

Sosyal Bilgiler Eğitiminde İklim Adaleti: Teorik Bir Çerçeve ve Genç Aktivizmin Rolü

Mehmet Çetin¹

Şükran Geçgel²

Özet

İklim adaleti, çevresel sorunların toplumsal, ekonomik ve politik boyutlarını ele alırken, sosyal bilgiler eğitimi bu konunun anlaşılması ve tartışılmasında kritik bir rol üstlenmektedir. Çalışma, öğrencilerin tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi gibi temel derslerden edindikleri teorik bilgilerin, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerileriyle birleşerek, iklim krizine yönelik bilinçli ve katılımcı yaklaşımlar geliştirmelerine nasıl zemin hazırladığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, eleştirel pedagoji ve deneysel öğrenme yöntemleri, öğrencilerin iklim adaleti perspektifini benimsemeleri için önemli araçlar olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca, dijital medya, proje tabanlı öğrenme ve disiplinlerarası müfredat entegrasyonunun, gençlerin yerel ve küresel çevresel sorunlara dair farkındalığını artırarak, aktif iklim aktivizmine dönüşmelerine nasıl katkı sağladığı detaylandırılmaktadır. Çalışma; öğretmen eğitimi, müfredat revizyonu ve uygulamalı pedagojik stratejiler gibi alanlarda mevcut eksiklikleri ve geliştirilebilecek yönleri de değerlendirerek, gelecekteki araştırmalar için ampirik çalışmalar, dijital etkileşimlerin analizi ve kültürel karşılaştırmalar gibi konularda öneriler sunmaktadır. Bu kapsamlı yaklaşım, teorik altyapının pratikle bütünleşerek, sürdürülebilir ve adil bir geleceğin inşa edilmesine yönelik eğitim politikalarının güçlendirilmesinin önemine işaret etmektedir.

1 Dr., mhmt.cetin10@gmail.com, 0000-0002-3065-1969

2 Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sukrangeccell@gmail.com, 0000-0002-7582-6291

1. İklim Adaleti ve Eğitim

“İklim Adaleti ve Eğitim”, iklim değişikliğinin sosyal, ekonomik ve etik boyutlarını eğitim sistemleriyle ilişkilendiren disiplinlerarası bir alanı temsil eder. İklim adaleti, yalnızca çevresel bir sorun değil, aynı zamanda tarihsel eşitsizlikler, küresel ekonomik düzen ve toplumsal haklar bağlamında ele alınması gereken bir adalet meselesidir (Schlosberg, 2013). Eğitim ise bu kavramın genç nesillere aktarılmasında, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde ve kolektif eylem kapasitesinin artırılmasında merkezi bir rol oynar (Banks, 2008).

Bu bağlamda, “İklim Adaleti ve Eğitim” başlığı altında iki temel odak öne çıkar:

- **Kavramsal Bilinç Oluşturma:** İklim adaletinin sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla öğrencilere aktarılması, çevresel sorunların toplumsal eşitsizliklerle kesişimini vurgulayan bir pedagoji gerektirir. Örneğin, fosil yakıt endüstrisinin küresel Güney ülkelerinde yarattığı ekolojik yıkım, sömürgecilik mirasıyla ilişkilendirilerek öğretilmelidir (Nixon, 2011).
- **Aktif Katılım ve Aktivizm:** Eğitim, öğrencileri iklim krizine karşı politik ve sosyal hareketlere dahil olmaya teşvik etmelidir. Bu, müfredatın ötesinde, okul içi ve dışı projelerle gençlerin seslerini duyurmalarını sağlayan bir yaklaşımı gerektirir (O’Brien, Selboe & Hayward, 2018).

UNESCO (2017), eğitimi iklim adaletinin sağlanmasında “dönüştürücü bir araç” olarak tanımlar. Özellikle sosyal bilgiler dersleri, iklim krizinin etik boyutlarını (örneğin, gelecek nesillerin hakları) ve küresel dayanışma pratiklerini tartışmak için ideal bir zemin sunar (Huckle & Wals, 2015).

2. İklim Adaleti Kavramı ve Sosyal Bilgiler Eğitimiyle İlişkisi

İklim adaleti, iklim değişikliğinin neden olduğu sosyal, ekonomik ve ekolojik eşitsizliklerin ele alınmasını ve bu krizden en fazla etkilenen marjinal grupların haklarının korunmasını hedefleyen bir paradigmadır (Arık, 2021; Bullard, 2000; Schlosberg, 2013). Bu kavram, çevresel adalet hareketinin bir uzantısı olarak, iklim politikalarının yalnızca bilimsel verilerle değil, aynı zamanda etik ve sosyal çeşitlik perspektifleriyle şekillendirilmesi gerektiğini savunur (Shrader-Frechette, 2002). Sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere toplumsal sorunları analiz etme, eleştirel düşünme ve aktif vatandaşlık becerileri kazandırmayı amaçladığı için (Banks, 2008), iklim adaleti kavramıyla doğrudan örtüşür. Özellikle sosyal bilgiler müfredatında yer alan “küresel vatandaşlık” ve “sürdürülebilir kalkınma” temaları, iklim adaletinin

disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmasına olanak tanır (Huckle & Wals, 2015). Sosyal bilgiler eğitimcileri, iklim adaletini yalnızca çevresel bir mesele olarak değil, aynı zamanda tarihsel sömürgecilik, ekonomik eşitsizlik ve küresel güç dinamikleriyle ilişkilendirerek öğretmelidir (Nixon, 2011). Örneğin, IPCC (2022) raporları, iklim krizinin Afrika ve Güney Asya'daki düşük gelirli toplulukları orantısız şekilde etkilediğini vurgular. Bu bağlamda, öğrencilerin iklim adaleti konusunda eleştirel bir bilinç geliştirmesi, sosyal bilgilerin temel hedeflerinden biri haline gelmelidir (Westheimer & Kahne, 2004).

3. İklim Krizinin Eğitim Sistemleri Üzerindeki Etkileri ve Öğrencilerin Rolü

İklim krizi, eğitim sistemlerini fiziