımının teşvik edilmesi, müfredat revizyonları ve sınav sistemlerindeki gelişmeler bu çabalar arasında öne çıkmaktadır. Ayrıca, STEM (fen, teknoloji, mühendislik ve

matematik) alanlarına verilen önem, öğrencilerin modern becerilere daha iyi hazırlanmalarını sağlamak amacıyla vurgulanmıştır.

- *Geleceğe Yönelik Potansiyel Yönelimler:* Gelecekteki eğitim eğilimleri arasında dijital eğitim platformlarının daha fazla benimsenmesi, öğrenci merkezli öğretim metodolojileri, sanal gerçeklik ve yapay zekâ destekli eğitim araçlarının kullanımı öne çıkabilir. Ayrıca, küresel rekabetçilik göz önüne alındığında, dil eğitimi ve uluslararası perspektifin güçlendirilmesi de önemli bir odak noktası olabilir (Bakioğlu, 2017; Çiftçi, 2021; Gülbahar, 2006; Gökçe, 2018; Kurt, 2021; MEB, 1973; Pekdoğan, Aydın, Kahraman, Öner, Çağan ve Yorulmaz, 2023; Saylık ve Sağlam, 2021; SGB, 2017).

Türkiye'nin eğitim sisteminin tarihsel evrimi, geçmişteki reformlar, günümüzdeki zorluklar ve gerçekleştirilen ilerlemeler genel bir bakış sunmuştur. Eğitimdeki bu dinamik süreç, toplumun gelişimine önemli bir etki yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Gelecekteki adımların, daha kapsamlı bir eğitim sistemi ve öğrencilerin küresel rekabette başarılı olmalarını sağlamak üzerine odaklanması kritik bir öneme sahiptir.

2.1.2. Türk eğitim sistemi: Yönetimden uzmanlaşmaya genel bir bakış

Türk eğitim sistemi, Millî Eğitim Bakanlığının liderliğinde, geniş kapsamlı bir vizyonla yönetilmektedir. Sistemin temel yapısı ve yönetimden uzmanlaşmaya süreç aşağıdaki başlıklarda ele alınmıştır.

- *Millî Eğitim Bakanlığının Rolü:* Türk eğitim sisteminin merkezi otoritesi, Millî Eğitim Bakanlığıdır. Bu bakanlık, eğitim politikalarını belirleme, müfredat oluşturma, öğretmenleri yönetme ve eğitim kurumlarının genel performansını denetleme gibi geniş bir sorumluluk yelpazesine sahiptir. Bakanlık, ülkenin eğitim stratejilerini belirleyerek toplumun genel eğitim düzeyini yükseltmeyi hedefler.
- *Müfredatın Amaçları:* Türk eğitim sisteminin temel taşı, öğrencilere genel bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlayan müfredattır. İlköğretimden başlayarak öğrencilere matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, dil ve sanat alanlarında geniş bir eğitim sunulur. Müfredat, öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırmayı hedefler ve onları üst öğrenime veya iş dünyasına hazırlar.

- *Uzmanlaşma:* Lise seviyesinde, öğrenciler genellikle belirli bir alana odaklanma fırsatına sahiptir. Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, güzel sanatlar liseleri gibi farklı türdeki liseler, öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir uzmanlaşma alanı seçme şansı tanır. Bu, öğrencilere daha derinlemesine bir eğitim alma ve gelecekteki kariyerlerine hazırlanma imkânı sunar.
- *Eğitimdeki Zorluklar ve Çözüm Arayışları:* Türk eğitim sistemi, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Eğitimdeki kalite eşitsizlikleri, öğrenci sayısındaki artışla başa çıkma, öğretmen nitelikleri, teknolojik altyapı ve müfredatın güncellenmesi gibi konular sistemde iyileştirme gerektiren alanlardır. Bu zorluklara çözüm bulma süreci, eğitimdeki etkinliği artırmak ve daha sürdürülebilir bir sistem oluşturmak için devam etmektedir.
- *Gelecekteki Yönelimler ve İleri Adımlar:* Gelecekte Türk eğitim sistemi, teknolojik gelişmelerin entegrasyonu, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımları, öğrencilerin kritik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştiren metodolojilere odaklanma gibi yönelimlere evrilebilir. Ayrıca, küresel rekabet içinde yer alabilmek adına dil becerilerine ve uluslararası standartlara daha fazla vurgu yapılması da önemli bir konu olabilir (Gür ve Çelik, 2009; Gürsel, 2008; MEB, 1973; Pekdoğan ve diğerleri, 2023; Sever, Baldan, Hamza, Tuğlu ve Kabaoğlu, 2018; SGB, 2017).

Türk eğitim sisteminin temel yapısı, Millî Eğitim Bakanlığının rolü, temel müfredatın amaçları, lise seviyesindeki uzmanlaşma süreci, karşılaşılan zorluklar ve gelecekteki yönelimler ele alınmıştır. Eğitimdeki bu dinamik unsurların, toplumun genel gelişimine katkıda bulunarak Türkiye'nin eğitim vizyonunu şekillendirmeye devam edeceği düşünülmektedir.

2.1.3. Türk eğitim sistemindeki evrim: Reformlar, tartışmalar ve geleceğe yönelik çabalar

Türk eğitim sistemi, zaman içinde toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmek adına çeşitli reformlara uğramıştır. Ancak bu reformlar sadece bir gelişme aracı olmakla kalmamış, aynı zamanda tartışmalara da neden olmuştur. Eğitimdeki bu evrim süreci, özellikle teknolojik gelişmelerin entegrasyonu,

öğretmen eğitimi, sınav sistemleri ve müfredat güncellemeleri bağlamında ele alınarak bu konulardaki tartışmalar ve geleceğe yönelik çabalar aşağıda incelenmiştir:

- *Reformların Kökeni ve Amaçları:* Eğitim sistemindeki reformlar, genellikle toplumun değişen beklentileri, ekonomik gelişmeler, kültürel dinamikler ve teknolojik ilerlemelerle bağlantılı olarak ortaya çıkar. Bu reformların temel amacı, eğitim sisteminin etkinliğini artırmak, öğrencileri daha iyi hazırlamak ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek için gerekli yapıları oluşturmaktır.
- *Teknolojik Gelişmelerin Eğitime Etkisi:* Son yıllarda, teknolojik ilerlemelerin eğitimdeki rolü giderek önem kazanmıştır. Dijital öğrenme platformları, uzaktan eğitim, sanal sınıflar ve öğrenciye özel öğrenme materyalleri gibi teknolojik uygulamalar, eğitimdeki paradigmaları değiştirmiştir. Ancak, bu teknolojik entegrasyonun getirdiği zorluklar ve eşitsizlikler de tartışma konusu olmuştur.
- *Öğretmen Eğitimi ve Profesyonelliği:* Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan öğretmenlerin eğitimi ve profesyonelliği de önemli bir tartışma alanıdır. Öğretmenlerin pedagojik bilgisi, sınıf yönetimi becerileri ve teknoloji kullanımı gibi yeterlilikleri, öğrenci başarısı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, öğretmen eğitimi süreçleri ve devam eden profesyonel gelişim konularındaki tartışmalar devam etmektedir.
- *Sınav Sistemleri ve Değerlendirme:* Eğitimdeki başarıyı ölçmek amacıyla kullanılan sınav sistemleri ve değerlendirme yöntemleri de önemli bir odaktır. Geleneksel sınavlara karşı alternatif değerlendirme yöntemleri, öğrencinin gerçek dünya becerilerini ölçme çabaları ve adil bir değerlendirme sistemi oluşturma hedefleri etrafında yoğun tartışmalar yaşanmaktadır.
- *Müfredatın Güncellenmesi ve Geleceğe Yönelik Eğilimler:* Müfredat, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilmek adına sürekli güncellenmelidir. STEM alanlarına (fen, teknoloji, mühendislik, matematik) vurgu, kültürel çeşitliliğin daha iyi temsil edilmesi, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi gibi modern eğilimlere yönelik müfredat değişiklikleri, gelecekteki eğitim sisteminin şekillenmesinde rol oynayabilir.
- *Geleceğin Eğitim Paradigması:* Gelecekteki eğitim paradigması, teknolojik entegrasyon, öğrenci merkezli öğretim, bireyselleştirilmiş öğrenme ve küresel bağlamda daha etkili bir rekabetçilik üzerine odaklanabilir. Ayrıca, toplumsal

değerlerin, etik değerlerin ve sürdürülebilirlik ilkelerinin vurgulanması da önemli bir konu olabilir (Kızılkaya ve Ergün, 2014; Kurt, 2020; Kurt, 2021; MEB, 1973; Pekdoğan ve diğerleri, 2023).

Türk eğitim sisteminin geçirdiği reformlar, teknolojik gelişmelerin etkileri, öğretmen eğitim ve profesyonelliği konularındaki tartışmalar, sınav sistemleri ve müfredatın güncellenmesi gibi konulardaki çabalar ele almıştır. Eğitimdeki bu dinamik süreç, toplumun değişen ihtiyaçlarına daha etkili bir şekilde cevap verebilmek adına devam etmektedir.

2.2. Finlandiya eğitim sistemine genel bir bakış

Finlandiya, dünya genelinde eğitimdeki başarılarıyla tanınan bir ülke olarak öne çıkıyor. Finlandiya modeli, eşitlik, öğrenci merkezlilik ve öğretmenlerin mesleki özerkliği gibi temel prensiplere dayanmaktadır (Temel Eğitim Yasası (LGU), 1998).

2.2.1. Eşitlik ilkesi ve kaynakların adil dağıtımı

Finlandiya eğitim sistemi, eşitlik ilkesine büyük bir vurgu yapar. Finlandiya, eğitimdeki başarısının temel taşlarından birini eşitlik ilkesine dayandırır (Sahlberg 2015; Ataseven, 2022). Okullar arasındaki eşitsizlikleri en aza indirmek adına kaynakları adil bir şekilde dağıtma çabası, öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak eğitim kalitesinde önemli farklılıklar olmamasını sağlar. Bu yaklaşım, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefler (Ataseven, 2022; Sahlberg, 2012).

- *Eşitlik İlkesinin Temeli:* Finlandiya eğitim sistemi, her öğrencinin eğitimde eşit fırsatlara sahip olması ilkesini benimser. Bu, sosyal ve ekonomik durumlarına bakılmaksızın tüm öğrencilere eşit haklar ve imkânlar tanınması anlamına gelir. Eğitimde eşitlik, Finlandiya'nın toplumsal değerlerinden biridir ve bu değer, eğitim politikalarını ve uygulamalarını şekillendirir.
- *Kaynakların Adil Dağıtımı:* Finlandiya, eğitim kaynaklarını adil bir şekilde dağıtarak eşitsizlikleri azaltmaya yönelik sistematik bir çaba içindedir. Bu,

öğrencilerin sosyoekonomik durumlarına bağlı olarak eğitim kalitesinde belirgin farklılıkların olmamasını sağlar. Kaynakların adil dağıtımı, okullar arasındaki farklılıkları en aza indirerek her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarma hedefini destekler.

- *Eğitimde Eşitlik ve Toplumsal Katılım:* Finlandiya'nın eşitlik ilkesi, eğitimde toplumsal katılımı teşvik eder. Eşit imkanlar ve destek, öğrencilerin çeşitli yetenekleri ve ilgi alanlarına göre eğitim almalarına olanak tanır. Bu, toplumun genelinde eğitim düzeyini yükseltir ve farklı kesimlerden gelen bireylerin katılımını güçlendirir.
- *Eğitimdeki Eşitsizliklere Karşı Mücadele:* Finlandiya, eğitimdeki eşitsizliklere karşı mücadelede kararlı bir tutum sergiler. Bu, özellikle öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkları dikkate alarak kaynakları dağıtarak ve destek programları oluşturarak gerçekleşir. Bu çabalar, öğrenciler arasındaki eğitim başarı farklılıklarını en aza indirme amacını taşır.
- *Eşitlik İlkesinin Toplumsal Yansımaları:* Finlandiya'nın eşitlik ilkesi, toplumda genel bir eğitim bilinci oluşturur. Eğitim, her bireyin potansiyelini gerçekleştirmesi için bir araç olarak görülür ve bu, toplumun genel refahına katkı sağlar. Eğitimdeki eşitlik ilkesi, Finlandiya'nın sosyal yapısını güçlendirir ve toplumun her kesiminin bilgi ve becerilere erişimini destekler (Ataseven, 2022; LGU, 1998; Sahlberg, 2007; Sahlberg, 2012; Sahlberg, 2015; Siekkinen, 2017; Yorulmaz, Çolak ve Ekinci, 2017).

Finlandiya eğitim sistemi, eşitlik ilkesini temel alarak kaynakları adil bir şekilde dağıtarak toplum genelinde eğitim başarısını artırır. Bu model, diğer ülkeler için de ilham kaynağı olabilir ve eğitimde eşitlik ilkesinin önemini vurgular.

2.2.2. Öğrenci merkezli yaklaşım

Finlandiya, dünya genelindeki eğitim başarısıyla dikkat çeken bir ülke olarak öne çıkıyor. Bu başarı, Finlandiya'nın eğitim sistemine temel olan öğrenci merkezli yaklaşımın bir sonucudur (Ataseven, 2022; Sahlberg, 2015). Finlandiya eğitim sistemi, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimser. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan bir müfredat ve

öğretim modeli geliştirilmiştir. Öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir ortam sunulur (Mercik, 2015, s. 27).

- *Öğrenci Merkezli Eğitim Anlayışı:* Finlandiya eğitim sistemi, geleneksel öğretim modellerinden farklı olarak öğrenci merkezli bir yaklaşım benimser. Bu, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan bir müfredat ve öğretim modelini içerir. Öğrencilerin farklı yeteneklere, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine sahip olduğu gerçeği gözetilir ve eğitim süreci bu çeşitliliği destekleyecek şekilde tasarlanır.
- *Bireysel İhtiyaçlara Odaklanan Müfredat:* Finlandiya'da öğrenci merkezli eğitimde müfredat, genel becerilerin yanı sıra öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına ve hedeflerine yönelik esneklik sağlar. Bu, öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirme fırsatı tanır.
- *Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Yetenekleri:* Finlandiya eğitim sistemi, sadece öğrencilere bilgi vermekle kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyan bir ortam sunar. Bu, öğrencilerin sadece belirli konulara dair bilgi sahibi olmaktan öte, bu bilgileri analiz etme ve uygulama yeteneklerini de kazanmalarını amaçlar.
- *İletişim Becerileri ve İş birliği:* Finlandiya'nın öğrenci merkezli yaklaşımı, iletişim becerilerinin ve iş birliğinin önemini vurgular. Öğrencilere, düşüncelerini ifade etme, başkalarının görüşlerini anlama ve grup içinde etkili bir şekilde çalışma fırsatı sunulur. Bu, öğrencilerin sosyal becerilerini güçlendirir ve gerçek dünya bağlamında daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur.
- *Eğitim Ortamının Güvenliği ve Destekleyiciliği:* Finlandiya'da öğrenci merkezli eğitim, sadece akademik gelişimi değil aynı zamanda öğrencilerin genel refahını da ön planda tutar. Eğitim ortamı, öğrencilere destek sağlayan, duygusal güvenliği teşvik eden ve öğrenmeye olumlu bir tutum kazandıran bir atmosfer oluşturur (Ataseven, 2022; LGU, 1998; Mercik, 2015; Sahlberg, 2012; Sahlberg, 2015; Siekkinen, 2017).

Finlandiya'nın eğitim başarısının ardındaki önemli faktörlerden biri olan öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanan, eleştirel düşünme ve problem

çözme yeteneklerini geliştiren bir eğitim modelini içerir. Bu, Finlandiya'nın eğitimdeki uluslararası başarısının temel taşlarından biridir ve diğer ülkeler için öğretici bir model olarak hizmet edebilir.

2.2.3. Öğretmen mesleki özerkliği ve etkili rehberlik

Finlandiya'da öğretmenler, kendi sınıflarını yönetme ve öğretim metotlarını belirleme konusunda büyük bir özgürlüğe sahiptir (Maviş-Sevim, Yazıcı ve Maviş, 2017, s. 2). Öğretmenlere geniş bir mesleki eğitim ve gelişim fırsatı sunulur, bu da onların sürekli olarak güncellenen pedagojik bilgiye sahip olmalarını sağlar. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine olanak tanır (Ataseven, 2022; Maviş-Sevim ve diğerleri, 2017; Sahlberg, 2012).

- *Öğretmenlerin Mesleki Özgürlüğü:* Finlandiya eğitim sistemi, öğretmenlere kendi sınıflarını yönetme ve öğretim metotlarını belirleme konusunda büyük bir özgürlük tanır. Bu, öğretmenlerin öğrencilere daha kişiselleştirilmiş ve etkili bir eğitim sunabilmelerine olanak tanır. Her öğretmenin sınıfındaki dinamiklere uygun bir öğretim ortamı oluşturmaya olanak sağlar.
- *Geniş Mesleki Eğitim ve Gelişim Fırsatları:* Finlandiya'da öğretmenlere geniş bir mesleki eğitim ve gelişim fırsatı sunulur. Bu, öğretmenlerin sürekli olarak güncellenen pedagojik bilgiye sahip olmalarını ve en son eğitim trendleri ile yenilikçi öğretim metotlarına hâkim olmalarını sağlar. Mesleki gelişim fırsatları, öğretmenlerin kariyerleri boyunca sürekli olarak büyümelerine ve öğrencilerine daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine katkıda bulunur.
- *Eğitimdeki Eşitsizliklere Karşı Mücadelede Bir Araç:* Öğretmenlerin mesleki özerkliği, eğitimdeki eşitsizliklere karşı mücadelede önemli bir araçtır. Öğretmenler, kendi sınıflarındaki öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına yönelik daha fazla dikkat ve destek sağlayabilirler. Bu, sosyoekonomik farklılıkları azaltarak her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yönelik bir çaba olarak öne çıkar.
- *Etkili Rehberlik ve Öğrenci Başarısı:* Finlandiya'da öğretmenlerin mesleki özgürlüğü, öğrencilere daha etkili bir rehberlik sunmalarına olanak tanır. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü yönlerini belirleyerek buna yönelik öğretim

stratejileri geliştirebilirler. Bu, öğrencilerin daha fazla motivasyon kazanmalarına ve başarılarını artırmalarına yardımcı olabilir.

- *Öğrenci Merkezli Eğitimde Temel Taş:* Öğretmen mesleki özerkliği, Finlandiya'nın öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel taşlarından biridir. Her öğrenciye daha fazla dikkat ve destek sağlayabilen öğretmenler, öğrencilerin bireysel potansiyellerini en üst düzeye çıkarma hedefine hizmet eder (Ataseven, 2022; LGU, 1998; Maviş-Sevim ve diğerleri, 2017; Mercik, 2015; Sahlberg, 2012; Siekkinen, 2017).

Finlandiya'da öğretmen mesleki özerkliği, eğitim sistemine önemli katkılarda bulunan bir ilkedir. Bu, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerini sağlayarak öğrenci başarısını artırabilir ve eğitimdeki eşitsizliklere karşı mücadelede etkili bir araç olarak kullanılabilir.

2.2.4. Düşük standartlı sınavlar ve değerlendirme

Finlandiya eğitim sistemi, öğrencilerin değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınavları daha az vurgulayan bir perspektife sahiptir. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için genellikle öğretmen değerlendirmeleri ve portföy değerlendirmeleri kullanılır (Duran, 2019, s. 22-24). Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi değil aynı zamanda derinlemesine anlama ve uygulama becerilerini de geliştirmelerine odaklanır.

- *Standartlaştırılmış Sınavların Az Vurgulanması:* Finlandiya eğitim sistemi, öğrencilerin değerlendirilmesinde standartlaştırılmış sınavları daha az vurgulayan bir perspektife sahiptir. Bu, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberlemek yerine derinlemesine anlama ve uygulama becerilerini geliştirmelerine odaklanan bir değerlendirme modelini içerir. Bu yaklaşım, öğrencilere konuları gerçek dünya bağlamında anlama fırsatı tanır.
- *Öğretmen Değerlendirmeleri ve Portföy Değerlendirmeleri:* Finlandiya'da öğrenci başarısını ölçmek için yaygın olarak öğretmen değerlendirmeleri ve portföy değerlendirmeleri kullanılır. Bu, öğrencilerin sadece bir sınav performansına değil aynı zamanda günlük çalışmalarına, proje çalışmalarına ve diğer öğrenme

faaliyetlerine dayalı olarak değerlendirilmesini içerir. Bu yöntem, öğrencilerin geniş bir yelpazede becerilerini göstermelerine olanak tanır.

- *Derinlemesine Anlama ve Uygulama Becerilerine Odaklanma*: Finlandiya'daki değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin derinlemesine anlama ve uygulama becerilerini geliştirmelerine odaklanır. Sadece bilgiyi hatırlama değil, aynı zamanda bu bilgiyi eleştirel bir şekilde düşünme ve çeşitli bağlamlarda uygulama yeteneği üzerine odaklanır. Bu, öğrencilerin sadece sınav başarılarına değil aynı zamanda gerçek dünyadaki sorunları çözme becerilerine de vurgu yapar.
- *Eşitlik ve Fırsat Eşitliği*: Finlandiya'nın değerlendirme modeli, eşitlik ve fırsat eşitliği ilkesine dayanır. Standartlaştırılmış sınavların az vurgulanması, öğrenciler arasındaki sosyoekonomik farklılıkları azaltarak her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yönelik bir çaba olarak öne çıkar. Bu, öğrencilere daha adil bir değerlendirme ve eğitim ortamı sağlar.
- *Öğrenci Merkezli ve Motivasyonu Artırıcı Bir Değerlendirme Modeli*: Finlandiya'daki değerlendirme modeli, öğrenci merkezli bir perspektife sahiptir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini anlamalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirleme ve motivasyonlarını artırma fırsatına sahip oldukları bir ortam yaratır (Duran, 2019; LGU, 1998; Maviş-Sevim ve diğerleri, 2017; Mercik, 2015; Sahlberg, 2012; Siekkinen, 2017).

Finlandiya'da değerlendirme modeli, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve öğrencilerin gerçek anlamda anlama ve uygulama yeteneklerini geliştirmelerine odaklanarak sınav odaklı bir yaklaşımdan ayrılır. Bu model, diğer ülkeler için de ilham kaynağı olabilir ve eğitimde değerlendirmenin rolünü yeniden düşünmeye yönlendirebilir.

2.2.5. Kapsamlı destek ve özel eğitim modeli

Finlandiya'nın eğitim sistemindeki özgün unsurlardan biri olan kapsamlı destek ve özel eğitim modelinden kaynaklanmaktadır (Avcı, 2022, s. 38-39). Finlandiya'nın öğrencilere geniş kapsamlı destek sunma ve özel eğitim hizmetleri ile destek programları aracılığıyla her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama stratejisi bu modelin temel argümanıdır. Bu kapsamda (Avcı, 2022; Hujala, Fonsén ve Elo, 2017; LGU, 1998; Mercik, 2015):

- *Eğitimde Geniş Kapsamlı Destek:* Finlandiya eğitim sistemi, öğrencilere geniş kapsamlı destek sağlama konusunda kararlı bir tutum benimser. Finlandiya eğitim sisteminin kararlı desteği öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçların ve hızlarını uygun şekilde desteklemeyi amaçlar. Bireysel farklılıklara göre özel tasarlanmış öğrenme planları ve destek programları sunarak her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı hedefler.
- *Özel Eğitim Hizmetleri:* Finlandiya, özel eğitim hizmetleriyle öğrencilere bireysel olarak uyarlanmış destek sunar. Bu hizmetler, öğrencilerin öğrenme güçlükleri, özel öğrenme ihtiyaçları veya davranışsal zorlukları olanlara yönelik çeşitli destek seçeneklerini içerir. Özel eğitim öğretmenleri, öğrencilere bireysel rehberlik sağlar ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini en etkili şekilde yönetmelerine yardımcı olur.
- *Destek Programları ve İhtiyaç Analizi:* Finlandiya'da öğrencilere yönelik destek, ihtiyaç analizine dayalı olarak planlanır. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize etmek amacıyla destek programları oluşturulur. Bu programlar, öğrencilere ekstra ders, bireysel rehberlik, özel materyal ve kaynaklar gibi çeşitli destekleri içerir.
- *İhtiyaçlara Uygun Çeşitlendirilmiş Yaklaşım:* Finlandiya'da her öğrencinin bireysel ihtiyaçları değerlendirilir ve onlara en uygun olan destek seçenekleri belirlenir. Bu, öğrencilerin eğitim süreçlerini daha etkili bir şekilde tamamlamalarına olanak tanır.
- *Toplumsal Katılım ve Eşit Fırsatlar:* Finlandiya'nın kapsamlı destek ve özel eğitim modeli, toplumsal katılımı teşvik eder ve eşit fırsatları destekler. Her öğrencinin, yeteneklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak desteklenmesi, toplum içinde aktif bir rol alabilmelerini sağlar. Bu, toplumun genel refahına katkıda bulunan bir eğitim sistemi oluşturur.

Finlandiya eğitim sisteminin kapsamlı destek ve özel eğitim modeli, öğrencilere bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak destek sunarak başarılı bir eğitim modeli olarak öne çıkıyor. Bu model, diğer ülkeler için değerli bir örnek olabilir ve eğitimde fırsat eşitliği sağlama konusunda ilham kaynağı olabilir.

2.2.6. Finlandiya'da mesleki eğitim ve yükseköğretim entegrasyonu

Finlandiya, eğitimdeki özgün yaklaşımıyla dünya genelinde övgü almış bir ülke olarak bilinir. Bu özel yaklaşımlardan biri de mesleki eğitim ve yükseköğretimin entegrasyonudur (Duran, 2019, s. 23-25). Finlandiya'nın mesleki eğitim modelini inceleyerek genel eğitimle nasıl entegre edildiğini ve öğrencilerin hem teorik bilgi hem de pratik beceriler kazandırılarak iş dünyasına nasıl daha hazır hale getirildiği aşağıda incelenmiştir:

- *Genel eğitim ve mesleki eğitim entegrasyonu:* Finlandiya'da mesleki eğitim, genel eğitimle entegre bir şekilde sunulur. Bu, öğrencilere hem genel kültür bilgisi hem de belirli bir meslek alanında beceri kazanma fırsatı tanır. Mesleki eğitim, genel eğitim müfredatına entegre edilir ve öğrencilere geniş bir perspektif sunar.
- *Meslek liseleri ve pratik becerilerin kazandırılması:* Finlandiya'daki meslek liseleri, öğrencilere teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme fırsatı sunar. Bu liseler, öğrencilere belirli bir meslek alanında derinlemesine bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar. Pratik eğitim, öğrencilere iş dünyasında karşılaşabilecekleri durumları simüle etme şansı verir, böylece mezunlar işe başladıklarında kendilerini daha hazır hissederler.
- *İş dünyası ile iş birliği:* Finlandiya'da mesleki eğitim modeli, iş dünyası ile sıkı bir iş birliği içerir. Meslek liseleri, öğrencilere staj ve iş deneyimi fırsatları sunarak gerçek dünya uygulamalarını deneyimleme şansı verir. Bu, öğrencilerin teorik bilgiyi iş dünyasındaki pratik uygulamalarla entegre etmelerine olanak tanır.
- *Öğrencilere kariyer yolunda rehberlik:* Finlandiya'da mesleki eğitim, öğrencilere kariyer yolunda rehberlik etmeyi amaçlar. Öğrencilere, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kariyer seçenekleri sunulur. Bu, öğrencilerin mezuniyet sonrasında iş bulma ve kariyerlerini geliştirme konusunda daha bilinçli kararlar almalarına yardımcı olur.
- *İş dünyasına hazır mezunlar:* Finlandiya'nın mesleki eğitim ve yükseköğretim entegrasyonu modeli, öğrencilere iş dünyasına daha hazır bir şekilde adım atmalarını sağlar. Hem teorik bilgiye hem de pratik becerilere vurgu yaparak mezunlar, iş dünyasındaki taleplere daha iyi yanıt verebilir ve kariyerlerine hızlı bir başlangıç yapabilirler (Duran, 2019, s. 23-25; Hujala ve diğerleri, 2017; LGU, 1998; Mercik, 2015; Tekin ve Polat, 2014).

Finlandiya'nın mesleki eğitim ve yükseköğretim entegrasyonu modeli, öğrencilere geniş bir perspektif sunarak hem genel eğitim hem de mesleki becerilerle donanmış bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu model, öğrencilere kariyer yolunda rehberlik ederken iş dünyası ile sıkı bir iş birliği içerir, böylece mezunlar iş dünyasına daha hazır ve bilinçli bir şekilde adım atabilirler.

Genel olarak; Finlandiya eğitim sistemi, yukarıda belirtilen temel ilkelere dayanarak dünya genelinde takdir toplayan bir model olmuştur. Ancak bu modelin diğer ülkelerde uygulanabilirliği ve dikkate alınması gereken zorluklar da bulunmaktadır. Bu bağlamda, diğer ülkelerin kendi eğitim sistemlerini geliştirirken bu başarı öyküsünden çıkarılabilecek dersler ve kendi ülkeleri için uygulanabilir stratejiler üzerinde düşünceleri önemlidir.

2.2.7. Finlandiya ulusal çekirdek müfredatı: Eşitlik, çapraz yeterlilikler ve değişime uyum

Ulusal Çekirdek Müfredatın Genel Açıklaması: İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki ulusal çekirdek müfredat, Finlandiya'da eğitimde eşitliği artırmayı hedefler. Bu müfredat, yerel müfredatların temelini oluşturarak ülke genelinde benzer bir eğitim standardı sağlar.

Aşağıda, Finlandiya'nın eğitim sisteminin genel yapılanması ve temel özellikleri bulunmaktadır (LGU, 1998):

- *Ulusal Çekirdek Müfredatın Uygulanma Zaman Çizelgesi:* 2014 yılında başlatılan ulusal çekirdek müfredat, 2016'da ilkokulun 1. sınıfından itibaren uygulanmaya başlandı. 2017 ve 2018'de sırasıyla 6. ve 8. sınıflara, 2019'da ise 9. sınıflara yönelik hale getirildi.
- *Temel Konular ve Güncellenmiş İçerikler:* Çekirdek müfredat, ana dil ve edebiyat, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve sanat dahil olmak üzere temel derslere dayanır. Konuların içerikleri, günümüz toplumunun ve gelecekteki ihtiyaçların yansıtılması için düzenli olarak güncellenir.
- *Ana Dil ve Edebiyat:* Müfredat, öğrencilere güçlü bir dil becerisi kazandırmak ve “edebi eserlere anlam kazandırmak” amacıyla ana dil ve edebiyata vurgu yapar. Yaratıcı yazma, eleştirel okuma ve dilbilgisi gibi alanlara odaklanır.

- *Matematik*: Matematik dersi, temel matematik becerilerini öğretmekle birlikte, problem çözme yeteneklerini geliştirmeye odaklanır. Günlük yaşamda kullanılan matematiksel kavramlara vurgu yapar ve öğrencilere soyut düşünme becerisi kazandırmayı hedefler.
- *Fen Bilimleri*: Fen bilimleri dersleri, doğa olaylarını anlamak, bilimsel düşünceyi geliştirmek ve laboratuvar becerilerini kazanmak amacıyla tasarlanır. Doğa bilimlerine ve teknolojiye ilgiyi artırmayı hedefler.
- *Sosyal Bilimler*: Sosyal bilimler; tarih, coğrafya, etik ve sosyal çalışmaları içerir. Bu dersler, öğrencilere toplumsal olayları anlamak, tarih bilincini geliştirmek ve etik değerlere duyarlılık kazandırmak amacıyla tasarlanır.
- *Sanat*: Sanat dersleri, öğrencilere yaratıcılıklarını ifade etme, estetik anlayışlarını geliştirme ve farklı sanat disiplinlerini keşfetme fırsatı sunar. Görsel sanatlar, müzik, drama ve el sanatları bu kategoriye dâhildir.
- *Güncellenmiş İçerikler*: Çekirdek müfredat, belirtilen temel konulardaki içerikleri düzenli olarak günceller. Bu güncellemeler, günümüz toplumunun dinamik ihtiyaçlarına ve teknolojik değişimlere adapte olma amacını taşır.
- Bu güncellemeler, öğrencilere hem temel bilgi ve becerileri öğrenme hem de günümüz dünyasının karmaşıklığına uyum sağlama fırsatı vererek onları yaşam boyu öğrenenler yapmayı amaçlar.
- *Çapraz Yeterliliklere Odaklanma*: Müfredat, öğrencilerin çapraz yeterliliklerini geliştirmeye vurgu yapar. Bu, düşünme becerileri, çoklu okuryazarlık, bilgi işlem teknolojileri yetkinliği ve sürdürülebilir bir gelecek inşası gibi genel becerileri içerir.
- *Okul Kültürü ve Gelişimi*: Okul kültürü, öğrenmeyi teşvik eden bir ortam oluşturmak amacıyla belirli ilkelerle şekillendirilir. Okulların deneyime, keşfe ve etkileşime dayalı, öğrenci refahını ve güvenliğini ön planda tutan bir yapıda olması hedeflenir.
- *Multidisipliner Öğrenme Modülleri*: Her okul yılında, farklı konuları birleştiren multidisipliner öğrenme modülleri uygulanır. Bu, öğrencilere çeşitli konulardan bakış açılarını birleştirme ve belirli temalara odaklanma fırsatı sağlar.
- *Çeşitlilik Odaklı Öğrenci Değerlendirmesi*: Öğrenci değerlendirme, çeşitli yöntemleri içerir ve öğrencilere düzenli geribildirimler sunulur. Ulusal çapta belirlenen değerlendirme kriterleri, adil bir değerlendirme sağlamak için kullanılır.

2.3. Çevre eğitiminin amacı ve önemi

Çevre eğitimi, amacı, gerekçeleri, temel amaçları ve özel amaçları açısından ele alınmış; ayrıca, çevre eğitiminin önemine dair tespitler de sunulmuştur.

2.3.1. Çevre eğitiminin gerekçeleri

Çevre her zaman önemlidir ve değerlidir ancak bu önemin anlaşılabilmesi için alışkanlıkların bir kenara bırakılması, çevreye yönelik sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşılması gereklidir. Özellikle gündelik yaşamın karmaşasında insan bilincinden uzakta kalma eğilimindeyiz. Bu durumda çevre eğitimi almak kaçınılmazdır. Çevre eğitimi, örgün eğitim ve yaygın eğitim dâhil her aşamada, çevre konusunda farkındalık oluşturacak eğitimleri içerir. Çevre eğitiminin gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir (Prasad, 2002):

- Çevre eğitimi, arazi, su, hava, bitki örtüsü, sosyal, kültürel ve politik çevre gibi çeşitli alanlarda meydana gelen değişikliklere dair bilgi sahibi olmayı içerir. Halkın çevre sorunlarını çözebilmesi için bu bilgileri öğrenip anlaması önemlidir.
- Toprak, su, orman ve diğer maden kaynaklarının kullanımı, tarımın itici güç olduğu kırsal ekonominin baskın özelliğidir. Bu kaynakların kontrolsüz ve uygunsuz kullanımı, yaşam standardında bozulmaya, açlığa, yerinden edilmeye ve insanların acı çekmesine neden olabilir. Bu nedenle çevre eğitimi; gıda ve su kıtlığı, kirlilik, salgın hastalıklar, sel, erozyon ve çöl istilası gibi doğal afetlerin ve bunların nasıl önlenebileceğinin farkında olunması için gereklidir.
- Uluslararası iş birliği ve anlayışı geliştirmek için çevre eğitimi önemlidir. Hükümet politikalarının yerel çevre üzerindeki etkisi hakkında kamuoyunu aydınlatmak hem hükümet hem de yerel halk için faydalı olacaktır.
- Küresel çevre sorunlarının farkındalığı, sıradan vatandaşın bilmesi gereken temel bir çevre eğitimi bileşenidir.

- Kadınların ve çocukların genel olarak sosyal ve ekonomik kurtuluşu için çevre eğitimi önemlidir. Özellikle kırsal ortamda, bu gruplar doğal kaynakların kullanımında önemli bir paya sahiptirler.
- Çevre eğitimi, yeryüzünde hayatta kalabilmemiz için son derece önemlidir. Doğal kaynakların ve kültürel mirasın sadece bu nesil için değil, gelecek nesiller için de korunması gerekmektedir. Kentsel ve kırsal alanlarda ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik karşılıklı bağımlılık hakkında net bir farkındalık ve endişe yaratılmalıdır.
- Bireylerin, grupların ve toplumun çevreye karşı yeni davranış kalıpları oluşturması gereklidir.
- Herkese çevreyi korumak ve iyileştirmek için gerekli bilgi, değer, tutum, bağlılık ve becerileri edinme fırsatları sağlanmalıdır.

Çevre eğitimi hem müfredat ürünü hem de müfredat süreci olarak yorumlanır. Alanın temel bir bileşeni olarak kabul edilen bilgi ve becerileri içerecek şekilde müfredat içeriği; çevreye yönelik farkındalık sağlamak, bireyden topluma doğru ilerleyen süreçte çevreye ilgi göstermek ve çevrenin kişisel alana dâhil edilmesi, böylece çevre sorunlarının önlenmesine dair konuları içerir. Müfredat süreci ise çevreye yönelik değişen tutum, davranış ve topluma katılım ile ilişkili bir öğrenme yoluna odaklanır (Goughe ve Goughe, 2010).

2.3.2. Çevre eğitiminin temel amaçları

Arthur Lucas, 1972 yılında Ohio Üniversitesi'nde hazırladığı doktora tezinde çevre eğitiminin amacını, insanları çevre sorunlarını çözmeye motive etmek olarak nitelendirmiştir. 1970'ler ve 1980'lerde Batı dünyasında okul müfredatlarında yaygınlaşan bu eğitimin çevre sorunlarının azaltılmasında farkındalık oluşturmak, önlem almak ve sosyal açıdan eleştirel eğitimin büyümesiyle çevreye yönelik sorunların çözümü adına adım atmak olduğunu vurgulamıştır (Goughe ve Goughe, 2010).

Çevre eğitiminin birçok amacı vardır. Çevre eğitiminin genel amaçları şu şekildedir (Seatter ve Ceulemans, 2017):

- *Farkındalık:* Sosyal grupların ve bireylerin, çevresi ve onunla bağlantılı sorunlar hakkında bir farkındalık ve duyarlılık kazanmalarına yardımcı olmak.

- *Bilgi*: Sosyal grupların ve bireylerin çeşitli deneyimler kazanmalarına, çevre ve bununla ilişkili problemler hakkında temel bir anlayış edinmelerine yardımcı olmak.
- *Tutumlar*: Sosyal grupların ve bireylerin bir dizi değer kazanmasına ve çevre için endişe duymasına ve çevresel iyileştirme ve korumaya aktif olarak katılma motivasyonuna yardımcı olmak.
- *Beceriler*: Sosyal grupların ve bireylerin çevre sorunlarını belirleme ve çözme becerilerini kazanmalarına yardımcı olmak.
- *Katılım*: Sosyal grupların ve bireylerin çevre sorunlarının çözümüne yönelik çalışan her düzeyde aktif olarak yer alma fırsatı sağlamak.

Prasad (2002) ise çevre eğitiminin genel amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır (Prasad, 2002a):

- Öğrencilerde çevre ve çeşitli sorunlar hakkında farkındalık duygusunu geliştirmek.
- Öğrencilerin insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkiyi fark etmelerine yardımcı olmak.
- Çevresel özelliklerle birlikteliği sağlayan sosyal normlar hakkında öğrencileri bilgilendirmek.
- Öğrencide çevreye karşı olumlu tutum oluşturmak.
- Çevre eğitimi ve eğitimsel değerlendirmelerin amaçlarının gerçekleştirilmesi için gerekli olan beceriyi geliştirmek.
- Öğrencilerin çevre sorunlarının çözümünde doğru adımlar atmanın önemini anlamalarına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin çevre sorunlarının gerçekleşmesine yönelik gerekli merakı geliştirmek, böylece bu sorunların çözümü için çalışmaya teşvik etmek.
- Öğrencilerin çevre ile ilgili karar verme sürecine katılmaları için uygun ortamlar yaratmak.
- Sosyal, politik, kültürel ve eğitimsel süreçler aracılığıyla çevre sorunlarını çözmek için gerekli önlemleri almak ve bu doğrultuda gereken becerileri kullanma yetisini geliştirmek.
- Çevrenin fiziksel bileşenleri konusunda insanları aydınlatmak.
- Çevresel kaynaklara bağımlılıkları konusunda bilgilendirmek.

- Son on yılda çevrede meydana gelen değişiklikler ve mevcut eylemlerinin sonuçları hakkında onları aydınlatmak.
- İnsan eylemlerinin hem insanın kendisi hem de diğer yaşam biçimleri üzerindeki çevre üzerindeki sonuçları hakkında onları uyarmak.
- Çevre kalitesi ve korunması için endişe yaratmak ve insanın ekosfer (yeryüzünde canlıların yaşam alanı olarak kullandıkları katmanlar) ile ilişkisi ve etkileşimlerinin anlaşılmasını teşvik etmek.
- Kişisel, toplumsal ve ulusal temizlik ve koruma etiğini geliştirmek.
- Doğal ortamların güzellik, denge ve çeşitlilikle ilgili görsel ve duygusal çekiciliğini takdir etme, rekreasyon amaçlı kullanımları teşvik etmek için önemlidir.

Sonuç olarak bu amaçlar, çevre eğitiminin bireylerin ve toplumun çevre konusundaki bilincini artırarak çevresel sorunların çözümüne aktif katılımlarını teşvik etmektedir.

2.3.3. Çevre eğitiminin özel amaçları

Çevre eğitiminin temel amacı, dünya nüfusu arasında toplam çevre ve bununla ilgili sorunlar hakkında endişe ve farkındalık geliştirmektir. Bununla birlikte çevre eğitimi sadece ortak bir halk bilinci oluşturmak adına da verilmez. Çevre eğitiminin özel amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Scott, 2015):

- Çevre kalitesini iyileştirmek.
- Çevreyi koruma ve çevre sorunları konusunda halkı bilinçlendirmek.
- İnsanların karar verme sürecine katılmaları ve gelişim programlarını değerlendirme yeteneklerini geliştirmeleri için bir atmosfer yaratmak.

Görüldüğü üzere çevre eğitiminin genel ve özel amaçları bulunmaktadır. Genel amaçlar daha çok çevrenin ortak yaşamdaki önemine dair oluşturulan ve insanların çevreyi koruyarak ortak yaşam alanlarına ve geleceklerine etkisini içeren amaçlardır. Özel amaçlar ise çevre ve çevre kalitesinin iyileştirilmesiyle birlikte, insan-çevre ilişkisini insanın bireysel faydasıyla ele alan amaçlardır. Bu iki amaç türü de çevrenin ve insanın ortak kaderini daha iyi şekilde yönlendirmek bakımından önemli ve değerlidir.

Çevre eğitimi, bireylerin çevre ve çevre sorunları hakkında bilinçlenmelerini ve bu konuda duyarlılık kazanmalarını sağlamak için önemlidir. Bununla birlikte, sadece bilgi değil, aynı

zamanda değerler, tutumlar ve beceriler kazandırmak da önemlidir. Bu, insanların çevre sorunlarını tanımlama ve çözme yeteneklerini geliştirmelerini içerir (Gülersoy ve diğerleri, 2020; Gülersoy, 2021).

Çevre eğitimi ayrıca, toplumun her seviyesinde aktif katılımı teşvik etmelidir. Bu, çevre sorunlarının çözümüne yönelik her düzeydeki çalışmada yer almak anlamına gelir (Gülersoy, 2021).

Çevre eğitimi, dünya genelindeki insanlar arasında çevre ve bu bağlamdaki sorunlar konusunda genel bir endişe ve farkındalık oluşturmak için kilit bir rol oynar. Bu eğitim, bireylerin çevresel konularda bilinçlenmelerini, sorunları anlamalarını ve sürdürülebilir çözümlere katkıda bulunmalarını amaçlar. Ayrıca, çevre kalitesini iyileştirmek, halkı bilinçlendirmek ve karar verme sürecine katılımı teşvik etmek için de önemlidir. Bu amaçlar, çevre ve insanın ortak kaderini daha iyi şekilde yönlendirmek adına kritik öneme sahiptir.

2.3.4. Çevre eğitiminin önemi

Çevre eğitimi, günümüzde artan çevresel sorunlarla yüzleşen toplumlar için hayati bir öneme sahiptir (Gülersoy ve diğerleri, 2020). Bu eğitim, bireylerin çevresel sorunlar hakkında bilinçlenmelerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bu sorunlara etkili çözümler bulmalarına da yardımcı olur. Çevre eğitiminin önemi, sadece bireylerin değil, aynı zamanda toplumun genelinde sürdürülebilir bir geleceği şekillendirebilmek için kritiktik öneme sahiptir (Evren, 2022, s. 36).

Çevre eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretim ve yaygın eğitim dâhil olmak üzere her aşamada ve türde verilebilir. Bu eğitimler, arazi, su, hava, bitki örtüsü, sosyal, kültürel ve politik çevre gibi çevreyi etkileyen temel bileşenler hakkında bilgi sağlar (Karataş, 2013, s. 5; Tombul, 2006, s. 16-18).

Sonuç olarak, halk, çevre sorunlarını çözebilmek için tüm bu bilgilerle donatılmalıdır. Toprak, su, orman ve diğer doğal kaynakların kontrolsüz ve uygunsuz kullanımı, yaşam standardında bozulmaya, açlığa, yerinden edilmeye ve insanların acı çekmesine neden olabilir. Bu nedenle çevre eğitimi, gıda ve su kıtlığı, kirlilik, salgın hastalıklar ve doğal

afetler gibi sorunların nedenleri ve etkileri hakkında farkındalık yaratmak için elzemdir (Evren, 2022, s. 35-36).

Ayrıca, çevre eğitimi uluslararası iş birliğini ve anlayışı geliştirmek adına önemlidir. Hükümet politikalarının yerel çevre üzerindeki etkisi konusunda kamuoyunun aydınlatılması, hem hükümet hem de yerel halk için faydalı olacaktır (Gülersoy, 2021).

Çevre eğitimi, insanların doğal kaynakların kullanımı konusunda sosyal ve ekonomik kurtuluşları için hayati bir unsurdur. Bu eğitim, insanlara sadece kendi nesilleri için değil, aynı zamanda gelecek nesiller için doğal kaynakları ve kültürel mirası korumanın önemini anlatarak bilinç oluşturmaya amaçlar (Evren, 2022, s. 37; Karataş, 2013, s. 44; Scott, 2015a).

Bireylerin, grupların ve toplumun çevreye karşı yeni davranış kalıpları oluşturması da önemlidir. Bu, çevre eğitiminin temel amaçlarından biridir. Herkese çevreyi korumak ve iyileştirmek için gerekli bilgi, değer, tutum, bağlılık ve becerileri kazandıracak eğitim fırsatları sağlanmalıdır (Gülersoy, 2021).

Çevre eğitimi, hem müfredat ürünü hem de müfredat süreci olarak değerlendirilebilir. Alanın temel bir bileşeni olarak bilgi ve becerileri içeren müfredat içeriği, çevreye yönelik farkındalık sağlamak, bireyden topluma ilerleyen süreçte çevreye ilgi gösterilmesi ve çevrenin kişisel alana dâhil edilmesi gibi konuları içermelidir (Goughe ve Goughe, 2010a).

Arthur Lucas, çevre eğitiminin amacını en çok insanları çevre sorunlarını çözmeye motive etmek olarak nitelendirmiştir. Bu, 1970'ler ve 1980'lerde okul müfredatlarında yaygınlaşarak çevre sorunlarına dair farkındalık oluşturmak ve önlem almak amacıyla gerçekleşmiştir (Goughe ve Goughe, 2010a).

Özetle; çevre eğitiminin temel amacı, dünya nüfusu arasında çevre ve sorunları üzerine genel bir endişe ve farkındalık oluşturmaktır. Bunu yaparken, çevre eğitimi ortak halk bilinci oluşturmak amacıyla verilmemelidir. Çevre eğitimiyle; çevre kalitesini iyileştirmek, halkı bilinçlendirmek ve karar verme sürecine katılımı teşvik etmek amaçlanmalıdır.

2.4. Finlandiya'da çevre eğitimi

Çevre eğitiminin tarihi kökleri nerede ise insanlık tarihi kadar eski ve çok boyutludur. İnsanlık tarih sahnesine avcı olarak çıkmış, avcı toplayıcı olarak devam etmiştir (Aytaç,

2021, s. 982; Venäläinen, 1992, s. 13). İnsan çevresinin bir parçasıdır (Kalyoncu, 2018, s. 124; Marsh, 2003, s. 4). İnsanın çevreyi algılaması ile birlikte çevre eğitimi daha çok doğanın korunmasına yönelikti ve bu yaklaşımla oluşan doğa kültürü çevrenin insanlığın ayakları altında yok edilmesinin önüne geçmeye çalışmıştır. Ancak bu çalışmalar 1970'lere kadar 'doğal' değildi, çevreyi koruma sınırlığında şekillenmişti. 1970'ten sonra 'koruma' kavramı terk edilmiş ve yerini daha geniş bir çevre koruma kavramı almıştır. Bu kavram da kısa ömürlü oldu ve 1970'li yıllarda yerini çevre eğitimi kavramına bıraktı. Kavramın ilk yılları çevre eğitimi ve sorunların çözümü açısından oldukça hareketli geçti. 1972 yılında Stockholm Üniversitesi çevre eğitimini, çevrenin en önemli faktörlerinden biri olarak öne çıkardı. (Venäläinen, 1992, s. 13-18).

Günümüzde çevre eğitimi kavramının ortaya çıkmasının nedeni insanın doğadaki konumunun oldukça çok boyutlu olarak ve farklı bir şekilde ele alınmasıdır. Günümüz insanının tartıştığı önemli sorular, "İnsan doğanın bir parçası mıdır? Ne kadar insanız? İnsan doğaya uyumlu mudur? İnsan dünyadaki diğer hayvanlardan farklı mı?" çevresinde dönmektedir (Jaakkola, 2020, s. 12).

1972 yılında Finlandiya'nın Stockholm şehrinde Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı düzenlendi. Konferansta uluslararası çevre sorunlarını ortak bir çatı altında toplamak ve sorunları çözmenin ilk adımı olarak uluslararası çevre eğitimi programı (IEEP) hazırlanarak ortak bildiri olarak yayınlandı. Bildiri ile çevrenin refahı ve insan faaliyetleri artık birbirini taşıyan konular olarak görülmemektir. Bunun yerine insanlığın dünyaya yük olmadan yaşamasının yollarını aramaya başlaması önceliklenmektedir. 1975'te UNEP ve UNESCO çevre eğitimini ana konu olarak belirledi. 1977'te ise Tiflis'te düzenlenen Birleşmiş Milletler Çevre Konferansında bakanlıklar düzeyinde belirlenen hedefler onaylanmıştır. Konferansın hedef beyanında yer alan öneriler çevre eğiliminin yönünü göstermiştir. Bu eğilim bugüne kadar tüm dünyada gelişimini sürdürmüştür (Wolff, 2004, s. 19).

UNESCO'nun (1985) çevre eğitimi tanımı Finlandiya'nın çevre eğitimi için bir model olmuştur. Aynı şekilde Tiflis Konferansı (1977) Finlandiya'nın çevre eğitimi modelinde temel tema olarak alınmıştır. Tiflis Konferansı'nın tavsiyelerine göre çevre eğitiminin amacı aşağıdakilerden oluşmaktadır:

- Bireyin ekonomik refahını açık bir farkındalığa kavuşturmak. Bu farkındalık refahı yüksek olandan düşük olan kesime doğru insani, sosyal, politik ve ekolojik faktörleri geliştirmek noktasında ekonomik özgürlük üzerine olmalıdır.
- Çevre eğitimi mümkün olan herkes için güvence altına alınmalıdır. Bu anlamda herkes için bilgi, değer, tutum ve beceriler edinme ve ahlaki sorumluluğunu geliştirme yeteneği önceliklenmelidir.
- Tüm insanlık için çevreye daha az zararlı yeni kullanım alanları yaratılmalıdır. Bu süreçte yeni modeller geliştirilmelidir. Yeni modellerin uygulanacağı alanlar UNESCO önderliğinde yapılmalıdır. Bu hedeflerdeki temel yaklaşımlar; farkındalık, bilgi, tutumlar, beceriler ve katılım şeklinde belirlenmiştir (Venäläinen, 1992, s. 13-18).

Tiflis Konferansının çevre eğitime yönelik amaçları Finlandiya çevre eğitiminin ve çevre eğitim uygulamalarının yol gösterici temel ilkeleri olmuştur. Finlandiya çevre eğitiminde bu ilkeler yönetsel ve ekonomik başlıkları altında toplanmıştır. Finlandiya uygulamalı çevre eğitimi ve çevre eğitiminin uygulama standartları bireyi ve toplumu çevreye bir bütün olarak bakmaya teşvik eder. Bu, kişinin çevreyi incelerken çevre sorunları ve neden sonuç ilişkilerini gerçek mevcut durum ve potansiyel durum olarak tanıması gerektiği anlamına gelir. Finlandiya ölçeğinde bireyin çevre eğitimi multidisipliner ve küresel ölçekte olmalıdır. Finlandiya çevre eğitimi müfredatı öğrencilerin görüşlerine değer verir ve onlara kendi planlarını yapma fırsatı oluşturur. Böylece birey kendi öğrenmelerine karar verir. Böylece birey çevre eğitimi üzerinden kendi çevre eğiliminin ne olduğuna karar verir. Bu eğilim ortaya çevre duyarlılığını çıkarmakta ve bireyin kendi değerlerini düşünmesi, problem çözme becerilerini geliştirmesi, eleştirel düşünce yapısını keşfedip geliştirmesini sağlamaktadır (Venäläinen, 1992, s. 20-22).

Finlandiya'da çevre eğitimi 1985 yılında okulların ulusal müfredatına girmiştir. Çevre eğitiminde temel amaç öğrencinin sosyal özellikleri ile birlikte doğa birimlerinden oluşan çevresini anlamasıdır. Burada çevre eğitiminin temel amacı öğrencinin doğal çeşitliliğe dikkat etmeyi ve bunu teşvik etmeyi öğrenmesidir. Bu sayede Finlandiya için sürdürülebilir bir kalkınma sağlanması hedeflenmiştir. Gününüz müfredatında ise artık çevre kelimesi kullanılmamaktadır. İş eğitimi yerine sürdürülebilir kalkınma ilköğretim ve ortaokulun konusu haline gelmiştir. Sürdürülebilir kalkınma okul öncesi eğitimin hedeflerinin bir parçası olmuştur (Wolff, 2004, s. 23). 2014 yılında çevre eğitimi gelişen şartlara göre revize edilmiştir. Bu revizde dikkat çeken en önemli yaklaşım ebeveyn

hiç bahsedilmemiş olmasıdır. Ancak revize müfredatta sürdürülebilir kalkınmadan 50 kez bahsedilmiştir (Jaakkola, 2020, s. 13). Çevre eğitimi ortaöğretim müfredatında, sürdürülebilir kalkınma biyolojinin geniş kapsamlı hedeflerine dâhil edilmiştir. Burada lise eğitim planının temeli, doğanın çeşitliliği, gelişmenin anlaşılması ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etmek üzerine kurulmuştur (Opetushallitus, 2019, s. 234).

2.5. Türkiye’de çevre eğitimi

Çevre; canlıların hayatları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı ifade etmektedir (Resmi Gazete, 2008, s. 3; Resmi Gazete, 2013).

“Yirminci yüzyılın başından itibaren endüstri ve sanayileşmedeki hızlı artış ile birlikte hava, su ve toprak kirliliği, değişen iklim koşulları, bitki ve hayvan türlerinin giderek yok olması, atıkların doğru şekilde değerlendirilmemesi vb. birçok çevre sorununun ortaya çıktığı ve bu sorunların zamanla daha da arttığı görülmektedir. Bilim adamlarının çevre sorunlarını dile getirme çabaları da kısmen göz ardı edilmekte ve insanoğlunun doğaya olan duyarsızlığı da çevre sorunlarının artışına neden olmaktadır.

Çevre sorunlarının birçoğuna insanların yaşam biçimleri, sahip oldukları değer yargıları ve tutumlarının neden olduğu dikkate alınacak olursa çevre sorunlarının önlenmesinde günümüz insanının doğaya bakış açısını değiştirecek, değerlerini ve tutumlarını biçimlendirecek bir eğitim anlayışı büyük önem taşımaktadır (Akınoğlu ve Sarı, 2013; Gökçe ve diğerleri, 2007). Ayrıca gelecek nesillerin daha sağlıklı ve güvenilir bir ortamda yaşamalarını sağlamak amacıyla, çevreye duyarlı insanlar yetiştirebilmenin gerekli olduğu gerçeği ve bunun en birincil yolunun da etkili bir çevre eğitimi olduğu giderek daha çok anlaşılmaktadır.”

“Çevre eğitiminin temel amacı; bireyleri ve toplumları çevre konusunda bilinçlendirmek, bu konuda yeterli bilgi ve beceri kazandırmak, olumlu yönde kalıcı tutum ve davranışlar sergileyebilmelerine yardımcı olmak ve en önemlisi etkin katılımlarını sağlamak biçiminde ortaya konulabilir. Çevre sorunları ile çevre eğitimi arasında doğrudan bir ilişki olduğundan, öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin bakış açılarını ve farkındalık düzeylerini belirlemek bu yönüyle de önem arz etmektedir” (Demir ve Yalçın, 2014, s. 7; Yalçınkaya, 2012, s. 140).

“Ülkemizde çevre eğitimi, genel olarak kendiliğinden gelişen bir süreç şeklinde yürüdüğünden eğitim seviyesinin de istenilen düzeyde olmadığı bilinmektedir. Toplumsal ve kültürel özelliklerin iyi analiz edilmemesinden kaynaklı olarak bilginin yeterince verilememesi, sunum tekniklerinin geliştirilememesi, halk eğitimi çalışmalarını yürüten kişi, kurum ve kuruluşların yeterli araç ve gereçlerle donatılamaması ve gerekli olanakların sağlanamaması vb. birçok nedenden ötürü belirlenen/istenilen hedeflere varılamadığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak, toplumun çevreye ve çevre sorunlarına karşı bilinç düzeyi ve duyarlılığının oldukça alt seviyede kaldığı görülmektedir” (Çolakoğlu, 2010, s. 154).

2.5.1. Türk milli eğitim sisteminde çevre eğitimi

“MEB (2014) tarafından uygulanmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim ders programları incelendiğinde çevre eğitimi adı altında seçmeli ya da zorunlu bir ders bulunmadığı görülmüş; Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Coğrafya, Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji, Biyoloji, Sağlık Bilgisi ve Kimya derslerinde farklı ünitelerde çevreye yönelik birtakım ilişkilendirmeler yapıldığı, çevre ile doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili olan kazanımlar olduğu” (MEB, 2014).

“Hayat Bilgisi dersi öğretim programında, öğrencilerin çevre bilinci geliştirme ve çevredeki kaynakları etkili kullanma becerisini kazanmaları amaçlanmıştır. Buna ek olarak, doğal afetler hakkında bilgi sahibi olma ve onlardan korunma becerisinin de verilmesi hedeflenmiştir. Programda genel olarak çevre, doğal çevre ve yapay çevre kavramları üzerinde durulmuştur” (MEB, 2014).

“Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, öğrenciler yaşadıkları yeri tanıyarak yaşadıkları yerde üstlendikleri rolü sorgulayıp aynı zamanda çevreye duyarlı olmayı, çevrelerinin önemini ve çevreyi korumanın sadece kendileri için değil toplum ve gelecekteki yaşam için de önemli olduğunu kavrayacaklardır. Ayrıca öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin çözüme yönelik sürece katılmaya istekli olmaları da hedeflenmektedir. Programda genel olarak çevre, çevre kirliliği, doğal kaynaklar ve doğal ortam kavramlarına yer verilmiştir. 4. sınıfta temel değer olarak doğa sevgisi verilerek istenmiş, ilerleyen sınıflarda ise doğal çevreye duyarlılığın verilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2014).

“Coğrafya dersi öğretim programında, öğrencilerin doğal afetler ve çevre sorunlarını değerlendirerek korunma ve önlem alma yollarına yönelik uygulamalar geliştirebilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin öncelikle yaşadıkları çevreyi algılamaları ve bir dünya algısı geliştirmeleri hedeflenmektedir” (MEB, 2014; MEB, 2022).

“Fen Bilimleri/Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında, öğrencilerin öncelikle fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşimleri anlamaları amaçlanmıştır. Bu kapsamda; canlı ve cansız varlıkları birbirinden ayırt edebilmeleri, yaşadıkları çevreyi tanımaları, korumaları ve sevmeleri, doğal ve yapay çevreyi gözlemleyerek örneklerle açıklamaları, insan ve çevre etkileşiminin detaylarını kavrayarak çevreyi temiz tutmanın, çevre kirliliğini önlemenin ve çevreyi güzelleştirmenin önemini kavramaları, insan faaliyetleri sonucu oluşan çevre sorunlarına karşı duyarlılık edinerek bu sorunların neden ve sonuçlarını sorgulamaları ve çözüme yönelik bilgi ve beceriler kazanmaları, ayrıca ekosistem ve ilgili kavramları açıklayabilmeleri amaçlanmaktadır” (MEB, 2014; MEB, 2022).

“Biyoloji dersi öğretim programının temelleri arasında canlıların çeşitliliği ve güncel çevre sorunlarıyla ilgili somut ve öğrencileri motive edici örneklerin verilmesi yer almaktadır. Biyoloji ve onun teknolojik uygulamaları; insanların günlük hayatını, toplum ve çevreyi önemli ölçüde etkilemektedir. Programda, öğrencilerin sorumluluk taşıyan bilinçli bir birey olarak insan faaliyetlerinin çevre üzerine olumsuz etkilerinin farkında olmaları, bu sorunların birey, toplum ve çevre açısından önemini dikkate alarak çözüm önerileri sunabilmeleri ve çevre sorunlarının insan sağlığı üzerine etkilerini derinlemesine anlamaları amaçlanmıştır” (MEB, 2014; MEB, 2022).

“Sağlık Bilgisi dersi öğretim programında, öğrencilerin kendilerinin ve çevrelerinin sağlık şartlarını değerlendirerek bu şartları daha iyi düzeye getirebilmek için çaba göstermeleri, ayrıca kişi ve toplum sağlığını olumsuz etkileyebilecek uygulamalara karşı çıkarak çevresindekilere örnek olmaları amaçlanmıştır” (MEB, 2022).

“Kimya dersi öğretim programında, öğrencilerin kimyasalların insan ve çevre sağlığı açısından etkilerini farkına varmaları ve doğru kullanımlarına yönelik bilinç edinmeleri, kimyasal teknolojilerin insan hayatına yansıyan olumlu ve olumsuz yanlarını ayırt edebilecek bir tutum geliştirerek bunları insan sağlığı, toplum, çevre ve hayat kalitesi açısından değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin kimya dersi kapsamında edinilen bilgi ve becerileri hayata dair farklı durumlar ile ilişkilendirerek insan sağlığı, toplum ve çevrenin korunmasında duyarlı ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmak amaçlanmıştır” (MEB, 2014; MEB, 2022).

“2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Fen ve Teknoloji (Fen Bilimleri), Biyoloji, Kimya vb. ders programları yenilenmiş ve kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Başka bir deyişle, yenilenen programlar ve önceki programlar önümüzdeki birkaç yıl boyunca birlikte uygulanmaya devam edecek, kademeli geçiş tamamlandığında tümüyle yeni programlar hayata geçmiş olacaktır” (MEB, 2014; MEB, 2022).

2.5.2. Türk milli eğitim sisteminde çevre eğitimi ve yerel yönetim ilişkisi

Türkiye’de belediyeler, kentsel dönüşüm projeleri, yeşil alanların oluşturulması, atık yönetimi gibi çeşitli çevresel konularda çalışmalar yürütmektedir. Aynı zamanda, çeşitli eğitim programları ve etkinlikler aracılığıyla yerel halka çevre bilinci kazandırmaya yönelik çabalar da bulunmaktadır (Kurt, 2023a; Zengin ve Esedov, 2011).

Türkiye’de yerel yönetimler ve okullar arasında çevre eğitimi konusunda belirlenmiş bir politika veya eylem bütünlüğü iş birliği bulunmamaktadır. Okullar ve belediyeler spesifik olarak geliştirdikleri bazı yerel projelerle çevre eğitimi ve uygulamaları konusunda bazı çalışmalar yapmaktadırlar. Bu anlamda ülke bütünlüğünü kapsayacak, yaygınlaştırılabilir ve sürdürülebilir bir iş birliği bulunmadığı görülmektedir (Karataş 2016; Kurt, 2023).

2.6. İlgili araştırmalar

Literatürde Finlandiya eğitim sistemi üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların bir kısmı Türkiye ve Finlandiya eğitim sistemini karşılaştırmaktadır. Ancak Finlandiya eğitim sistemini ilköğretim düzeyinde çevre eğitimine yönelik yurtdışı araştırmalara kısmi olarak rastlanmıştır (Reunamo ve Suomela, 2013; Jeronen, Jeronen ve Raustia, 2009; Muranen, 2014; Valtteri, 2020). Finlandiya çevre eğitimi ile Türkiye çevre eğitimi sistemine yönelik doküman analizi ile yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan araştırmalar iki

ana temaya ayrılarak yurtiçi araştırmaları ve yurtdışı araştırmaları başlıklarında aşağıda betimlenmiştir.

2.6.1. Yurtiçi araştırmalar

Şimşekli (2004), çeşitli etkinlikler hazırlayarak çevre bilinci geliştirmeye katkı sağlamayı amaçlamıştır. Bu etkinlikler, sınıf öğretmenleri tarafından ilköğretim öğrencilerine yönelik belirlenen çevre konularına ilişkin temalarla ilgili olarak uygulanmak üzere planlanmıştır. Araştırma sonucunda, etkinliklere katılan ilköğretim öğrencilerinin çevre konularına dikkat çekildiği, düşünceleri ve fikir üretmeleri sağlandığı belirlenmiş; ancak okulların çevre eğitimi duyarlılığının istenilen düzeyde olmadığı saptanmıştır.

Tanrıverdi (2010), ilköğretim programlarındaki öğrenci kazanımlarının sürdürülebilir çevre eğitimi gereksinimleriyle ne kadar örtüştüğünü ortaya koymaktadır. Çalışma sonucunda, ilköğretim programlarında yer alan kazanımların çoğunlukla bilgi ve tutum geliştirmeye yönelik olduğu, ancak beceri, anlayış ve değer geliştirmede yetersiz olduğu; ayrıca programların sürdürülebilir çevre eğitiminden ziyade çoğunlukla yaşadığımız çevreyi koruma anlayışına odaklı hazırlandığı saptanmıştır.

“Türkiye'deki ilköğretim programlarında çevre eğitimi ile ilgili konuları belirlemeye çalışmıştır. Bu çalışma kapsamında, ilköğretim programlarındaki dersler, çevre ile ilgili öğrenme alanları/temalar, üniteler ve kazanımlar belirlenmiş, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniği kullanılarak bu kazanımlar nitelik ve nicelik açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye'deki ilköğretim programlarındaki çevre ile ilgili kazanımların %11,82'lik bir oranda olduğu; bu kazanımların genellikle çevre ve ekoloji ile ilgili temel kavramlara yoğunlaştığı görülmüştür.” (Akınoğlu ve Sarı, 2013)

“Çevre eğitiminin tüm yönlerini ele almış, sağlıklı bir çevre eğitimi için öncelikle sağlam bir çevre bilinci kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmada, ilk ve ortaöğretim ders programları incelenerek çevre ile doğrudan ve dolaylı ilişkili olan kazanımlar belirlenmiş, çizelgeler oluşturulmuş ve bunlar çevre eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda, çevre eğitiminin daha etkili hale getirilebilmesi için çeşitli öneriler sunulmuş, çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır.” (Demir ve Yalçın, 2014)

Kato (2020), Türkiye'nin ilkokul öğretim programındaki çevre kazanımlarının daha ayrıntılı olduğunu ve küresel sorunlara daha çok vurgu yapıldığını belirlemiştir. Ancak, sürdürülebilirlik konusunun sadece Hayat Bilgisi dersinde bir kazanımın açıklamasında yer aldığını, önemli çevre sorunları ve çevre eğitimi için kritik konulara programda genel olarak yeterli yer verilmediğini saptamıştır.

Kızılkaya (2021), Türkiye, Amerika ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerini karşılaştıran bir tez araştırması yapmıştır. Çalışma sonucunda, Türkiye'deki okul öncesi eğitim sisteminin sorunları ve eksikliklerini belirleyerek öğretmen yetiştirme sistemi, finansal kaynak sağlanması, okul öncesi eğitimin zorunlu hale getirilmesi ve programın daha esnek bir yapıda olması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Çakır (2023), yüksek lisans tezinde 60-72 aylık çocukların sürdürülebilir çevre eğitim programına katılımının çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, çevre programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, sürdürülebilir çevreye yönelik tutum ve farkındalığı daha kalıcı hale getirmek için okul öncesi programında çevre eğitime daha sık yer verilmesi, ayrıca ailelerin sürece dâhil edilmesi önerilmektedir.

2.6.2. Yurtdışı araştırmalar

Kaivola ve Rikkinen (2007), “Finlandiya’da coğrafya eğitiminde kırk yıllık değişim” adlı araştırmasında, Finlandiya eğitim sisteminde uluslararası trendler, politikalara bağlı olarak akademisyenler, yöneticiler ve okul öğretmenleri arasındaki iş birliği ile ulusal vizyona uyulmuştur. Ayrıca bireysel uzmanlar uygulama süreçlerinde önemli bir rol oynamıştır.

Jeronen ve diğerleri (2009), “Finlandiya’da Çevre Eğitimi: Bir Örnek Olay İncelemesi Doğa Okullarında Çevre Eğitimi” adlı çalışmalarında; Finlandiya’da çevre eğitimi (EE) tanıtmayı ve Finlandiya doğa okullarında bunun nasıl dikkate alındığını tartışmayı amaçlamıştır. Öncelikle Finlandiya’da kullanılan EE modelini sunmuşlar, daha sonra doğa okullarında (NS) enerji verimliliğine ilişkin niteliksel bir vaka çalışması yapmışlardır.

Çalışmanın amacı EE'nin gelişimine yönelik bilgi edinmektir. Çalışma sonucunda; çoğu NS'nin hizmetlerini neredeyse yalnızca çocuklara ve gençlere sunduğu ve NS'lere gelen ana ziyaretçi grubunun ilk ve ortaokul öğrencileri olduğu saptanmıştır. Doğa ve çevre okullarının kriterlerinde sürdürülebilir bir yaşam tarzının ve çevresel sorumluluğun geliştirilmesine yönelik fikirler, katılımcıların çoğu tarafından ifade edilmiştir. En çok kullanılan eğitim yöntemleri doğa gezileri ve sorgulayıcı öğrenme yöntemleri olurken, en sık kullanılan yaklaşımlar ise fiziksel aktivite ve doğada yaparak yaşayarak öğrenme olmuştur. Öğrencinin zorunlu eğitimi boyunca NS'yi genellikle yalnızca bir veya iki kez

ziyaret ettiği durumlarda NS'lerin etkisinin çok gl olmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlendirmenin anlamını EE'nin bir parçası olarak dikkate almadığı görülmektedir.

Reunamo ve Suomela (2013) “Finlandiya Erken ocukluk Eğitiminde Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim” adlı araştırmasında, kapsamlı evre eğitimi modeli aracılığıyla Finlandiya’da görev yapan erken çocukluk ğretmenlerinin tercihlerine bakmayı amaçlamışlardır. Bu modelin arkasında Palmer'in ağaç modeli ve Finlandiya erken çocukluk eğitiminin ampirik, sosyal ve etik bileşenlerine vurguda bulunmuşlardır. Araştırma sonuçlarına gvre öğretmenler erken çocukluk eğitiminde birinci olarak anlama ve öğrenme yönlerini vurgulamışlardır. İkinci olarak eğitimin sosyal yönünü belirtmişlerdir. nc olarak etik ve katılımcı yönlerini belirtmişlerdir.

Muranen (2014) yüksek lisans tezinde “okul dışı evre eğitimi kuruluşlarının önemini, evre eğitiminin okul müfredatına entegre edilmesini; Finlandiya ve Hollandalı evre eğitim uzmanlarının bakış açıları”nı araştırmıştır. Çalışma sonucunda Finlandiya’da ulusal düzeyde bir eğitim değişikliği gerektiren evre eğitiminin okul müfredatına entegre edilmesinin zorunlu olduğu sonucuna varmıştır. Bu tür bir değişikliğin uygulanması başlangıçta kaotik olabileceğini belirtmiş ve bu nedenle ilgili tüm aktörlerin işbirlikçi çalışmasını önermiştir. Çalışmada, okul dışı evre eğitimi birimlerinin, eğitim sürecinde tüm temel etkileyici faktörlere ve aktörlere yardımcı olmada ne kadar önemli olabileceğini analiz etmiştir. Bu durumu, Finlandiya ve Hollanda'dan evre eğitimi uzmanlarının bu konudaki argümanları hem evre eğitiminin kavramsal arka planı hem de eğitimsel değişime etki eden faktörler ışığında analiz etmiştir. Okul dışı evre eğitimi kurumları, öncelikle evre eğitiminin ihtiyaçlarını, açıklığını, karmaşıklığını, kalitesini ve uygulanabilirliğini ortaya koyarak; öğretmenlere ve müdürlere neyi ve nasıl öğretecekleri konusunda ilham vermek, onları eğitmek ve müdür, veli ve yerel yönetim gibi tüm ilgili faktörlerle ağ oluşturma gerekliliğini belirtmiştir. Okul dışı ve okul içi evre eğitiminin bir arada olmasının birbirini güçlendireceğini ve evre eğitimini daha verimli hale getireceğini önermiştir.

Valtteri (2020), “Bireyin Doğayla İlişkisinin Oluşmasında evre Eğitiminin nemi” adlı tez araştırmasının amacını, okul bağlamında öğrencinin doğayla ilişkisinin evre eğitimi için yakınsama noktaları oluşturmak olarak belirlemiştir. Çalışmanın sonunda en önemli kavramlar olarak evre eğitimi ve doğa ilişkisini ne çıkarmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırmada tarama yöntemlerinden belgesel tarama yöntemi kullanılarak doküman analizi yapılmıştır. Belgesel tarama yöntemi, var olan kayıt ve belgelerin sistemli şekilde incelenmesi yolu ile veri toplanmasıdır. Yazılı belgeler çerçevesinde belgesel tarama belirli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2017, s. 183). Bir başka ifadeyle doküman analizi, basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemidir (Sak, Sit, Öneren ve Nas, 2021). Bu açıdan dokümanlara internet tabanlı veya basılı materyaller üzerinden ulaşılmıştır.

Verilerin toplanmasında doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Dokümanlar incelenerek, araştırılmada hedeflenen durum hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Sak ve diğerleri, 2021). Araştırmada incelenen dokümanlar, her iki ülkeye ait ilkökul ve ortaokul programlarının yanı sıra yine bu iki ülkede çevre eğitimi ve bilinç farkındalığı artırma konusunda çalışmalar yapan devletin ve özel kurumların konu ile ilgili yayınladıkları araştırma, dergi ve kitap gibi yazılı metinleri kapsamaktadır. Bununla birlikte, her iki ülke eksenli yapılan akademik çalışmalar doküman çalışmalarına kaynaklık etmiştir. Çalışma kapsamında incelenen her bir araştırma, araştırmanın yılı, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırma türü, araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve sonuçları başlıkları altında analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Çalışma grubu, bu araştırmanın temel öznesini oluşturan katılımcıları içermektedir. Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bu grup, veri toplama sürecinin merkezinde

yer almaktadır. Çalışma grubu seçimi, belirli kriterlere dayalı olarak yapılmış ve araştırmanın hedeflerine uygun bir şekilde seçilen dokümanlardan oluşmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, araştırmanın konusu ve hedefleri göz önünde bulundurulmuştur. Dokümanlar, çalışmanın kapsamına uygun bir temsil sağlamak adına belirli özelliklere dayalı olarak dikkatlice seçilmiştir. Ayrıca, çalışma grubu aynı zamanda bu araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Dokümanlardan elde edilen veriler, belirlenen araştırma sorularını yanıtlamak ve hedeflenen amacı desteklemek için kullanılmıştır. Dokümanların seçimi ve veri toplama araçlarının belirlenmesi, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliliği açısından büyük önem taşımıştır.

3.3. Veri kaynakları ve verilerin toplanma süreci

Araştırmanın veri kaynaklarını, Türkiye ve Finlandiya’da çevre ile ilgili devlet politikasını ortaya koyan temel belgeler, çevre eğitimi konusunda eğitim bakanlıklarının ilkökul ve ortaokul müfredatlarında bulunan konular, bu konuların varsa üniteleri, eğitim bakanlıkları tarafından çevre eğitim konusunda basılmış kitaplar, her iki ülkede ilkökul ve ortaokul seviyesi çevre eğitimini ele alan yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal ve/veya uluslararası makaleler, ulusal ve uluslararası alanda kabul görmüş raporlar oluşturmaktadır.

3.4. Verilerin analizi

“Doküman analizi yöntemi, araştırma verilerinin analizi için kullanılmıştır. Bu yöntem, tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılan sistemli bir yöntemdir, basılı ve elektronik materyalleri içerir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizinin temel amacı, anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasıdır” (aktaran Kırıl, 2020).

(Labuschagne, 2003)’e göre fotoğraf albümleri, not defterleri, çeşitli kamu kayıtları, örgütsel raporlar, radyo TV program senaryoları, anket verileri, program detayları, sanat eserleri, gazeteler, haritalar, çizelgeler, muhtıralar, program kayıtları, dergiler, mektuplar, günlükler, kitap ve broşürler, kılavuzlar, notlar, toplantı tutanakları, davetiyeler, katılım kayıtları, ajandalar, reklamlar araştırmalarda kullanılan doküman çeşitleridir.

Bu dokümanlar araştırmalarda kullanılmak üzere araştırmacılara veri sağlamaktadır. Günüümüzde bu verilere internet üzerinden ulaşılabilen raporlar, makaleler ve bütün tezler de dâhil edilmiştir.

“Forster (1995)'ın doküman analizi süreci, araştırmada kullanılmış olup beş aşamadan oluşmaktadır:

- Dokümanlara ulaşma
- Orijinalliğini kontrol etme
- Dokümanları anlama
- Veriyi analiz etme
- Veriyi kullanma

Araştırmada, çevre eğitimi ile ilgili verileri elde etmek amacıyla Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul ve ortaokul düzeyinde ilgili dokümanlara ulaşılmış, bu dokümanların orijinalliği kontrol edilmiştir. Daha sonra elde edilen bilgiler okunup anlaşılmış, verilerin analizinde ise bilgiler gruplandırılarak daha anlaşılır hale getirilmiş ve veriler kullanıma hazır hale getirilmiştir.” (aktaran Yıldırım ve şimşek, 2016)

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt amaçlarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik alt amaçlar sırasıyla ele alınmıştır.

4.1. Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularına ilişkin bulgular

Finlandiya eğitim sistemine yönelik çevre konuları, Finlandiya eğitim sistemine yönelik yapı, süreç ve anlayış bakımından incelenmiştir. Ülkedeki ilkokul ve ortaokul sisteminde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları ve sınıf seviyelerine göre dağılımları alt başlıklar altında incelenmiştir. Süreç bakımından, çevre konularının mevcut politika öncelikleri incelenmiştir. Anlayış bakımından ise konuların sürdürülebilirliği başlıkları ele alınmıştır. Bununla birlikte Finlandiya’da ilkokul ve ortaokullarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi yapı, süreç ve anlayış bakımından da incelenmiştir.

4.1.1. Finlandiya’da ilkokul ve ortaokul sisteminde çevre konularına yönelik müfredat

Finlandiya’da ilkokul ve ortaokul sisteminde çevre konularına yönelik müfredat oldukça kapsamlıdır. Müfredat, çevreye duyarlılık, doğal kaynakların korunması, sürdürülebilirlik ve çevresel sorunlar gibi konuları kapsar (Uitto, Juuti, Lavonen, Byman ve Meisalo, 2011). Bu çerçevede, çocuklar çevreye duyarlılık konularını öğrenmeye çok erken yaşlardan itibaren başlarlar. İlkokulda başlayan eğitimde, öğrencilere doğa ve çevre bilimleri dersleri verilir. Bu derslerde doğa ve çevrenin işleyişi, doğal kaynakların kullanımı, atık yönetimi gibi konular işlenir (Cutter-Mackenzie, Edwards, Moore ve Boyd, 2014). Ortaokulda ise çevre konuları daha derinlemesine ele alınır. Öğrenciler, doğal çevrenin korunması, iklim değişikliği, enerji tasarrufu, çevre kirliliği gibi konuları işleyen dersler alır. Ayrıca,

öğrencilere katılımcı bir yaklaşımla çevre projeleri yapma fırsatı da verilir (Lewis ve Tietenberg, 2019; LGU, 1998; Tanski, 2022).

Finlandiya'da çevre eğitimi, sadece derslerle sınırlı kalmaz. Okullar, çevre dostu uygulamaların yaygınlaştırılması için öğrencilere örnek olur (Mercan, 2023, s. 1223). Örneğin, okullarda geri dönüşüm kutuları bulunur, enerji ve su tasarrufu sağlanır, çevre etkinlikleri düzenlenir (Dalyan ve Uzun, 2021, s. 295; Mercan, 2023, s. 1223; Tietenberg, 2019). Bunun yanı sıra, Finlandiya'da öğretmen eğitimleri de çevre konularına yönelik olarak güncellenir. Öğretmenlere, çevre eğitimi vermeleri ve öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmaları için gerekli bilgiler ve materyaller sunulur (Houtsonen, 2004, s. 192; LGU, 1998; Uitto ve diğerleri, 2011).

Sonuç olarak, Finlandiya'da ilkokul ve ortaokul sisteminde çevre konularına yönelik müfredat oldukça kapsamlıdır. Öğrenciler, çevreye duyarlılık ve sürdürülebilirlik konularında bilinçlendirilir ve çevre ile ilgili sorunlara çözüm üretebilecek yetkinlikler kazanır.

4.1.2. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi müfredatının ana konuları

Finlandiya'da ilkokul ve ortaokul sistemlerinde çevre müfredatı kapsamında birçok konu ele alınmaktadır. Bunlar arasında şunlar bulunmaktadır (Barak ve Gönençgil, 2020, s. 187-221; Jeronen ve diğerleri, 2009; Muranen, 2014; Valtteri, 2020; Tanski, 2022):

- Atık yönetimi ve geri dönüşümün önemi
- Doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilir kullanımı
- İklim değişikliği ve sera etkisi
- Su kaynaklarının korunması ve su tasarrufu
- Biyoçeşitlilik ve doğal yaşam alanlarının korunması
- Çevre kirliliği ve etkileri
- Enerji kaynakları ve yenilenebilir enerji
- Tarımın çevreye etkisi ve sürdürülebilir tarım uygulamaları
- Hava kirliliği ve hava kalitesi
- Çevre sağlığı ve insan sağlığı ilişkisi.

Bu konuların yanı sıra öğrencilere çevre bilincini geliştirmek, doğa ile bağ kurmak, çevresel sorunları anlamak ve çözüm yollarını bulmak gibi becerilerin de kazandırılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Finlandiya'da çevre eğitimi, öğretmenlerin belirli derslerde bu konuları ele almaları yanında, çevre projeleri, doğal yaşam alanlarının ziyaretleri, çevre çalışmaları gibi uygulamalı etkinlikler aracılığıyla da desteklenmektedir.

4.1.3. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin yapı, süreç ve anlayış bakımından özellikleri

Finlandiya ilköğretim çevre eğitim sistemi, yapı, süreç ve anlayış bakımından öğrencilerin çevreye duyarlılık geliştirmelerini, çevrenin korunması ve sürdürülebilirliği konularında farkındalık kazanmalarını amaçlamaktadır (Houtsonen, 2004, s. 197; Kupiainen, 2019, s. 7-8; LGU, 1998; Muranen, 2014, s. 14; National Core Curriculum for Basic Education (NCCBE), 2014; Tanski, 2022). Aşağıda Finlandiya'daki ilköğretim çevre eğitimi sisteminin yapı, süreç ve anlayış açısından incelenmesi yapılmıştır.

4.1.3.1. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin yapısı

Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin yapısına yönelik iki tematik yapı ortaya çıkmaktadır. Bu iki yapı müfredat ve okullar üzerine oturmuştur.

- *Müfredat:* Finlandiya'da ilköğretimde çevre eğitimi, ulusal müfredatın bir parçası olarak yer almaktadır. Çevre eğitimine ilişkin hedefler, kazanımlar ve içerikler müfredatta belirlenmiştir.
- *Okullar:* Çevre eğitimi Finlandiya'daki okullarda disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanmaktadır. Tüm derslerde çevre eğitimiyle ilgili konular işlenmekte ve çevreyle ilgili projeler yürütülmektedir (Barak ve Gönençgil, 2020, s. 187-221; Kurt, 2023, s. 261-274; Muranen, 2014; NCCBE, 2014).

4.1.3.2. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sistemi süreç örnekleri

Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin süreçlerine yönelik iki tematik süreç ortaya çıkmaktadır. Bu iki süreç aktif öğrenme ile gözlem ve araştırma üzerine oturmuştur.

- *Aktif Öğrenme*: Finlandiya'da çevre eğitimi, öğrencilerin aktif katılımını sağlayan bir süreçtir. Öğrenciler, çevresel sorunları araştırarak, bilgi toplayarak, deneyler yaparak ve çözümler üreterek öğrenmeyi deneyimlerler.
- *Gözlem ve Araştırma*: Öğrenciler, çevrelerindeki doğal ve yapay ortamları gözlemleyerek, araştırma yaparak ve veri toplama süreçlerine katılarak çevreyle ilgili bilgi edinirler. Bu süreç, öğrencilerin çevre konularına ilgi duymalarını ve keşfetmelerini teşvik eder (Kupiainen, 2019; LGU, 1998; Muranen, 2014; NCCBE, 2014; Özerbaş ve Safi, 2022; Tanski, 2022).

Sonuç olarak, Finlandiya'daki çevre eğitimi modeli, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder, öğrenmeyi deneyimsel hale getirir ve çevre konularına duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlar.

4.1.3.3. Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin anlayışı

Finlandiya ilkokul ve ortaokul çevre eğitimi sisteminin anlayışına yönelik üç tematik süreç ortaya çıkmaktadır. Bu üç süreç sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk ve kültürel değerler üzerine oturmuştur.

- *Sürdürülebilirlik*: Finlandiya'da ilköğretim çevre eğitimi, sürdürülebilirlik ilkesine dayanır. Öğrencilere, doğal kaynakların korunması, atık yönetimi, enerji tasarrufu ve çevre dostu davranışlar gibi sürdürülebilirlik kavramları öğretilir.
- *Toplumsal Sorumluluk*: Çevre eğitimi sürecinde öğrenciler, bireysel ve toplumsal sorumluluk bilincini geliştirirler. Çevrenin korunması ve sürdürülebilirliği için toplumsal projelerde yer alırlar ve çevre dostu davranışlar sergilerler.
- *Kültürel Değerler*: Finlandiya'nın çevre eğitimi anlayışında, kültürel çeşitlilik ve doğal çevrenin korunması önemli bir yer tutar. Doğal ve kültürel zenginliklerin

korunması ve saygı görmesi vurgulanır (LGU, 1998; Muranen, 2014; NCCBE, 2014; Özerbaş ve Safi, 2022; Tanski, 2022).

Sonuç olarak, Finlandiya ilköğretim çevre eğitim sistemi, yapı, süreç ve anlayış açısından öğrencilere çevreyle ilgili bilgi ve farkındalık kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım benimser. Öğrencilere çevre sorunlarına aktif katılım ve çözüm üretme becerileri kazandırılırken, sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk ve kültürel değerler gibi önemli kavramlar da vurgulanır.

4.1.4. Finlandiya ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre eğitiminin yapı, süreç ve anlayış bakımından özellikleri

Çevre eğitimi, Finlandiya'da ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler derslerinin önemli bir bileşenidir. Finlandiya ilkokul ve ortaokul sosyal bilgiler derslerinde çevre eğitimi yapı, süreç ve anlayış özellikleri bakımından dört yapıda ele alınabilir (Barak ve Gönençgil, 2020, s. 187-221; LGU, 1998; Kurt, 2023, s. 261-274; Kupiainen, 2019, s. 14; NCCBE, 2014).

- *Müfredat ve Ders İçeriği:* Finlandiya'da çevre eğitimi, sosyal bilgiler derslerinin müfredatına entegre olarak yer alır. Çocuklar, doğal çevre, ekoloji, sürdürülebilirlik ve çevre sorunları gibi konularla tanışır. Öğrencilere çevresel bilincin geliştirilmesi, doğayı koruma ve sürdürülebilirlik prensipleri üzerine odaklanan ders materyalleri sağlanır.
- *Öğretim Yöntemleri:* Finlandiya'da çevre eğitimi, aktif öğrenmeye dayalı yöntemlerle sunulur. Öğrenciler, keşfetmeye ve deney yapmaya teşvik edilir. Çevre problemleri üzerine tartışmalar, grup çalışmaları, saha gezileri ve projeler gibi etkileşimli öğrenme yaklaşımları kullanılır. Bu şekilde, çocuklar çevreyle etkileşime girerek ve gerçek yaşam deneyimleriyle bağlantı kurarak öğrenirler.
- *Sürdürülebilir Okullar:* Finlandiya, sürdürülebilirlik konusunda örnek bir ülke olarak bilinir ve bu anlayışı okul sistemine yansıtmaya özen gösterir. Eğitim kurumlarında enerji tasarrufu, geri dönüşüm, atık azaltma gibi uygulamalar yaygındır. Öğrencilere, okul bahçelerinde tarım ve bitki yetiştirme gibi aktiviteler üzerinden doğayla bağlantı kurma fırsatı verilir.

- *İlişkiler ve Ortaklık*: Çevre eğitimi, sosyal bilgiler derslerinde dış dünyayla etkileşim kurulmasını teşvik eder. Öğrenciler, yerel topluluklardaki yetkililer ve çevre koruma kuruluşlarıyla iş birliği yaparak, gerçek çevre sorunlarına müdahale etmeyi öğrenirler. Bu sayede, çocuklar toplumlarını ve dünyalarını daha iyi anlar, sorumluluk hisseder ve aktif vatandaşlar yetişirler.

Sonuç olarak, Finlandiya'da çevre eğitimi, sosyal bilgiler müfredatına entegre edilmiştir. Çocuklar, doğal çevre, ekoloji, sürdürülebilirlik ve çevre sorunları gibi konularla tanışır. Öğretim, etkileşimli ve aktif öğrenmeye dayalı yöntemleri içerir. Keşif, deney, grup çalışmaları, saha gezileri gibi uygulamalı öğrenme yöntemleri kullanılır. Finlandiya'da çevre eğitimi, sürdürülebilir okul uygulamalarını ve öğrencilerin doğayla bağlantı kurmasını vurgular. Ayrıca, öğrencilerin dış dünyayla etkileşim kurmalarını teşvik eder, yerel topluluklar ve çevre kuruluşlarıyla iş birliği yapma fırsatları sunar.

4.2. Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularının ele alınış biçimine yönelik bulgular

Bu başlık altında Finlandiya eğitim sistemine yönelik çevre konularının ele alış biçimi ve uygulamaları Finlandiya eğitim sistemi felsefesi, eğitim öğretimde sınıf içi uygulamaları bakımından incelenmiştir. Ülkedeki ilkökul ve ortaokul sisteminde çevre konularının ele alınış biçimi ve uygulamaları dağılımları alt başlıklar altında incelenmiştir. Finlandiya eğitim sistemi, çevre konularını ele almak ve çevre bilincini oluşturmak için çeşitli yöntemler kullanmaktadır.

4.2.1. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularının ele alınış biçimi

Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularının ele alınış biçimine yönelik beş genel yaklaşımın öne çıktığı söylenebilir. Bu yaklaşımlar; müfredat, uygulamalı eğitim, sürdürülebilir okullar, iklim ve eğitim programları olarak öne çıkmaktadır (LGU, 1998; Muranen, 2014; NCCBE, 2014; Özerbaş ve Safi, 2022; Sahlberg, 2007; Sahlberg, 2015; Seikkula-Leino, Jónsdóttir, Håkansson-Lindqvist, Westerberg ve Eriksson-Bergström, 2021; Tanski, 2022):

- *Müfredat:* Finlandiya'da çocuklar ilkokuldan itibaren çevre konularıyla ilgili dersleri almaya başlarlar. Çevre eğitimi, fen bilimleri ve doğa bilimleri gibi farklı derslerde ele alınır. Müfredatın çeşitli derslerde çevre konularına odaklanması, öğrencilere bu konularda temel bilgiler kazandırmakta ve çevreyle ilgili farkındalığı artırmaktadır.
- *Uygulamalı Eğitim:* Finlandiya'nın çoğu okulunda doğa yürüyüşleri, kamp ve doğa etkinlikleri gibi uygulamalı çevre eğitimi aktiviteleri düzenlenir. Öğrenciler, doğal çevreleri keşfetmeyi, doğayla etkileşimde bulunmayı ve doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını öğrenirler.
- *Sürdürülebilir Okullar:* Finlandiya'da birçok okul, sürdürülebilirlik ile ilgili projelerde yer alır ve öğrencilere çevresel sorunlara aktif bir şekilde katılmaları için fırsatlar sunar. Bu projeler, okulların enerji kullanımını azaltmaktan geri dönüşüm yapmaya kadar çeşitli konuları içerir.
- *İklim Eğitim Programları:* Finlandiya, iklim değişikliği ve sürdürülebilirlik konularında öğrencileri bilinçlendirmek için özel iklim eğitim programları sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilere iklim değişikliğinin nedenlerini, etkilerini ve çözüm önerilerini öğretmeyi amaçlar.
- *Değerler ve Tutumlar:* Finlandiya eğitim sisteminin temelini değerler ve tutumlar oluşturur. Öğrencilere doğaya saygı duyma, çevreyi temiz tutma ve sürdürülebilirlik prensiplerine uyma gibi değerler öğretilir. Doğaya saygı, çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik prensiplerine uyma gibi değerler, öğrencilere sadece bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda bu değerleri günlük yaşamlarına entegre etmeleri için ilham kaynağı olur.

Sonuç olarak bu yöntemlerin birleşimi, Finlandiya'da çevre konularının eğitimin temel bir parçası haline gelmesini sağlar ve öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda çevreye duyarlı, sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemeleri için güçlü bir temel oluşturur.

4.2.2. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularının ele alınış biçimi ve uygulama felsefesi, eğitim öğretimde sınıf içi uygulamaları

Finlandiya eğitim sistemi, çevre konularını ele alış biçimi ve uygulama felsefesi ile öne çıkan kapsayıcı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemektedir. Bu ülke, sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilinci konularını eğitim sistemine başarıyla entegre etmiştir (NCCBE, 2014; Herranen, Vesterinen ve Aksela, 2018; Romar, Enqvist, Kulmala, Kallio ve Tammelin, 2019). Finlandiya'da çevre eğitimi, müfredatın ayrılmaz bir parçasıdır ve öğrenciler her yaş grubunda çevre konularıyla ilgili temel bilgiler edinirler. Bu eğitim, öğrencilerin çevre sorunlarını anlamalarını ve çözümler geliştirmelerini teşvik eder. Ayrıca, öğrencilere doğayı keşfetme, çevreyle etkileşim kurma ve çevresel sorunlara duyarlılık kazanma fırsatı sunmak için çeşitli etkinlikler ve projeler düzenlenir (Jeronen ve diğerleri, 2009; Seikkula-Leino ve diğerleri, 2021; Valtteri, 2020).

Finlandiya'da çevre eğitimi, eğitim sisteminin tüm düzeylerinde ortak bir anlayışa dayanır. Öğretmenler, sınıf içi uygulamalarla öğrencilerin çevre konularını öğrenmelerini sağlar. Öğrencilere aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak, tartışma, araştırma, deney ve projelerle çevre konuları derinlemesine işlenir (Jeronen ve diğerleri, 2009; NCCBE, 2014; Valtteri, 2020). Bu sınıf içi uygulamalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine, takım çalışması yapmalarına, problem çözmelerine ve karar vermelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, öğrenciler doğayla doğrudan etkileşime geçer, doğal çevreleri keşfeder ve çevre sorunlarına karşı farkındalık kazanır (Jeronen ve diğerleri, 2009). Ayrıca çevre eğitimi, öğrencilere sadece bilgi vermekle kalmaz, aynı zamanda çevresel sorunları çözmek için harekete geçmelerini teşvik eder. Öğrencilerin sosyal ve etik sorumluluk duygularını geliştirmeleri ve toplumda çevresel sorunları ele almaları hedeflenir (Herranen ve diğerleri, 2018).

Sonuç olarak, Finlandiya'da çevre konularının ele alış biçimi ve uygulama felsefesi, öğrencilerin çevreyle etkileşime geçmelerini, çevresel sorunları anlamalarını ve çözüm üretmelerini teşvik eden bir yaklaşıma dayanır. Sınıf içi uygulamalar, öğrencilere aktif ve işbirlikçi öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlar. Finlandiya'nın çevre eğitimi modeli, küresel düzeyde bir örnek teşkil ederek diğer ülkeler için ilham kaynağı olabilir.

4.2.3. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularının ele alınış biçimi ve uygulamalarına yönelik bir örnek olay uygulaması

Finlandiya'da ilkököl ve ortaoköl sisteminde çevre konuları genellikle disiplinler arası bir şekilde ele alınır. Çevre eğitimi, fen bilimleri, coğrafya, matematik, sanat ve sosyal bilgiler gibi derslerin içerisine entegre edilir. Öğrenciler, çevre konularını teorik bilgilerle öğrenmek yerine doğrudan deneyimleyerek öğrenirler (Kaivola ve Rikkinen, 2007, s. 320; Romar ve diğerleri, 2019, s. 30-31). Bir örnek olayda, ilkökulda 4. sınıf öğrencileri, okullarının bahçesindeki bir alanın doğal yaşam alanı olup olmadığını araştırmak için bir proje yapmaya karar verirler. Öğrenciler, bu projeyi gerçekleştirmek için fen bilimleri, matematik ve sanat derslerini entegre ederler (Herranen ve diğerleri, 2018). İlk olarak, öğrenciler okul bahçesinin farklı bölgelerini ziyaret eder ve gözlem yaparlar. Bitki türlerini belirler ve farklı doğal yaşam alanlarının olup olmadığını araştırır. Matematik dersinde, öğrenciler bitki türlerinin sayısını ve çeşitliliğini hesaplayarak verileri analiz ederler (Herranen ve diğerleri, 2018; NCCBE, 2014). Ardından, öğrenciler sanat dersinde, okul bahçesindeki bitki ve hayvan türlerini içeren bir rehber hazırlarlar. Her bitki ve hayvanın ismini, fotoğrafını ve bilgilerini bu rehberine eklerler. Böylece, okulun diğer öğrencileri ve personeli, bahçenin doğal yaşam alanı olarak nasıl kullanılabileceği konusunda bilgi edinir (Herranen ve diğerleri, 2018).

Bu projeyle öğrenciler, sadece okul bahçesinin doğal yaşam alanı olup olmadığını değerlendirmekle kalmaz, aynı zamanda bitki ve hayvan türlerinin korunması ve çevrenin korunmasının önemini de öğrenirler. Bu tür projeler, öğrencilere çevre bilincini aşmak, doğal kaynakların korunması, enerji tasarrufu ve atık yönetimi gibi konular hakkında farkındalık oluşturmak için etkili bir yol olarak görülür (Herranen ve diğerleri, 2018; NCCBE, 2014).

Sonuç olarak, Finlandiya'da çevre konularının benimsediği disiplinler arası ve uygulamalı yaklaşım, öğrencilere çevre sorunlarını kapsamlı bir şekilde anlama ve bu sorunlara etkili çözüm önerileri geliştirme becerisi kazandırmaktadır. Bu özel yaklaşım, öğrencilerin çevresel meseleleri izole bir bakış açısıyla değil, farklı disiplinler arasında etkileşim içinde ele almalarını teşvik eder. Bilim, matematik, sosyal bilimler ve sanat gibi farklı alanlardan beslenen bu disiplinler arası yaklaşım, öğrencilere çeşitli perspektifler sunarak zengin bir öğrenme deneyimi sağlar.

Ayrıca, Finlandiya'nın çevre eğitim modeli, öğrencilere sadece teorik bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda çevre bilincini güçlendirmek ve sürdürülebilirlikle ilgili olumlu davranışları teşvik etmek amacıyla pratik uygulamaları içerir. Öğrencilere, doğrudan çevre ile etkileşim içinde olma fırsatı verilerek çevresel sorunların gerçek dünya bağlamında nasıl ele alınabileceği konusunda derin bir kavrayış geliştirme imkânı tanınır.

Bu uygulamalı yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgi tüketen değil, aynı zamanda bilgi üreten bireyler olmalarına olanak sağlar. Öğrenciler, çevresel sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirirken eleştirel düşünme, problem çözme ve takım çalışması gibi önemli becerileri edinirler. Ayrıca, bu deneyimler, öğrencilerin çevre bilincini sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında da etkili bir şekilde uygulamalarına olanak tanır. Finlandiya'nın çevre eğitimindeki bu kapsayıcı ve öğrenci merkezli yaklaşımın, sadece çevresel sorunlara duyarlı bireylerin yetişmesine değil, aynı zamanda gelecekteki liderlerin, bilim insanlarının ve küresel vatandaşların çevreyle ilgili zorluklara etkili bir şekilde yanıt verebilmelerine olanak tanıyan bir temel oluşturacağı söylenebilir.

4.3. Çevre eğitiminde belediyelerin rolü: Finlandiya ve Türkiye örneğine yönelik bulgular

Bu başlık altında, Finlandiya'da çevre eğitime yönelik belediyelerin gerçekleştirdiği çalışmalar ve bu faaliyetlerin Finlandiya eğitim sistemine sağladığı katkılar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Aynı şekilde, Türkiye'deki belediyelerin çevre konusundaki çabaları ve bu çabaların Türkiye eğitim sistemine olan etkileri de ele alınmıştır. Finlandiya ve Türkiye'deki belediyelerin çevre eğitime sundukları katkılar karşılaştırılarak ortaya çıkan benzerlikler ve farklar açıklanmıştır.

4.3.1. Helsinki Belediyesi'nin eğitime etkisi

Finlandiya'da okulların idari yapısı ve eğitimi belediyelerin elindedir. Okullar belediyelere bağlı kuruluşlar olarak yapılandırılmıştır. Örneğin büyük şehirlerde okul müdürünü belediye seçerken, küçük şehirlerde belediye meclisi seçmektedir. Öğretmenleri de okul müdürü seçmektedir. Eğitim belediyenin yetkisindedir (Özdemir, 2017, s. 64).

Helsinki, Finlandiya'nın başkenti ve en büyük şehri olması nedeniyle eğitim hizmetleri açısından büyük bir rol oynamaktadır. Helsinki Belediyesi, eğitim sistemi içinde önemli bir aktördür ve Finlandiya'nın genel eğitim başarısında etkili bir rol oynamaktadır (Atalay, 2023; LGU, 1998; Kurban, 2021; NCCBE, 2014, Okyay, 2023; Temmes, Ahonen ve Ojala, 2002; Peltonen, 2020; Rinkinen, 2020).

Bu kapsamda Finlandiya'da genel olarak belediyelerin ancak çoğunlukla Helsinki Belediyesinin eğitim sistemi içerisinde rolünü aşağıdaki yaklaşımlar belirlemektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010, s. 121; Peltonen, 2020; Rinkinen, 2020; Temmes ve diğerleri, 2002).

4.3.1.1. Lokal kontrol ve esneklik

Helsinki Belediyesi, eğitim politikalarını belirleme ve yerel ihtiyaçlara uyum sağlama konusunda büyük bir özerkliğe sahiptir. Bu durum, şehrin özel koşullarına göre eğitim programlarını ve stratejilerini uyarlamalarına olanak tanır.

4.3.1.2. Eğitimde kalite ve başarı

Helsinki, Finlandiya genelindeki eğitim başarısına önemli bir katkı sağlar. Şehirde uygulanan stratejilerle öğrenci başarıları artırılır ve eğitim standartları yükseltilir.

4.3.1.3. Eşitlik ve fırsat eşitliği

Belediye, eğitimde fırsat eşitliği konusunda güçlü bir vurgu yapar ve sosyal ve ekonomik eşitsizliklere karşı çeşitli programlar yürütür. Bu programlar, eğitimde fırsat eşitliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlar.

4.3.1.4. Öğretmen yetiştirme ve destek

Helsinki Belediyesi, öğretmen yetiştirme programlarını destekler ve öğretmenlere sürekli eğitim ve profesyonel gelişim fırsatları sunar. Bu yaklaşım, öğretim kalitesini artırmaya ve öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlamaya yönelik etkili sonuçlar doğurur.

4.3.1.5. Katılımcı yönetim

Helsinki Belediyesi, eğitim kararlarına yerel toplumun katılımını teşvik eder ve okulla ilgili tüm paydaşları yönetim ve karar süreçlerine dâhil eder.

4.3.1.6. Yerel toplum katılımı

Belediye, yerel toplumun eğitim hizmetlerine katkı sağlamak için çeşitli stratejileri uygular. Bu yaklaşım, şehirdeki okulların yerel toplumla etkileşim içinde olmalarını sağlar.

Helsinki Belediyesi'nin çevre eğitime yönelik stratejisi, çevre bilincini sürdürülebilirlik ilkeleriyle birleştirerek vurgulamakta ve çeşitli eğitim programları, etkinlikler ve projelerle desteklenmektedir. Bu strateji, çevre eğitimi sadece yaygınlaştırmakla kalmayıp aynı zamanda sürdürülebilir yaşam ilkelerini benimsemeyi hedefler. Helsinki Belediyesi'nin çevre eğitimi stratejisi, çeşitli etkinliklerin eklenmesi ve ortak iş birlikleri aracılığıyla uygulanarak sürdürülebilirlik gelişiminin temelini atmaktadır.

Helsinki Belediyesi, Finlandiya'nın genel eğitim başarısına önemli katkısı olan bir yerel yönetim örneğidir. Şehirdeki eğitim kalitesi ve etkinliği, Finlandiya'nın uluslararası alanda eğitim verimini ve başarısını destekleyen unsurlardan biridir.

4.3.2. Helsinki Belediyesi'nin çevre eğitimi stratejisi

Helsinki Belediyesi, okullarda çevre eğitiminin yönetimi konusunda benzersiz ve etkili bir strateji izlemektedir. Şehir, çevre bilincini sürdürülebilirlik ilkelerini benimseyerek artırma

amacını gütmekte ve bu konudaki sorumlulukları öğretme çabalarını desteklemektedir. Helsinki Belediyesi'nin evre eēitim stratejisinin temel unsurlarından biri, evre bilincini geniş bir kitleye yayma çabalarını içermektedir (Palokangas, 2022, s. 50). Bu hedef doērultusunda çeşitli eēitim programları, etkinlikler ve projeler düzenlenmektedir. Okullarda düzenlenen atölye çalışmaları, seminerler ve evre etkinlikleri aracılıēıyla, doēal kaynakların korunması ve sürdürülebilir yaşamın önemi ērencilere anlatılmaktadır (Palokangas, 2022, s. 39; Peltonen, 2020).

Sürdürülebilirlik ilkelerinin okul müfredatına entegre edilmesi, Helsinki'nin evre eēitimindeki başarılarından birini oluşturur. Matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler gibi derslerde sürdürülebilirlik konularına özel bir vurgu yapılır. Bu, sadece konuların ēretilmesini deēil, aynı zamanda ērencilerin sürdürülebilir düşünce ve davranış biçimlerini geliştirmelerine de imkn tanır. Helsinki Belediyesi, evre eēitimini desteklemek için katılımcılara yönelik çeşitli profesyonel gelişim firsatları da sunmaktadır. Öğretmenler, evre konusunda kapsamlı bilgileri ērenir ve sınıflarda bu konuları daha etkili bir şekilde işler. Ayrıca, evre sorunlarına karşı genişleme ve sürdürülebilir yaşam özelliklerini artırmak amacıyla öğretmenler ve okulları Helsinki Belediyesi ile iş birliēi projeleri hayata geçirmektedir (obanoēlu ve Kasapoēlu, 2010; Palokangas, 2022; Peltonen, 2020)

Helsinki'deki okulların evre eēitiminde başarılı olmasının bir başka nedeni de eēitim paydaşlarıyla iş birliēi yapmalarıdır. Belediye, yerel evre birimleri, toplum ve toplum birimleri ile iş birliēi yaparak evre eēitimine daha fazla boyut kazandırır. Bu geniş yelpaze sayesinde amaçlanan sürdürülebilirlik başarıyla gerçekleşmektedir (Kurban, 2021).

Sonuç olarak, Helsinki Belediyesi'nin okullarda evre eēitimini yönetme stratejisi, yaygınlaştırma, sadece evre bilinci deēil aynı zamanda sürdürülebilir yaşam temel ilkelerini benimsemeyi planlar. Bu strateji, çeşitli etkinlikler, programların eklenmesi ve ortak iş birlikleri aracılıēıyla uygulanır, böylece Helsinki Belediyesi evre eēitiminde sürdürülebilirlik gelişiminin temelini oluşturur.

4.3.3. Türkiye'de belediyelerin evre eēitimine katkıları ve vizyonları

Türkiye'deki belediyeler, evre konularında farkındalık oluşturmak, sürdürülebilirlik saēlamak ve toplumda evre bilincini artırmak amacıyla çeşitli etkinlikler

düzenlemektedir. Bu bağlamda, çevre eğitimi, okullar, mahalleler ve halk için düzenlenen seminerler, atölye çalışmaları, kampanyalar ve çevre temizlik projeleri gibi çeşitli faaliyetleri içermektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Ertürk, 2017; Kocalar, 2014; Kurban, 2021; Pektaş, 2010; Özdemir, 2017).

4.3.3.1. Belediyelerin çevre eğitim faaliyetleri

Belediyeler, çevre eğitimlerini genellikle okullar, mahalleler ve halk için düzenleyerek gerçekleştirmektedir. Bu eğitimlerde, geri dönüşüm, enerji tasarrufu, su koruma gibi çevre konuları ele alınmaktadır. Ayrıca, belediyeler, sosyal medya ve diğer iletişim kanalları aracılığıyla çevre bilincini artırmaya yönelik bilgileri paylaşmaktadırlar.

4.3.3.2. Ortak vizyon ve ulusal stratejiler

Türkiye'deki belediyelerin çevre eğitimine yönelik ortak bir vizyon bulunmaktadır. Ancak her belediyenin kendi öncelikleri ve yerel ihtiyaçlarına göre bu vizyonlar şekillenmektedir. Çevre konularında ortak bir vizyon oluşturulması ve uygulanması için Türkiye'de çeşitli yasal düzenlemeler ve ulusal stratejiler bulunmaktadır. Bu çerçevede, belediyeler genellikle çevre politikalarını belirlerken ulusal hedeflere uyum sağlamaya çalışmaktadırlar.

4.3.3.3. Milli eğitim müfredatı ve iş birliği

Belediyeler, çevre eğitimi konusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve okullarla işbirliği yapmaktadırlar. Milli Eğitim Müfredatı çerçevesinde çevre eğitimi, öğrencilere çevre bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda belediyeler, okullarla iş birliği yaparak çeşitli etkinlikler düzenleyebilir veya eğitim materyalleri sağlayabilirler. Yerel çevre sorunlarına odaklanarak öğrencilere gerçek dünya bağlamında çevre eğitimi sunmaları, öğrencilerin çevre konularında daha bilinçli olmalarına katkı sağlayabilir.

Her ne kadar belediyelerin çevre eğitimine katkıları genel bir çerçevede benzerlik gösterse de her belediyenin kendi stratejilerini belirlediği ve uyguladığı söylenebilir.

4.3.4. Türkiye ve Finlandiya belediyelerinde yönetim yapıları açısından çevre eğitimi benzerlikleri ve farklılıklarına yönelik bulgular

Bu başlık altında, Türkiye ve Finlandiya belediye yönetim yapılarının çevre eğitimleri konusundaki temel farkları ve benzerlikleri ele alınmıştır. Yasal çerçeve, finansal yetenek, çevre politikaları ve eğitim iş birliği gibi önemli unsurlar incelenerek her iki ülkedeki belediyelerin çevre eğitimine yaklaşımları karşılaştırılmıştır (Atalay, 2023; Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Ertürk, 2017; Kocalar, 2014; Kurban, 2021; LGU, 1998; NCCBE, 2014, Okyay, 2023; Pektaş, 2010; Peltonen, 2020; Özdemir, 2017; Rinkinen, 2020; Temmes ve diğerleri, 2002).

4.3.4.1. Benzerlikler

Lokal Kontrol ve Esneklik: Her iki ülkede de belediyeler, eğitim politikalarını belirleme ve yerel ihtiyaçlara uyum sağlama konusunda büyük bir özerkliğe sahiptir. Eğitim programlarını ve stratejilerini, şehirlerin özel koşullarına göre uyarlamalarına olanak tanıyan bir esneklikle şekillendirebilmektedirler.

Eğitimde Kalite ve Başarı: Helsinki Belediyesi, Finlandiya genelindeki eğitim başarısına önemli bir katkı sağlamaktadır. Her iki ülkede de belediyeler, öğrenci başarılarını artırmak ve eğitim standartlarını yükseltmek adına çeşitli stratejiler uygulamaktadır.

Eşitlik ve Fırsat Eşitliği: Her iki ülkede de belediyeler, eğitimde fırsat eşitliği konusunda güçlü bir vurgu yapmaktadır. Sosyal ve ekonomik eşitsizliklere karşı çeşitli programlar yürüterek eğitimde fırsat eşitliğini en üst düzeye çıkarmayı amaçlamaktadırlar.

Öğretmen Yetiştirme ve Destek: Helsinki Belediyesi ve Türkiye'deki belediyeler, öğretmen yetiştirme programlarını destekleyerek öğretmenlere sürekli eğitim ve profesyonel gelişim fırsatları sunmaktadır.

Katılımcı Yönetim: Her iki ülkede de belediyeler, eğitim kararlarına yerel toplumun katılımını teşvik eder ve okulla ilgili tüm paydaşları yönetim ve karar süreçlerine dâhil eder.

Yerel Toplum Katılımı: Belediyeler, yerel toplumun eğitim hizmetlerine katkı sağlamak için çeşitli stratejileri uygulayarak ve okulların yerel toplumla etkileşim içinde olmalarını sağlar.

4.3.4.2. Farklılıklar

Çevre Eğitimi Stratejisi: Helsinki Belediyesi'nin çevre eğitimi stratejisi, çevre bilincini sürdürülebilirlik ilkeleriyle birleştirerek vurgulamakta ve çeşitli etkinliklerin eklenmesi ve ortak iş birlikleri aracılığıyla uygulayarak sürdürülebilirlik gelişiminin temelini atmaktadır. Türkiye'deki belediyelerin çevre eğitimi stratejileri genel bir çerçevede benzerlik gösterse de Helsinki'nin daha sürdürülebilirlik odaklı yaklaşımı belirgin bir farklılık oluşturmaktadır.

Eğitime Doğrudan Etki: Finlandiya'da belediyeler okullar üzerinde doğrudan bir etkiye sahipken Türkiye'de belediyelerin okullar üzerinde müfredat belirleme, program geliştirme, uygulama ve denetleme açısından herhangi bir etkisi yoktur. Ancak okullarla belirli süreli iş birliği yapabilmektedirler.

4.4. Finlandiya ve Türkiye çevre eğitimi uygulamalarının Türkiye'deki Sosyal Bilgiler dersi açısından karşılaştırılması

Bu başlık altında öncelikle Türkiye'de ilkököl ve ortaokul uygulamalarında bulunan Sosyal Bilgiler dersi çevre konuları incelenmiştir. Türkiye'de ilkököl ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları, konuların eğitim ve sınıf seviyelerine göre dağılımları alt başlıklar altında incelenmiştir. İncelenen konular Finlandiya eğitim sistemindeki benzer grupların konularıyla süreç, politika ve anlayış bakımında karşılaştırılmıştır. Bu başlık altında Türkiye'de Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik uygulamalar ve uygulamalar sonucunda elde edilen kazanımlar Finlandiya çevre eğitimi ile karşılaştırılmıştır.

4.4.1. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan Sosyal Bilgiler dersi çevre konularına yönelik analiz ve bulgular

Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan Sosyal Bilgiler Dersi çerçevesinde çevre konularına da yer verilmektedir. Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarına göre, Sosyal Bilgiler dersinin çevre konuları şunlardan oluşmaktadır: doğa ve insan ilişkileri, Türkiye'nin doğal zenginlikleri, çevre sağlığı, küresel ısınma ve iklim değişikliği, taşıtlar ve çevre, atık yönetimi (Engin, 2017; Genç, 2017; Kato, 2020; MEB, 2014; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2022; Ogelman ve Güngör, 2015; Özbuğutu, 2021). Bu konulara yönelik uygulama içerikleri ve bu içeriklere yönelik bulgular aşağıda verilmiştir.

4.4.1.1. Doğa ve insan ilişkisi

Bu konu altında doğanın insan yaşamına etkileri, doğal kaynaklar ve çevrenin korunması gibi konular incelenir (MEB, 2018b; MEB, 2018c). Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarında yer alan “Doğa ve İnsan İlişkisi” başlıklı ders içeriği, öğrencilere doğanın insan yaşamına olan etkilerini, doğal kaynakların kullanımını ve çevrenin korunmasını anlama ve değerlendirme yetisi kazandırmayı amaçlar. Bu ders, öğrencileri çevresel sorunlara karşı duyarlı, çözüm odaklı bireyler olarak yetiştirmeyi hedefler (Kato, 2020; MEB, 2018b; MEB, 2018c). Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde doğa ile insan arasındaki etkileşimleri anlamak adına, ders içeriği öğrencilere çeşitli konuları içeren bir perspektif sunar. Öğrenciler, tarım, su kaynakları, enerji ihtiyaçları gibi konularda doğanın insan yaşamına etkilerini bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurarak değerlendirirler (Kato, 2020; MEB, 2022; Özbuğutu, 2021).

Doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması, dersin önemli bir bileşenidir. Öğrencilere tarım alanlarının verimli kullanımı, su kaynaklarının etkin yönetimi ve enerji üretiminde sürdürülebilir teknolojilere geçiş gibi konularda bilgi ve beceriler kazandırılır. Bu sayede öğrenciler, doğal kaynakların sürdürülebilirliği konusunda sorumluluk sahibi bireyler olma yolunda adım atarlar (MEB, 2014; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

Çevrenin korunması, dersin odak noktalarından biridir. Öğrencilere kirliliğin kontrolü, atık yönetimi ve biyoçeşitliliğin korunması gibi konularda çözüm önerileri geliştirmeleri için fırsatlar sunulur. Bu, öğrencilerin çevre bilincini artırarak çevresel sorunlara karşı duyarlı ve aktif bireyler olarak yetişmelerini sağlar (Gençer, 2017; Özbuğutu, 2021). Milli Eğitim Bakanlığı'nın “Doğa ve İnsan İlişkisi” ders müfredatı, öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda çevresel konulara yönelik çözüm üretme yeteneklerini geliştirmelerini destekler. Bu çerçevede, öğrencilere araştırma, tartışma, proje tabanlı öğrenme ve saha çalışmaları gibi etkileşimli yöntemlerle öğrenme deneyimleri sunularak öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı benimsenir (MEB, 2022; Özbuğutu, 2021).

Sonuç olarak, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarında “Doğa ve İnsan İlişkisi” dersi, öğrencilere çevre bilinci kazandırma, sürdürülebilirlik konusunda farkındalık oluşturma ve çevresel sorunlara karşı çözüm üretebilme becerilerini geliştirme amacını taşır. Bu şekilde, öğrenciler, doğa ile uyumlu ve çevreye duyarlı bir şekilde geleceğe liderlik edecek donanımlara sahip olurlar.

4.4.1.2. Türkiye'nin doğal zenginlikleri

Bu konu altında Türkiye'nin doğal varlıkları, bitki ve hayvan çeşitliliği, milli parklar ve korunan bölgeler gibi konular ele alınır (MEB, 2018b; MEB, 2018c). Milli Eğitim Bakanlığı müfredatlarında yer alan "Türkiye'nin Doğal Zenginlikleri" ders içeriği, öğrencilere ülkemizin eşsiz doğal varlıkları, bitki ve hayvan çeşitliliği, milli parklar ve korunan bölgeler gibi konularda kapsamlı bir anlayış kazandırmayı amaçlar. Bu ders, öğrencileri çevresel konularda bilinçli, duyarlı ve korumacı bir yaklaşım benimsemeye teşvik eder (Eğitim Bilişim Ağı (EBA), 2023; MEB, 2018b; MEB, 2018c; Özbuğutu, 2021). Ders içeriği, Türkiye'nin coğrafi çeşitliliğini ve biyoçeşitliliğini vurgular. Öğrencilere ülkemizin farklı iklim bölgelerindeki ekosistemleri, endemik bitki ve hayvan türlerini tanıma fırsatı sunar. Bu, öğrencilerin biyolojik çeşitliliğin önemini kavramalarına ve doğal ekosistemlerin korunması gerekliliğine dair bir farkındalık oluşturur (EBA, 2023; Özbuğutu, 2021).

Bitki ve hayvan çeşitliliği üzerinde durulan bir başka önemli konu, doğal denge ve ekosistem hizmetleridir. Öğrenciler, doğanın insan yaşamına sağladığı faydaları anlamak, ekosistemlerin korunmasının neden önemli olduğunu kavramak ve bu bağlamda

sürdürülebilirlik prensiplerini benimsemek adına bilgi edinirler (EBA, 2023; Özbuğutu, 2021). Ders içeriği aynı zamanda ülkemizdeki milli parklar ve korunan bölgelerin önemini vurgular. Öğrenciler, bu alanlarda yürütülen koruma çalışmalarını ve sürdürülebilir turizm uygulamalarını inceleyerek doğanın korunmasında toplumsal sorumluluklarını anlamaya yönlendirilir (EBA, 2023; MEB, 2014; Özbuğutu, 2021).

Bu ders, öğrencilere doğal zenginliklerin sadece keşfedilen güzellikler olmadığını, aynı zamanda koruma ve sürdürülebilir kullanımın da önemli olduğunu öğretir. Bu bilinç, öğrencilerin çevre dostu bir yaşam tarzı benimsemelerine, doğal kaynakları koruma sorumluluğuyla hareket etmelerine ve gelecek nesillere sağlıklı bir çevre bırakma bilinciyle büyümelerine katkıda bulunur (Çakır, 2023; EBA, 2023; MEB, 2018b; MEB, 2018c; Özbuğutu, 2021).

Sonuç olarak, Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında yer alan "Türkiye'nin Doğal Zenginlikleri" ders içeriği, öğrencilere ülkemizin doğal zenginlikleriyle ilgili derin bir kavrayış kazandırmayı amaçlar ve bu sayede çevre konularında bilinçli, sorumlu bireyler yetiştirmeyi hedefler.

4.4.1.3. Çevre sağlığı

Bu başlık altında çevresel faktörlerin insan sağlığı üzerindeki etkileri, hijyen kuralları, sağlıklı yaşam gibi konular işlenir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c). Çevre sağlığı, çeşitli çevresel faktörlerin insan sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen ve bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmelerini destekleyen önemli bir konudur.

Bu bağlamda, çevresel etkiler arasında hava kalitesi, su temizliği, gürültü düzeyleri ve çevresel kirlilik gibi unsurlar yer almaktadır (Kato, 2020; MEB, 2014; MEB, 2018a). Hijyen kuralları da çevre sağlığının önemli bir parçasını oluşturur. Temizlik alışkanlıkları, kişisel hijyen uygulamaları ve çevre temizliği, bireylerin mikroorganizmalardan korunmalarına yardımcı olur. Bu da pek çok hastalığın önlenmesinde etkili bir rol oynar (Gençer, 2017; Kato, 2020; MEB, 2014; MEB, 2018a).

Sonuç olarak, Sağlıklı yaşam, sadece kişisel hijyenle değil, aynı zamanda dengeli bir beslenme, düzenli egzersiz ve stresten kaçınma gibi faktörlerle de bağlantılıdır. Bu konuda bilinçli bir yaşam tarzı benimsemek, bireylerin genel sağlıklarını olumlu yönde etkiler.

Çevre sağlığı konusu; temiz bir çevre, hijyen kuralları ve sağlıklı yaşam alışkanlıklarıyla bütünleşerek insan sağlığına katkıda bulunan önemli bir müfredat alanını oluşturur

4.4.1.4. Küresel ısınma ve iklim değişikliği

Küresel ısınma ve iklim değişikliği, çağımızın en önemli çevresel sorunlarından biridir ve bu konu, bireylerin, toplumların ve dünya liderlerinin birlikte çözmesi gereken bir meseledir. Bu müfredat kapsamında, iklim değişikliği, sera etkisi, küresel ısınmanın nedenleri ve etkileri gibi önemli konular ele alınır (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB; 2022). İklim değişikliği, atmosferdeki sera gazlarının artması sonucunda ortaya çıkan ve dünya genelinde iklim koşullarında meydana gelen değişiklikleri ifade eder. Bu değişiklikler, sıcaklık artışları, deniz seviyesinde yükselmeler, aşırı hava olayları gibi bir dizi etkiyi beraberinde getirir (Engin, 2017; MEB, 2018a; MEB, 2022; Ogelman ve Güngör, 2015; Özbuğutu, 2021).

Sera etkisi, atmosferdeki belirli gazların güneş ışınlarını hapsedmesi ve yeryüzüne geri yansıyan ısıyı tutmasıdır. Bu doğal süreç, ancak insan faaliyetleriyle artan sera gazları seviyeleri nedeniyle dengesiz hale gelir, bu da küresel ısınmaya yol açar (Çakır, 2023; MEB, 2022; Özbuğutu, 2021). Küresel ısınmanın nedenleri ve etkileri konuları da ayrıntılı bir şekilde incelenir. Sanayileşme, fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma gibi insan etkileri, bu sorunun ortaya çıkmasında önemli rol oynar. Bunun sonucunda da deniz seviyesinde yükselme, ekstrem hava olayları, biyolojik çeşitlilik kaybı gibi çeşitli olumsuz etkiler ortaya çıkar (MEB, 2022; Ogelman ve Güngör, 2015; Özbuğutu, 2021).

Bu konuların öğrenilmesi, öğrencilere çevresel sorumluluklarını anlama ve iklim değişikliğiyle mücadelede etkili bir rol oynama fırsatı sunar. Aynı zamanda, sürdürülebilir enerji kaynaklarına geçiş, enerji verimliliği, ormansızlaşmanın önlenmesi gibi çözüm yollarına odaklanarak öğrencilerin çevre bilinci geliştirmeleri amaçlanır.

4.4.1.5. Taşıtlar ve çevre

Taşıtlar ve çevre konusu, günümüzde giderek artan çevresel sorunlar bağlamında önemli bir yer tutmaktadır. Bu müfredat kapsamında, taşıtların çevreye olan etkileri, alternatif

ulaşım araçları ve enerji tasarrufu gibi konular detaylı bir şekilde ele alınır (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c). Taşıtların evreye olan etkileri incelendiğinde, karbon emisyonları, hava kirliliği, gürültü kirliliği gibi unsurlar ön plana çıkar. Bu etkiler, fosil yakıtlı araçların yaygın kullanımıyla bağlantılı olarak ortaya çıkar. Bu noktada, öğrencilerin taşıtların çevresel etkilerini anlamaları ve çözüm önerileri geliştirmeleri teşvik edilir (akır, 2023; Kato, 2020; MEB; 2022).

Alternatif ulaşım araçları, özellikle toplu taşıma, bisiklet, yaya ulaşımı gibi seçenekler, evre dostu alternatifler olarak vurgulanır. Bu konu altında öğrencilerin sürdürülebilir ulaşım yöntemlerini anlamaları ve desteklemeleri hedeflenir (Engin, 2017; Kato, 2020). Enerji tasarrufu da bu müfredatın önemli bir parçasını oluşturur. Taşıtların enerji verimliliği, alternatif yakıt kullanımı, elektrikli araçlar gibi konular öğrencilere sunulurken enerji tasarrufunun çevresel etkilere olan olumlu katkıları vurgulanır (Ogelman ve Güngör, 2015). Bu konuların öğrenilmesi, öğrencilerin evre bilinci geliştirmelerine ve gelecekte evre dostu kararlar alabilmelerine olanak tanır. Ayrıca, toplumda sürdürülebilir ulaşım ve enerji tasarrufu kültürünü benimsemelerini teşvik eder.

4.4.1.6. Atık yönetimi

Atık yönetimi, evre koruma ve sürdürülebilirlik açısından önemli bir konudur. Bu müfredat kapsamında, atıkların doğaya olan etkileri, geri dönüşüm, atık ayrıştırma gibi konular detaylı bir şekilde ele alınır (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2022). Atıkların doğaya olan etkileri konusu, öğrencilere atıkların çevresel etkilerini anlama ve azaltma yollarını keşfetme fırsatı sunar. Bu bağlamda, öğrencilerin atıkların neden olduğu kirlilik, toprak erozyonu gibi sorunları anlamaları ve çözüm önerileri geliştirmeleri teşvik edilir (EBA, 2023a).

Geri dönüşüm, atık yönetiminin önemli bir unsuru olarak vurgulanır. Kâğıt, plastik, cam, metal gibi malzemelerin geri dönüşümü, doğal kaynakların korunması ve enerji tasarrufu sağlar. Bu konuda öğrencilere, geri dönüşümün önemi, nasıl gerçekleştiği ve bireysel olarak nasıl katkı sağlayabilecekleri öğretilir (EBA, 2023a; MEB, 2022). Atık ayrıştırma, çeşitli atık türlerinin ayrı toplanarak değerlendirilmesini ifade eder. Bu süreç, geri dönüşümü kolaylaştırır ve çevreye daha az zarar verilmesini sağlar. Öğrencilere, atık

ayrıştırmanın yöntemleri ve bu pratiğin çevresel faydaları konusunda bilgi verilir (EBA, 2023a; Engin; 2017; Gençler, 2017; MEB, 2022).

Bu konuların öğrenilmesi, öğrencilerin çevre bilincini artırmalarına ve atık yönetimi konusunda sorumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olur. Aynı zamanda, bireysel ve toplumsal düzeyde sürdürülebilir atık yönetimi uygulamalarını teşvik eder. Bu konular, ilkököl ve ortaoköl düzeyinde Sosyal Bilgiler dersinde yer almaktadır. Her bir konu, çocuklara çevre bilincini oluşturmaya, doğayı koruma ve sürdürülebilir bir çevre oluşturma konusunda farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir.

4.4.2. Türkiye’de ilkököl ve ortaoköl uygulamalarında bulunan çevre konularının sınıflar düzeyinde analizine yönelik bulgular

Türkiye’deki ilkököl ve ortaoköl uygulamalarında çevre konuları farklı sınıf düzeylerinde işlenir. Aşağıda çeşitli sınıf düzeylerinde işlenen çevre konuları verilmiştir:

4.4.2.1. İlkoköl (1-4. Sınıf)

1. Sınıf:

- *Doğayı tanıma:* Bitkiler, hayvanlar ve doğal özellikler hakkında bilgi verilir.
- *Geri dönüşüm:* Atık malzemelerin nasıl geri dönüştürülebileceği öğretilir (MEB, 2014; MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

2. Sınıf:

- *Temizlik ve düzen:* Ev ve oköl çevresinin temiz ve düzenli tutulmasının önemi vurgulanır.
- *Su tasarrufu:* Suyun nasıl tasarruflu kullanılabileceği üzerine bilgi verilir (MEB, 2014; MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

3. Sınıf:

- *Hava kirliliği:* Hava kirliliğine neden olan etmenler ve bunların nasıl azaltılabileceği öğretilir.

- *Enerji tasarrufu*: Enerjinin nasıl tasarruflu kullanılabileceği üzerine bilgiler verilir (MEB, 2014; MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

4. Sınıf:

- *İklim değişikliği*: İklim değişikliği ve etkileri hakkında bilgi verilir.
- *Biyçeşitlilik*: Türkiye'deki biyçeşitlilik ve bu çeşitliliğin korunması gerekliliği üzerine vurgu yapılır (MEB, 2014; MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

Bu bulgulara göre; Türkiye'deki ilkököl ve ortaokul düzeyinde çevre konularının işlenmesi, öğrencilere çevre bilinci kazandırmak ve sürdürülebilir yaşam konusunda farkındalık oluşturmak adına kapsamlı bir yaklaşımı yansıtmaktadır. İlkokul seviyesinde, öğrenciler doğayı tanıma, geri dönüşüm, temizlik ve düzen, su tasarrufu, hava kirliliği, enerji tasarrufu, iklim değişikliği ve biyçeşitlilik gibi temel çevre konularıyla tanışmaktadırlar.

4.4.2.2. Ortaokul (5-7. Sınıf)

5. Sınıf:

- *Su kaynakları*: Su kaynaklarının korunması, sürdürülebilir kullanımı ve su kirliliği üzerine bilgiler verilir.
- *Doğal afetler*: Doğal afetlerin sebepleri ve önlemler hakkında bilgi aktarılır (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c).

6. Sınıf:

- *Sürdürülebilirlik*: Sürdürülebilir enerji, tarım, ulaşım gibi konular üzerine bilgi verilir.
- *Yenilenebilir enerji kaynakları*: Güneş, rüzgâr, su gibi yenilenebilir enerji kaynakları üzerine bilgiler verilir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2020).

7. Sınıf:

- *Atık yönetimi*: Atık ayrıştırma, geri dönüşüm ve güvenli bertaraf üzerine bilgi aktarılır.
- *İklim ve hava olayları*: İklimin oluşumu, hava olayları ve küresel ısınma üzerine bilgi verilir (MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; MEB, 2020).

Bu bulgulara göre; Ortaokul seviyesine geçildiğinde bilgiler daha derinlemesine işlenmekte ve öğrencilere sürdürülebilirlik, su kaynakları korunması, doğal afetler, sürdürülebilir enerji, yenilenebilir enerji kaynakları, atık yönetimi, iklim ve hava olayları, çevre kirliliği ve doğal kaynakların kullanımı gibi daha karmaşık konular öğretilmektedir. Bu, öğrencilerin çevresel sorunların karmaşıklığına dair anlayışlarını artırarak çevreyle ilgili sorumluluklarını ve çözüm odaklı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır.

Genel olarak böyle bir çerçeve, genç nesillerin sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarına olanak tanır. Ayrıca, çevre konularının farklı sınıf düzeylerine yayılması, öğrencilerin yaşlarına uygun bilgilerle karşılaşmalarını ve bu konularda sürekli bir öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlar. Bu, çevre bilincinin sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir eğitim programının başarılı bir yansımasıdır.

Yukarıdaki bulgular ışığında; Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan çevre konularının sınıf düzeylerine göre genel temalarını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Yine de çevre konularının ders etkinliğinde işlenmesi sınıflara göre değişiklik gösterebilir.

4.4.3. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları, konuların eğitim ve sınıf seviyelerine göre dağılımlarına yönelik bulgular

Türkiye’de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları, konuların eğitim ve sınıf seviyelerine göre dağılımları alt başlıklar altında incelenebilir. İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta Hayat Bilgisi dersi bulunmaktadır. Hayat Bilgisi dersi içinde şu çevre konuları yer almaktadır (MEB, 2014; MEB, 2018a; MEB, 2018b; MEB, 2018c; Tanrıverdi, 2010):

- *İlkokul 1. sınıfta*; yaşadığım çevre, atalarımızdan kalanlar, geleceğin planlamasında bugünün rolü, karar vermek ve sorumlulukları üstlenmek
- *İlkokul 2. sınıfta*; yaşadığımız yer, ülkemizde yaşayan halklar, insan çalışınca, üretmek ve tüketmek.
- *İlkokul 3. sınıfta*: insanların temel ihtiyaçları, çevre ve ben, çalışmalarımız ve uğraşlarımız, üretim, tüketim ve israf

İlkokul 4. Sosyal Bilgiler dersinde çevre konuları ise şunlardır (MEB, 2014; MEB, 2018b):

- Benim Çevrem
- Evim ve Mahallem
- Şehrimiz
- Ülkemiz
- Doğayı Tanıyalım
- Türkiye'de İklim ve Bitki Örtüsü
- Türkiye'de Su Varlığı
- Türkiye'nin Su Kaynakları ve Kullanımı
- Doğal Kaynaklarımız ve Enerji

Ortaokul 5-7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çevre konuları ise aşağıdaki gibidir (MEB, 2014; MEB, 2018b):

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çevre konuları:

- Çevre Kirliliği
- Verimli Kullanalım
- Doğal Kaynaklarımız
- Ekolojik Dengemizi Sağlayalım

Ortaokul 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çevre konuları:

- İklim ve İklim Tipleri
- Hava ve Su Kirliliği
- Enerji Kaynakları
- Sürdürülebilirlik ve Geri Dönüşüm
- Nüfus ve Çevre İlişkisi

Ortaokul 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde çevre konuları:

- Doğal Afetler (Deprem, Sel, Yangın vb.)
- Kentleşme ve Çevre Sorunları
- Tarım ve Çevre İlişkisi
- Orman Ekosistemleri ve Koruma
- Türkiye'nin Yer Şekilleri ve İklim
- Yerel ve Küresel Çevre Problemleri

– İnsan ve Çevre İlişkisi

Bu konular, sosyal bilgiler ders müfredatında çevre konularının ele alındığı ana başlıklardır. Eğitim ve sınıf seviyelerine göre konuların detayları ve içerikleri değişebilir. Öğrenciler, bu konularla ilgili çeşitli etkinlikler yaparak çevre bilincini geliştirir ve çevre sorunlarını anlama ve çözüm üretme becerilerini kazanır. Yukarıda belirtilen ana başlıklar altında çeşitli alt başlıklar ve detaylar yer alır. Her seviye için ayrı ayrı içerikler belirlenmiştir ve bu içerikler, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun bir şekilde öğretilir. Bu sayede çevre konuları, öğrencilere kademeli olarak sunulur ve anlaşılması kolaylaştırılır.

4.4.3. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, müfredatın ana konuları, konuların eğitim ve sınıf seviyelerine göre dağılımları ile Finlandiya eğitim sistemindeki benzer grupların konularıyla süreç, politika ve anlayış bakımında karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Türkiye’de ilkokul ve ortaokul Sosyal Bilgiler dersi müfredatında çevre konuları; doğanın korunması, çevre kirliliği, atık yönetimi, yenilenebilir enerji, sürdürülebilir kalkınma gibi alt başlıklarla ele alınmaktadır. Bu konular, müfredatın çeşitli dönemlerinde yer almakta ancak dağılım ve ağırlıklandırma konusunda bazı farklılıklar mevcuttur. Finlandiya eğitim sistemi ise Türkiye’den farklı bir yaklaşım benimsemektedir. Sosyal bilgiler derslerinde çevre konuları çoğunlukla "çevresel sürdürülebilirlik" teması altında ele alınmaktadır. Bu tema kapsamında, çevre dengesi, ekosistemler, iklim değişikliği, doğal kaynakların kullanımı gibi konular işlenmektedir. Bu konular, müfredatın çeşitli dönemlerinde sınıf seviyesine uygun olarak ele alınır.

Politika ve anlayış bakımından ise Finlandiya, öğrencilerin doğal çevreye olan duyarlılıklarının geliştirilmesine ve çevre konularına farkındalık kazandırılmasına önem vermektedir. Öğrencilerin aktif katılımı, durum analizi yapma ve çevresel sorunlara çözüm önerme becerileri üzerinde odaklanılır. Ayrıca, öğrencilerin çevre ile etkileşim halinde olduğu açık havada öğrenme deneyimleri de sağlanır.

Türkiye’deki müfredat da çevre konularına olan vurgu artırılmış olsa da Finlandiya’daki kadar ayrıntılı ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmemektedir. Türkiye’de çevre konuları daha çok okulun kurgusal hikâyelerinde, projelerinde veya özel etkinliklerde ele

alınmaktadır. Ancak son yıllarda çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularının önemi arttığından ve çevre eğitimi daha fazla vurgulandığından dolayı, ilerleyen dönemlerde Türkiye'nin çevre konularını müfredatında daha fazla yer vermesi beklenebilir.

4.4.4. Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik uygulamalar ve uygulamalar sonucunda elde edilen kazanımların Finlandiya çevre eğitimi ile karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik uygulamalar, genellikle doğal çevrenin korunması ve sürdürülebilir yaşam için farkındalık oluşturmak amacıyla yapılmaktadır. Öğrencilere çevresel sorunlar hakkında bilgi verilir ve çeşitli projeler, tartışmalar ve saha çalışmaları gibi etkinliklerle öğrencilere çevre bilincini artıracak beceriler kazandırılmaya çalışılır (Engin, 2017).

Finlandiya’da ise çevre eğitiminde daha kapsamlı bir yaklaşım benimsenir. Sosyal Bilgiler dersinin yanı sıra Fen Bilimleri, Matematik, Dil ve Edebiyat gibi diğer derslerde de çevre eğitimi önemli bir yer tutar. Çocukların doğayı tanımak, çevre sorunları hakkında farkındalık kazanmak, doğal kaynakları korumak ve sürdürülebilirlik hakkında bilinçlenmek gibi hedeflere yönelik çeşitli projeler ve etkinlikler düzenlenir.

Finlandiya’da çevre eğitimi, uygulamalar sonucunda elde edilen kazanımlar açısından daha etkili olabilir. Çünkü çevre eğitimi bütünsel bir yaklaşım benimsenerek farklı derslerde çevre konuları işlenir, öğrencilere daha geniş bir perspektif sunulur. Ayrıca öğrencilerin araştırma, eleştirel düşünme, karar verme gibi becerilerini geliştirmek için aktif öğrenme yöntemleri kullanılır. Türkiye’de ise çevre konuları genellikle Sosyal Bilgiler dersinde işlendiği için bazen konuya yeterince derinlemesine girilemeyebilir ve sınırlı bir perspektif sunabilir.

Sonuç olarak, Finlandiya’da çevre eğitimi, çevrenin korunması ve sürdürülebilirlik konularında öğrencilere daha kapsamlı bir eğitim sunmaktadır. Türkiye’de ise çevre konuları daha dar bir perspektifle Sosyal Bilgiler dersinde işlendiği için bazı kazanımları sınırlı olabilir. Ancak her iki ülkede de çevre bilincini artırmak ve çevre sorunlarına çözüm bulmak için çalışmalar yapılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Çalışmanın sonuçları alt problemlere göre hiyerarşik düzende verilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular ve bulguların tartışılması sonucunda ortaya sonuçlar konulmuştur.

5.1.1. Finlandiya eğitim sisteminde çevre konularına ilişkin sonuçlar

Finlandiya'da ilköğretim ve ortaokul sistemlerinde çevre eğitimiyle ilgili bulgular oldukça kapsamlıdır. İlk olarak, müfredatın çevreye duyarlılık, doğal kaynakların korunması, sürdürülebilirlik ve çevresel sorunlar gibi geniş konuları içerdiği görülmektedir. İlkokulda başlayan eğitimde, öğrencilere doğa ve çevre bilimleri dersleri verilmekte ve çocuklar çevreye duyarlılık konularını öğrenmeye çok erken yaşlardan itibaren başlamaktadır. Ortaokulda ise çevre konuları daha derinlemesine ele alınmaktadır. Öğrenciler, doğal çevrenin korunması, iklim değişikliği, enerji tasarrufu gibi konuları işleyen dersler almakta ve katılımcı bir yaklaşımla çevre projeleri yapma fırsatı bulmaktadırlar. Ayrıca, okullar çevre dostu uygulamaların yaygınlaştırılması için öğrencilere örnek olmakta, geri dönüşüm kutuları bulundurmakta, enerji ve su tasarrufu sağlamakta, çevre etkinlikleri düzenlemektedirler.

Finlandiya'da öğretmen eğitimleri de çevre konularına yönelik olarak güncellenmektedir. Öğretmenlere çevre eğitimi vermeleri ve öğrencilerin çevresel farkındalığını artırmaları için gerekli bilgiler ve materyaller sunulmaktadır. Çevre eğitimi müfredatında ele alınan konular arasında atık yönetimi, doğal kaynakların korunması, iklim değişikliği, su tasarrufu gibi çeşitli başlıklar bulunmaktadır. Öğrencilere çevre bilincini geliştirmek, doğa ile bağ kurmak, çevresel sorunları anlamak ve çözüm yollarını bulmak gibi beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Finlandiya'daki çevre eğitimi modeli, öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmekte, öğrenmeyi deneyimsel hale getirmekte ve çevre konularına duyarlı bireylerin yetişmesine katkı sağlamaktadır. Sürdürülebilirlik, toplumsal sorumluluk ve kültürel değerler gibi temel kavramlar da vurgulanarak öğrencilere sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda çevresel sorumluluklarını da içeren bir eğitim sunulmaktadır.

5.1.2. Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularını ele alış biçimine ilişkin sonuçlar

Finlandiya eğitim sisteminin çevre konularını ele alış biçimi beş genel yaklaşımı ortaya koymaktadır.

- Müfredat, uygulamalı eğitim,
- Sürdürülebilir okullar,
- İklim eğitim programları,
- Değerler/tutumlar.

Bu yöntemlerin birleşimi, çevre konularının Finlandiya'daki eğitimin temel bir parçası haline gelmesini sağlamakta ve öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda çevreye duyarlı, sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimsemeleri için güçlü bir temel oluşturmaktadır.

Finlandiya'nın çevre eğitimi modeli, sınıf içi uygulamalara da odaklanmaktadır. Çevre konuları, müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilere öğretilmektedir. Sınıf içi uygulamalar, öğrencilere aktif öğrenme deneyimleri sunmakta ve eleştirel düşünme, takım çalışması, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin çevresel sorunlara duyarlılık kazanmalarını ve çözüm üretmelerini teşvik etmektedir. Ayrıca, çevre eğitimi öğrencilere sadece teorik bilgi vermekle kalmamakta, aynı zamanda çevresel sorunları çözmek üzere harekete geçmeleri için ilham kaynağı olmaktadır.

Finlandiya'nın çevre eğitimindeki disiplinler arası ve uygulamalı yaklaşımının bir örneği, ilkokulda bir proje tabanlı öğrenme sürecini içermektedir. Öğrenciler, okul bahçesindeki doğal yaşam alanını araştırmak için fen bilimleri, matematik ve sanat derslerini entegre etmektedir. Bu proje, öğrencilere çevre sorunlarını kapsamlı bir şekilde anlama ve çözüm üretme becerisi kazandırmaktadır. Bu tür uygulamalı projeler, öğrencilere çevre bilincini

aşlamak ve çevresel sorunlarla etkileşimde bulunma yeteneklerini geliştirmek için etkili bir araç olarak görülmektedir.

Finlandiya'nın çevre eğitim modeli, öğrencilere sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda çevre bilincini güçlendirmek ve sürdürülebilirlikle ilgili olumlu davranışları teşvik etmek amacıyla pratik uygulamaları içermektedir. Bu kapsayıcı ve öğrenci merkezli yaklaşım, gelecekte çevresel sorunlara etkili bir şekilde yanıt verebilecek bireylerin yetişmesine katkıda bulunabilir.

5.1.3. Finlandiya ve Türkiye belediyelerinin çevre eğitimine katkıları açısından karşılaştırmasına yönelik sonuçlar

Finlandiya (Helsinki Belediye Merkezli) belediyelerinin çevre eğitimine yönelik katkıları ve Finlandiya eğitim sistemine etkileri üzerinden elde edilen bulgular, belediyelerin eğitimdeki rolünü ve çevre eğitimine katkılarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda, Türkiye'deki belediyelerin çevre eğitimine yönelik yaklaşımlarıyla yapılan karşılaştırmalar, benzerlikler ve farklılıklar da belirginleşmektedir. Buna göre;

5.1.3.1. Finlandiya (Helsinki) belediyeleri çevre eğitimi ile müfredata katkılarına yönelik sonuçlar

1. Lokal Kontrol ve Esneklik:

- Helsinki Belediyesi, eğitim politikalarını belirleme ve yerel ihtiyaçlara uyum sağlama konusunda büyük bir özerkliğe sahiptir.

2. Eğitimde Kalite ve Başarı:

- Helsinki, Finlandiya genelindeki eğitim başarısına önemli bir katkı sağlar. Şehirde uygulanan stratejilerle öğrenci başarıları artırılır ve eğitim standartları yükseltilir.

3. Eşitlik ve Fırsat Eşitliği:

- Belediye, eğitimde fırsat eşitliği konusunda güçlü bir vurgu yapar ve sosyo-ekonomik eşitsizliklere karşı çeşitli programlar yürütür.

4. *Öğretmen Yetiştirme ve Destek:*

- Helsinki Belediyesi, öğretmen yetiştirme programlarını destekler ve öğretmenlere sürekli eğitim ve profesyonel gelişim fırsatları sunar.

5. *Katılımcı Yönetim:*

- Eğitim kararlarına yerel toplumun katılımını teşvik eder ve okulla ilgili tüm paydaşları yönetim ve karar süreçlerine dâhil eder.

6. *Yerel Toplum Katılımı:*

- Belediye, yerel toplumun eğitim hizmetlerine katkı sağlamak için çeşitli stratejileri uygular.

7. *Çevre Eğitimi Stratejisi:*

- Helsinki Belediyesi'nin çevre eğitimi stratejisi, çevre bilincini sürdürülebilirlik ilkeleriyle birleştirerek vurgulamakta ve çeşitli etkinliklerin eklenmesi ve ortak iş birlikleri aracılığıyla uygulanarak sürdürülebilirlik gelişiminin temelini atmaktadır.

5.1.3.2. **Türkiye belediyeleri çevre eğitimi ile müfredata katkılarına yönelik sonuçlar**

1. *Belediyelerin Çevre Eğitim Faaliyetleri:*

- Belediyeler, çevre eğitimlerini genellikle okullar, mahalleler ve halk için düzenleyerek gerçekleştirmektedir.

2. *Ortak Vizyon ve Ulusal Stratejiler:*

- Türkiye'deki belediyelerin çevre eğitimine yönelik ortak bir vizyonu bulunmaktadır. Ancak her belediyenin kendi öncelikleri ve yerel ihtiyaçlarına göre bu vizyonlar şekillenmektedir.

3. *Milli Eğitim Müfredatı ve İş Birliği:*

- Belediyeler, çevre eğitimi konusunda Millî Eğitim Bakanlığı ve okullarla iş birliği yapmaktadırlar.
- Her ne kadar belediyelerin çevre eğitimine katkıları genel bir çerçevede benzerlik gösterse de her belediyenin kendi stratejilerini belirlediği ve uyguladığı görülmektedir.

5.1.4. Finlandiya ve Türkiye çevre eğitimi uygulamalarının Sosyal Bilgiler dersi açısından karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar

5.1.4.1. Türkiye’de ilkokul ve ortaokul uygulamalarında bulunan sosyal bilgiler dersi çevre konularına yönelik sonuçlar

Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul uygulamalarında Sosyal Bilgiler Dersi çerçevesinde çevre konularına geniş yer verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı müfredatları, çeşitli çevresel konuları kapsayan içerikler sunarak öğrencilere çevre bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu açıdan;

1. Doğa ve İnsan İlişkisi:

- Doğa ve insan ilişkisi ders içeriği, öğrencilere doğanın insan yaşamına olan etkilerini, doğal kaynakların kullanımını ve çevrenin korunmasını anlama ve değerlendirme yetisi kazandırmayı amaçlar.
- Farklı coğrafi bölgelerde doğa ile insan arasındaki etkileşimleri anlamak adına çeşitli konuları içeren bir perspektif sunar.
- Sürdürülebilir kullanım ve çevrenin korunması, dersin odak noktalarından biridir.

2. Türkiye'nin Doğal Zenginlikleri:

- Ders içeriği, öğrencilere Türkiye’nin doğal varlıkları, bitki ve hayvan çeşitliliği, milli parklar ve korunan bölgeler gibi konularda kapsamlı bir anlayış kazandırmayı amaçlar.
- Coğrafi çeşitliliği ve biyoçeşitliliği vurgular, öğrencilere farklı iklim bölgelerindeki ekosistemleri ve endemik türleri tanıma fırsatı sunar.
- Doğal zenginliklerin korunması ve sürdürülebilir kullanımı önemli bir bileşenidir.

3. Çevre Sağlığı:

- Çevre Sağlığı ders içeriği, çeşitli çevresel faktörlerin insan sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyerek bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmelerini destekler.
- Hijyen kuralları, temizlik alışkanlıkları ve çevre temizliği önemli bir parçasını oluşturur.

4. *Küresel Isınma ve İklim Değişikliği:*

- İklim değişikliği, sera etkisi, küresel ısınmanın nedenleri ve etkileri gibi konular detaylı bir şekilde ele alınır.
- Öğrencilere çevresel sorumluluklarını anlama ve iklim değişikliğiyle mücadelede etkili bir rol oynama fırsatı sunar.

5. *Taşıtlar ve Çevre:*

- Taşıtların çevreye olan etkileri, alternatif ulaşım araçları ve enerji tasarrufu gibi konular detaylı bir şekilde incelenir.
- Sürdürülebilir ulaşım yöntemleri ve enerji tasarrufu önemli vurgular arasındadır.

6. *Atık Yönetimi:*

- Atıkların doğaya olan etkileri, geri dönüşüm, atık ayrıştırma gibi konular detaylı bir şekilde ele alınır.
- Geri dönüşümün önemi ve atık ayrıştırmanın çevresel faydaları vurgulanır.

Bu müfredatın hedefi, öğrencilere çevre bilinci kazandırmak, sürdürülebilirlik konusunda farkındalık oluşturmak ve çevresel sorunlara karşı çözüm üretebilme becerilerini geliştirmelerini sağlamaktır.

Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul düzeyinde çevre konularının işlenmesinde belirgin temalar ve ilerleme düzeyleri ortaya çıkmaktadır. İlkokul seviyesinde öğrenciler, doğayı tanıma, geri dönüşüm, temizlik ve düzen, su tasarrufu, hava kirliliği, enerji tasarrufu, iklim değişikliği ve biyoçeşitlilik gibi temel çevre konularıyla tanışmaktadırlar. Ortaokul seviyesine geçildiğinde ise bilgiler daha derinlemesine işlenerek, öğrencilere sürdürülebilirlik, su kaynakları korunması, doğal afetler, sürdürülebilir enerji, yenilenebilir enerji kaynakları, atık yönetimi, iklim ve hava olayları, çevre kirliliği ve doğal kaynakların kullanımı gibi daha karmaşık konular öğretilmektedir.

Bu çerçeve, genç nesillerin sürdürülebilir bir geleceğe katkıda bulunmalarına olanak tanır. Çevre konularının farklı sınıf düzeylerine yayılması, öğrencilerin yaşlarına uygun bilgilerle karşılaşmalarını ve bu konularda sürekli bir öğrenme sürecine dâhil olmalarını sağlar. Bu, çevre bilincinin sürdürülebilir bir şekilde geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir eğitim programının başarılı bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Ancak, çevre konularının ders etkinliğindeki işlenişinin sınıflara göre değişiklik gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu noktada, öğrencilere yaşlarına uygun ve anlaşılır bir

şekilde çevre bilinci kazandırmak için öğretim yöntemlerinin ve materyallerin uygun şekilde düzenlenmesi önemlidir.

5.1.4.2. Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi müfredatları kapsamına yönelik karşılaştırma sonuçları

Türkiye'de ve Finlandiya'da Sosyal Bilgiler dersinde çevre konularına yönelik müfredat, uygulamalar ve elde edilen kazanımlar arasında bazı önemli farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır.

Türkiye'de ilkököl ve ortaoköl Sosyal Bilgiler ders müfredatında çevre konuları geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Temel başlıklar arasında doğanın korunması, çevre kirliliğı, atık yönetimi, yenilenebilir enerji ve sürdürülebilir kalkınma yer almaktadır. Bu konular, öğrencilere farklı sınıf seviyelerinde aşamalı bir şekilde öğretilmektedir.

Finlandiya'da ise çevre eğitimi daha bütüncöl bir yaklaşım benimsemektedir. Çevre konuları, Sosyal Bilgiler dersinin yanı sıra diğler derslerde de işlenerek öğrencilere geniş bir perspektif sunulmaktadır. Öğrenciler, doğayı tanıma, çevre sorunlarına duyarlılık kazanma, doğal kaynakları koruma ve sürdürülebilirlik konularında bilinçlenme gibi hedeflere farklı derslerde yapılan projeler ve etkinliklerle ulaşmaktadır.

5.1.4.3. Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi politikaları ve anlayışları bakımından karşılaştırma sonuçları

Finlandiya'da çevre eğitimi politikaları, öğrencilerin doğal çevreyle etkileşimlerini geliştirmeye ve çevre konularına duyarlılık kazandırmaya odaklanmıştır. Öğrencilerin aktif katılımı, çevresel sorunlara çözüm önerme becerileri üzerinde vurgu yapılırken, açık havada öğrenme deneyimleri sağlanmaktadır.

Türkiye'de ise çevre konularının işlenişi daha çok Sosyal Bilgiler dersi içinde kurgusal hikayeler, projeler veya özel etkinliklerle sınırlıdır. Ancak, son yıllarda çevre bilincinin ve sürdürülebilirlik konularının önemi arttığı için, ilerleyen dönemlerde Türkiye'nin bu konulara daha fazla vurgu yapması beklenmektedir.

5.1.4.4. Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi uygulamalar ve kazanımları bakımından karşılaştırma sonuçları

Finlandiya'da çevre eğitimi, farklı derslerde işlenen çevre konularıyla öğrencilere bütünsel bir eğitim sunmaktadır. Bu sayede öğrenciler, araştırma, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilerini geliştirebilmektedirler.

Türkiye'de ise çevre konuları genellikle Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri dersinde işlendiği için, bazen konuya yeterince derinlemesine girilemeyebilir ve sınırlı bir perspektif sunabilir. Ancak, çevre bilincini artırmak ve çevre sorunlarına çözüm bulmak amacıyla yapılan projeler, tartışmalar ve saha çalışmaları gibi uygulamalarla öğrencilere çevre bilinci kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Özetle; Türkiye'de ve Finlandiya'da çevre eğitimi, müfredat kapsamı, politika ve uygulama açısından bazı farklılıklar göstermektedir. Finlandiya'nın bütüncül yaklaşımına karşın, Türkiye'nin çevre konularına daha fazla vurgu yapması beklenmektedir. Her iki ülkede de çevre bilincinin artırılması ve çevresel sorunlara çözüm üretme becerilerinin kazandırılması ön planda tutulmaktadır.

5.2. Öneriler

Çalışmada iki yönlü öneri geliştirilmiştir. Birincisinde, Finlandiya ve Türkiye için karşılaştırmalı öneriler ortaya konmuştur. Bu kapsamda her iki ülke karşılaştırılmasında önemli görülen müfredat geliştirme, politika ve anlayış ile uygulamalar ve kazanımlar üzerine bulgu ve sonuçlar ışığında öneriler geliştirilmiştir. İkincisinde ise, konu çerçevesinin çizilmesinde ve geliştirilmesinde önemli görülen noktalarda eğitimcilere, politikacılara ve araştırmacılara öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, Türkiye ve Finlandiya'nın çevre eğitimi uygulamalarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmemize ve her iki ülkeden çıkarılabilecek iyi uygulamaları belirleyerek karşılaştırmamıza yardımcı olacaktır. Buna göre:

5.2.1. Finlandiya ve Türkiye ölçeğinde karşılaştırmalı öneriler

1. Müfredat Geliştirme:

- *Türkiye:* Çevre konularına daha fazla vurgu yapmak için müfredatın güncellenmesi düşünülebilir. Özellikle ortaokul seviyesinde daha fazla derinlemesine bilgi ve uygulama fırsatları eklenerek öğrencilere sürdürülebilirlik konularında daha kapsamlı bir eğitim sunulabilir. Ayrıca, aktif katılımı sağlayacak bir müfredat geliştirilerek açık havada öğrenme deneyimleri ve projeler aracılığıyla öğrencilere çevre konularını pratikte deneyimleme fırsatları sunulabilir.
- *Finlandiya:* Çevre konularının bütüncül bir şekilde işlenmesini sürdürmek adına müfredatta çeşitli derslerde çevre konularına yer vermeye devam edilebilir.

2. Politika ve Anlayış:

- *Türkiye:* Çevre eğitimi politikalarının genişletilmesi, öğrencilerin çevre konularına daha fazla katılımını teşvik edebilir. Ayrıca, çevre konularının farklı derslerle entegre edilmesi ve çeşitli etkinliklerle desteklenmesi politika düzeyinde ele alınabilir. Politika açısından, öğrencilerin doğal çevreyle etkileşimlerini artırmak için açık hava eğitimi ve projelerin desteklenmesi sürdürülebilir bir çevre bilinci oluşturabilir.
- *Finlandiya:* Politikaların öğrencilerin çevresel sorunlara çözüm önerme becerilerini geliştirmeye odaklanacak şekilde güncellenmesi önemli olabilir.

3. Uygulamalar ve Kazanımlar:

- *Türkiye:* Çevre konularının işlenişinde daha fazla uygulamaya yönelik etkinlikler eklenmesi, öğrencilerin teorik bilgileri pratikte deneyimlemelerine olanak tanıyabilir. Projeler, saha çalışmaları ve interaktif etkinliklerin sayısının artırılması düşünülebilir.
- *Finlandiya:* Uygulamaların çeşitlendirilmesi, öğrencilere çevre konularını farklı bağlamlarda deneyimleme şansı verebilir. Aynı zamanda, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirebilmeleri için projelerin daha da vurgulanması düşünülebilir.

5.2.2. Eğitimciler, politikacılar ve araştırmacılar için öneriler

- *Eğitimciler:* Çevre eğitimi konularını daha etkili bir şekilde işlemek için öğretim materyallerini çeşitlendirebilirler. Projeler, saha çalışmaları ve interaktif etkinlikler öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. Öğrencileri çevre konularına aktif bir şekilde dâhil etmek için katılımcı ve etkileşimli öğrenme yöntemleri kullanılabilir. Grup çalışmaları, tartışmalar ve saha çalışmaları gibi etkinliklerle öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağlanabilir. Çevre eğitimi güçlendirmek için pratik uygulamalar ve alan deneyimleri sunulabilir. Öğrencilerin teorik bilgiyi pratikte nasıl kullanacaklarını anlamalarını sağlayacak projeler ve saha ziyaretleri düzenlenebilir. Çevre eğitimi içeriğini güncel tutmalı ve öğrencilere günümüz çevre sorunlarına ilişkin en son bilgiler sunulmalıdır.
- *Politikacılar:* Belediyeler, çevre bilincini artırmaya yönelik kampanyalar düzenlemeli ve toplumu çevre konularında bilinçlendirmelidir. Bu kampanyalar, geniş kitlelere ulaşarak toplumsal farkındalığı artırabilir. Belediyeler, çevre eğitimi desteklemek için yerel topluluklarla iş birliği yapmalı ve ortak projelere odaklanmalıdır. Toplumun çevre konularında daha fazla katılımını teşvik eden etkinlikler düzenlenebilir. Çevre eğitimi politikalarını güncellemek ve çeşitlendirmek, öğrencilerin çevre konularına daha etkili bir şekilde erişmelerini sağlayabilir. Politikaların, öğrencilerin çevresel sorunlara aktif olarak çözüm önerme yeteneklerini güçlendirmeye odaklanması önemlidir.
- *Araştırmacılar:* Farklı belediyeler ve bölgeler arasında çevre eğitimi yaklaşımlarını karşılaştırmak için araştırmalar yapılabilir. Bu, hangi stratejilerin daha etkili olduğunu belirlemenize yardımcı olabilir. Çevre eğitimi programlarının öğrencilerin uzun vadeli davranışlarını ve çevre bilinci üzerindeki kalıcı etkileri incelenebilir. Uzun vadeli takip çalışmaları, programların sürdürülebilir etkilerini değerlendirmenize yardımcı olabilir. Çevre eğitimi konularında yapılan araştırmalar, eğitim sistemlerini geliştirmek için değerli bilgiler sağlayabilir. Öğrenci başarıları, öğrenme metotları ve çevre eğitimi politikaları üzerine yapılan araştırmalar, gelecekteki eğitim stratejilerinin belirlenmesine yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2013). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 5-29. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1848>
- Aktan, C. C. (2015). Değişim trendleri ve devletin yeniden tanımlanması. *Ekonomi Bilimleri Dergisi*, 7(2). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Coskun-Can-Aktan/publication/318659229_DEGISIM_TRENDLERI_VE_DEVLETIN_YENIDEN_TANIMLANMASI/links/5976055f0f7e9b4016b657cf/DEGISIM-TRENDLERI-VE-DEVLETIN-YENIDEN-TANIMLANMASI.pdf
- Albek, E. A. (2013). *Afet olarak küresel ısınma ve iklim değişiklikleri*. Sunuş Yazıları, 1.
- Arınç, K. (2013). Coğrafi metodoloji açısından bölgesel coğrafya, bölge bilimi ve coğrafi bölgeler. *Türk Coğrafya Dergisi*, (60), 13-24. doi: <https://doi.org/10.17211/tcd.89724>
- Atalay, G. (2023) Belediyelerde dijital katılımcı bütçe deneyimi: Helsinki katılım oyunu. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 32(2), 131-160. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/370301017_Belediyelerde_Dijital_Katilim_ci_Butce_Deneyimi_Helsinki_Katilim_Oyunu
- Ataseven, U. (2022). *Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç ve Türkiye eğitim sisteminde ilkökul öğretim programları ile eğitim-öğretim uygulamalarının girişimcilik becerisi açısından karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 762641).
- Avcı, F. (2022). “Eğitimde Finlandiya modeli” kitabı üzerine bir değerlendirme. *Alanyazın*, 3(1), 39-43. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0301.39.43>
- Aytan, O. A. (2021). Hareketli avcı-toplayıcı grupların yaşam biçimiyle yerleşik çiftçi toplulukların yaşam biçim arasındaki insan-mekân ilişkisinin mukayesesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 979-1012. doi: <https://doi.org/10.33437/ksusbd.780605>
- Bakioğlu, A. (2017). *Karşılaştırmalı eğitim politikaları, göstergeler, bağlamlar*. Eğitim Yayınevi: e-kitap. Erişim adresi: <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=AiyjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA63&dq=Bakio%C4%9Flu,+2017&ots=KVi>

Su4S-TP&sig=SQlp8Ott_7RxA4AlyfwgcJK_33c&redir_esc=y#v=onepage&q=Ba
kio%C4%9Flu%2C%202017&f=false

- Barak, B. ve Gönençgil, B. (2020). A comparison of secondary school curricula in terms of climate change education in the world and Turkey. *Journal of Geography*, (40), 187-201. doi: 10.26650/JGEOG2019-0039
- Başoğlu, A. (2014). Küresel iklim değişikliğinin ekonomik etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 175-196. Erişim adresi: https://www.ktu.edu.tr/dosyalar/sbedergisi_8fd33.pdf
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S., Moore, D. ve Boyd, W. (2014). *Young children's play and environmental education in early childhood education*. Springer Science & Business Media: e-kitap. Erişim adresi: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-03740-0>
- Çakır, B. (2023). *Sürdürülebilir çevre eğitim programının 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalık düzeyine etkisi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 797329).
- Çiftçi, L. (2021). Yeni kamu işletmeciliği ve Türk eğitim sistemi: hükümet programları üzerine bir inceleme. *İktisadi ve İdari Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 41-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1961542>
- Çobanoğlu, R. ve Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 121-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87461>
- Çolakoglu, E. (2010). Haklar söyleminde çevre eğitiminin yeri ve Türkiye’de çevre eğitiminin anayasal dayanakları. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, (88), 151-171. Erişim adresi: http://portal.ubap.org.tr/App_Themes/Dergi/2010-88-594.pdf
- Dalyan, S. ve Uzun, N. (2021). Ortaokul öğrencilerinin çevre dostu okul algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 285-305. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2100970>

- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, (2), 7-18. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/417930>
- Demirbaş, M. ve Aydın, R. (2020). 21. Yüzyılın en büyük tehdidi: Küresel iklim değişikliği. *Ecological Life Sciences*, 15(4), 163-179. doi: <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.4.5A0143>
- Dökmeci, A. H. ve Akduman, Ö. (2022). Doğal olayların tetiklediği KBRN-p tehlikesi ve riski: Türkiye örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 8(1), 165-177. doi: <https://doi.org/10.21324/dacd.979583>
- Duman, G., Baykan, A. K., Köroğlu, G. N., Yılmaz, S. ve Erdoğan, M. (2014). Öğretmen adaylarının Türkiye’deki eğitim reformlarını takip etme durumlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 609-628. Erişim adresi: https://www.academia.edu/14423879/Duman_G_Baykan_A_K_K%C3%B6ro%C4%9Flu_G_N_Y%C4%B1lmaz_S_and_Erdo%C4%9Fan_M_2014_%C3%96%C4%9Fretmen_adaylar%C4%B1n%C4%B1n_T%C3%BCrkiye_deki_e%C4%9Fitim_reformlar%C4%B1n%C4%B1_takip_etme_durumlar%C4%B1n%C4%B1ncelenmesi_Kuram_ve_Uygulamada_Egitim_Bilimleri_Educational_Sciences_Theory_and_Practice_14_2_609_628
- Duran, C. (2019). *Türkiye ve Finlandiya’da beden eğitimi ve spor öğretmeni yetiştiren bölümlerin ders programları ve giriş sınavlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- EBA. (2023). *Doğal Kaynaklar ve İnsan Faaliyetleri*. Erişim adresi: <https://www.eba.gov.tr/video/izle/72365478a1378bd01401d9f4e8f23676d04a52d09c001>
- EBA. (2023a). *Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi*. Erişim adresi: <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/okuryazarlik-becerileri/cevre-iklim/files/basic-html/page13.html>
- Efegil, E. (2018). *Dış politika analizi (ders notları)*. İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Engin, İ. Ş. (2017). Türkiye eğitim sistemi ile Finlandiya eğitim sisteminin okulöncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme ve atama politikalarının karşılaştırılması. *Artuklu*

- İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 2(1), 60-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/327851>
- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, (25), 65-66. Erişim adresi: <https://yunus.hacettepe.edu.tr/~serten/makaleler/cevre.pdf>
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitime yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24. doi: <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>
- Evren, M. B. (2022). İnsan ve çevre etkileşiminde küresel iklim değişikliğine adaptasyon. *Kırklareli Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(1), 33-46. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2438262>
- Faruk, T. ve Gürkaynak, M. (2018). Avrupa birliği vatandaşlığının okul eğitimi boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 396-420. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/606873>
- Gençer, C. İ. (2017). Kültürel mirasın korunmasında iklim değişikliğinin oluşturduğu tehditler. *Mega Projeler ve İstanbul*, 1(58), 24-30. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/316075789_Kulturel_Mirasin_Korunmasinda_Iklim_Degisikliginin_Olusturdugu_Tehditler
- Goughe, M. ve Goughe, R. (2010). Environmental education: A pathway to sustainable development. *The International Journal of Environmental, Cultural, Economic, and Social Sustainability*, 6(5), 97-110. Erişim adresi: <https://www.cgscholar.com/bookstore/cgrn/289/291>.
- Goughe, N. ve Goughe, A. (2010a). Environmental education. C. In Kridel (Ed.), *The Sage encyclopedia of curriculum studies*. Newbury, Kaliforniya: Sage Publications.
- Gökçe, A. T. (2018). *Türk eğitim sisteminde 2000'li yıllarda gerçekleşen yapısal değişimler. Prof. Dr. Emine Akyüz'e armağan. Akademisyenlikte 50 yıl*. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91001>

- Gülbahar, G. (2006). *Cumhuriyet dönemi (1920-1950) Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 190668).
- Gülersoy, A. (2021). Kaos çağında ideal bir çevre eğitimi politikası için bazı öneriler. *Turkish Studies*, 16(5), 1495-1552. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/355855186_Kaos_Caginda_Ideal_Bir_Cevre_Egitimi_Politikasi_Icin_Bazi_Oneriler
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Electronic Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/344191456_Nasil_Bir_Cevre_Egitimi_Cagdas_Yaklasimlar_Cercevesinde_Bazi_Oneriler
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi yapısal sorunlar ve öneriler. *(SETA) Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1, 10-39. Erişim adresi: https://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_seta-turkiyede_milli_egitim_sistemi.pdf
- Gürsel, M. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi kavramlar-süreçler ve uygulamalar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Herranen, J., Vesterinen, V. M. ve Aksela, M. (2018). From learner-centered to learner-driven sustainability education. *Sustainability*, 10(7), 2190. doi: <https://doi.org/10.3390/su10072190>
- Houtsonen, L. (2004). Developments in teacher training in Finland: emerging models of geography education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(2), 190-196. doi: 10.1080/09669580408668513
- Hujala, E., Fonsén, E. ve Elo, J. (2017). Evaluating the quality of the child care in Finland. *Early Child Development and Care*, 182(3), 299-314. doi: 10.1080/03004430.2011.646721
- Hyväri, L. (2021). *Lapsen luontosuhteen kehittymisen tukeminen ulko-opetuksen avulla* (Yayımlanmamış lisans tezi). Oulun Yliopisto Kasvatustieteiden Tiedekunta Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus, Finlandiya.

- Jaakkola, V. (2020). *Ympäristökasvatuksen merkitys yksilön luontosuhteen muodostumisessa* (Yayımlanmamış lisans tezi). Oulun Yliopisto Kasvatustieteiden Tiedekunta Teknologiaopintojen luokanopettajakoulutus, Finlandiya.
- Jeronen, E., Jeronen, J. ve Raustia, H. (2009). Environmental education in Finland-a case study of environmental education in nature schools. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 1-23. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884383.pdf>
- Kaivola, T. ve Rikkinen, H. (2007). Four decades of change in geographical education in Finland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 16(4), 316-327. doi: <https://doi.org/10.2167/irgee219.0>
- Kalyoncu, R. T. (2018). *Doğa ve insan*. İstanbul: Açık Medeniyet Yayınevi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve niğde üniversitesi eğitim fakültesi örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karataş, A. (2016). Yerel yönetimlerde çevre korumanın bir aracı olarak çevre eğitimi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-10. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408091>
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (15), 170-189. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1156348>
- Kızılkaya, A. (2021). *Türkiye Amerika ve Finlandiya okul öncesi eğitim sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 670192).
- Kızılkaya, H. (2014). *Postmodern felsefe ışığında Türk eğitim sistemi sorunlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 368370).
- Kocalar, A. O. (2014). Çevre ve çevre eğitimi üzerindeki yerel yönetim etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 348-362. doi: 10.16992/ASOS.190

- Koday, Z. ve Kaymaz, A. (2017, Eylül). Çevre, eğitim ve milli parkların önemi. 15. *Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresi*, Tebliğler Kitabı, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Moldova.
- Koto, B. (2020). *İlkokul programındaki çevre eğitiminin unesco ve unep ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 645898).
- Kupiainen, R. (2019). Monilukutaidon pedagogiikan lähtökohtia. M. Harmanen ve M. Hartikainen (Ed.), *Monilukutaitoa oppimassa'da* (s. 23-31). Erişim adresi: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202001301668>.
- Kurban, S. (2021). Çocuğun iyi olma hâlinin gelişmesinde sosyoekonomik ve yönetsel politikalar: Finlandiya örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 16(2), 26-43. doi: <https://doi.org/10.17550/akademikincelemeler.921840>
- Kurt, C. (2020, Eylül). *Yeni bir okul sistemi*. Trabzon: İskefiye Gazetesi. Erişim adresi: <https://www.nirvanasosyal.com/h-1196-pandemi-sonrasi-degisimin-pin-kodlari-degisimler-yeni-bir-okul-sistemi-2.html>
- Kurt, M. (2023, Nisan). Finlandiya’da zorunlu din eğitimi derslerine alternatif olarak ‘kültür, dünya görüşü ve etik’ dersinin incelenmesi. 7. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, Tam Metin Kitabı Full Papers E-Book, Korint Yayıncılık, Muğla.
- Kurt, N. (2023a). *Belediyelerin ekonomik etkinlikleri ve hizmet algısına etkisi. Sosyal bilimler üzerine araştırmalar-VI*. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Kurt, C. (2021). *Pandemi sonrası değişimin PİN kodları: fırsatlar-yeni bir okul sistemi-1*. Trabzon: İskefiye Gazetesi. Erişim adresi: <http://www.nirvanasosyal.com/h-1181-pandemi-sonrasi-degisimin-pin-kodlari-firsatlar-yeni-bir-okul-sistemi-1.html>
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research - airy fairy or fundamental?. *TQR Publications*, 8(1), 100-103. Erişim adresi: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss1/7/>.
- Lag om Grundläggande Utbildning (LGU). (1998). *Lag om grundläggande utbildning (Temel Eğitim Yasası)*. Son güncelleme: 1018/2023 (16.11.2023'te yayınlandı). İsveç: LGU. Erişim adresi: <https://finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Lewis, L. ve Tietenberg, T. (2019). *Environmental economics and policy*. London: Routledge.

- Marsh, G. P. (2003). *Man and nature*. Washington: University of Washington Press.
- Maviş-Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Comparison of school and teacher autonomy in Turkey and European countries. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 1-12. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/367052402_COMPARISON_OF_SCHOOL_AND_TEACHER_AUTONOMY_IN_TURKEY_AND_EUROPEAN_COUNTRIES_AVRUPA_ULKELERI_VE_TURKIYE'DE_OKUL_VE_OGRETMEN_OZERKLIGININ_KARSILASTIRILMASI
- MEB. (1973). *1739 Milli eğitim temel kanunu*. 5(12), 2342. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- MEB. (2014). *Okul Öncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim Programları*. Ankara: MEB. <http://tegm.meb.gov.tr/>. adresinden 23 Ağustos 2023 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018a). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- MEB. (2018b). *Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0L%C4%B0LER%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- MEB. (2018c). *Hayat Bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- MEB. (2022). *Çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi programı 6-7-8*. Ankara: MEB. Erişim adresi: <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1143>
- Mercan, G. (2023). Türkiye Çevre Eğitim Vakfı (TÜRÇEV)'in çevre eğitimindeki öncü rolü: Sürdürülebilir gelecek için eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53). doi: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3358>
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği, toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Muranen, J. (2014). *The importance of out-of-school environmental education entities for integrating environmental education into school curriculum* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). University of Tampere, School of Management (JKK), Politics of the Environment and Regions, Finlandiya.
- NCCBE. (2014). *National core curriculum for basic education*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Ogelman, H. G. ve Güngör, H. (2015). Türkiye'deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180-194. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183444>
- Okyay, C. (2023). *Sürdürülebilirlik temelinde yeşil kalkınma perspektifi: Avrupa ve Türkiye örnekleri üzerinden karşılaştırmalı inceleme* (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 803877).
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 İlköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *EKEV Akademi Dergisi*, 25(86), 249-268. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2567766>
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/328881>
- Özdemir, O. (2010). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-38. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/813/166%20adresinden%2006.10.2011>
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. doi: <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Özgür G. E. ve Veysikarani, D. (2022). Sosyo-ekonomik göstergeler ve PISA skorlarına göre sınıflandırılması: OECD örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(3), 506-522. doi: 10.24287.958903
- Palokangas, S. (2022). *Euran Kunnan Ympäristöohjelma. Energia*. (Yüksek lisans tezi). Satakunta University of Applied Sciences veri tabanından erişildi (Erişim adresi:

https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/751097/Palokangas_Satu.pdf?sequence=2&isAllowed=y).

- Pekdoğan, A., Aydın, H., Kahraman, B., Öner, E., Çağan, K. ve Yorulmaz, H. (2023). Avrupa birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(97), 1504-1513. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8196819>
- Pektaş, E. K. (2010). Türkiye’de sosyal belediyecilik uygulamaları ve temel sorunlar. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 5(1), 4-22. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17807>
- Peltonen, T. (2020). *Koulutusvienti-Kuntien Uusi Palvelutuote?*. Finlandiya: Kunnallisalan kehittämissäätiön Julkaisu.
- Prasad, R. (2002). Environmental education in India: Philosophical beginnings and pragmatic concerns. *Journal of Environmental Education*, 33(4), 30-35. Erişim adresi: <https://www.tandfonline.com/toc/vjee20/33/4>.
- Prasad, S. (2002a, Aralık). Enviromental geography. Erişim adresi: <http://www.dspmuranchi.ac.in/pdf/Blog/ENV%202.pdf>
- Resmi Gazete. (17 Temmuz 2008). *Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Çevresel Etki Değerlendirme Yönetmeliği*. Sayı: 26939, s. 25.
- Resmi Gazete. (3 Ekim 2013). *Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Çevresel Etki Değerlendirme Yönetmeliği*. Sayı: 28784-03, s. 16.
- Rinkinen, A. (2020). *Rautaa ja ruostetta: Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Romar, J. E., Enqvist, I., Kulmala, J., Kallio, J. ve Tammelin, T. (2019). Physical activity and sedentary behaviour during outdoor learning and traditional indoor school days among Finnish primary school students. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(1), 28-42. doi: 10.1080/14729679.2018.1488594
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171. Erişim adresi: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>

- Sahlberg, P. (2012). A model lesson: Finland shows us what equal opportunity looks like. *American Educator*, 36(1), 20. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971754.pdf>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish schools and the global education reform movement. Flip the system: Changing education from the ground up*. Finlandiya: Routledge.
- Sak, R., Sit, ř., Öneren, ř. Ç. Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. doi: <https://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Saylık, A., Saylık, N. ve Sağlam, A. (2021). Eğitimcilerin gözünden Türk eğitim sistemi: Bir metafor çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 522-546. doi: <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919424>
- Scott, W. (2015). *Education for sustainable development (ESD): A critical review of concept, potential and risk*. London: Springer International Publishing.
- Scott, W. A. (2015a). Environmental education and advocacy: Changing perspectives of ecology and education. *Environmental Education Research*, 21(6), 873-888. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/253586890_Environmental_Education_and_Advocacy_Changing_Perspectives_of_Ecology_and_Education
- Seatter, C.S. ve Ceulemans, K. (2017). Teaching sustainability in higher education: Pedagogical styles that make a difference. *Canadian Journal of Higher Education* 47(1), 47-70. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154160.pdf>
- Seikkula-Leino, J., Jónsdóttir, S. R., Håkansson-Lindqvist, M., Westerberg, M. ve Eriksson-Bergström, S. (2021). Responding to global challenges through education: Entrepreneurial, sustainable, and pro-environmental education in nordic teacher education curricula. *Sustainability*, 13(22), 12808. doi: 10.3390/su132212808
- Sever, D., Baldan, B., Hamza, Y. A., Tuğlu, B. ve Kabaoğlu, K. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603. doi: <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466396>
- SGB (Strateji Geliştirme Başkanlığı). (2017). *Türk Eğitim Sistemi-2017*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf

- Siekkinen, K. (2017). *Educational equality discourses in the Finnish comprehensive school system*. Finlandiya: Jyväskylä yliopisto.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153235>
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151). Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/44117425_Surdurulebilir_Cevre_Egitimi_Acisindan_Ilkogretim_Programlarinin_Degerlendirilmesi
- Tanski, K. (2022). *Ympäristökasvatus Tampereen peruskouluissa: vertailu tavanomaisten ja Vihreä lippu-ohjelmaan kuuluvien peruskoulujen ympäristökasvatuksesta* (Tampere'deki ilkokullarda çevre eğitimi: Normal ve Yeşil Bayraklı ilkokullardaki çevre eğitiminin karşılaştırılması) (Yayımlanmamış lisans tezi). Häme University of Applied Sciences (HAMK), Finlandiya.
- Taş, Ç. K. ve Örk. S. (2017). Faktör analizi yöntemi ile Türkiye ve Avrupa birliği üyesi ülkelerin sosyo-ekonomik göstergeler bakımından gelişmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 60-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/388362>
- Taşdemir, İ. ve Özdal, B. (2022). Amerika Birleşik Devletleri Başkanları'nın söylemlerinde öne çıkan kavramlar bağlamında çevre sorunları: Rol algıları ve çatışan rollerin analizi. *Diplomasi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 36-56. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2358543>
- Tekin, A. ve Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1254-1266. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63443>
- Temmes, M., Ahonen, P. ve Ojala, T. (2002). *Suomen Koulutusjärjestelmän Hallinnon Arviointi*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Tombul, F. (2006). *Türkiye'de çevre için eğitime verilen önem* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk. E. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. (Ed. Türk, E.). Ankara: MEB Yayınevi.

- Türkeş, M. (2017). Türkiye'nin iklimsel değişkenlik ve sosyo-ekolojik göstergeler açısından kuraklıktan etkilenebilirlik ve risk çözümlemesi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 26(2), 47-70. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/391666>
- Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., Byman, R., & Meisalo, V. (2011). Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland. *Environmental Education Research*, 17(2), 167-186. doi: 10.1080/13504622.2010.522703
- Uzundumlu, A. S. (2012). AB ülkeleri ile Türkiye tarımsal yapısının karşılaştırılması. *Alinteri Journal of Agriculture Science*, 23(2), 64-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/26300>
- Venäläinen, M. (1992). Mitä on ympäristökasvatus. Teoksessa: Kansanvalistusseura; Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Toiviainen, T. ve Kajanto, A. (Ed.), *Ympäristökasvatus* (s. 13-29). Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Wolff, L. A. (2004) Tulevaisuuteen tähtäävä kasvatus. Teoksessa: Cantell, H., Anunti, P., Rikkinen, H., Wolff, L., Willamo, R., Suomela, L., ... Kiiskinen, A. (2004). *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Finlandiya: PS-kustannus.
- Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (25), 137-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3280>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2021). Çevre politikalarında siyasal ve toplumsal gündem: Medya etkisi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(2), 389-418. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1481233>
- Yonca, Z. D. (2018). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler ve Türkiye açısından karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (14), 136-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/563495>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education

expenditures. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 169-185. doi: 10.19128/turje.329755

Zekâî, Ş. (2022). İklim değışikliğı ve Türkiye. *Çevre Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 1-19. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2369134>

Zengin, E. ve Esedov, A. (2011). Çevre sorunlarının yerel özellikleri ve Üsküdar örneğı. *In Journal of Social Policy Conferences, Istanbul University*, (59), 149-178. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/9315>



EKLER

Ek 1. Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 11.01.2024-E.324685



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı :
Konu :

11.01.2024

Sayın

İlgi : 09.01.2024 tarihli ve E- 0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.01.2024 tarihli ve 27 sayılı toplantısında alınan "41" nolu karar ile 'ın başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Doğrulama Kodu

Adres Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için:

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu

KARAR

40. 'ın “ Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul ve Ortaokul Programlarının Çevre Eğitimleri Açısından Karşılaştırılması ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda 'ın “ Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul ve Ortaokul Programlarının Çevre Eğitimleri Açısından Karşılaştırılması ” başlıklı çalışmasında herhangi bir anket yapılmadığı, ölçek kullanılmadığı ve insan katılımcılardan veri toplanmadığı için **Etik kurulu onayına ihtiyaç olmadığına** oy birliği ile karar verilmiştir.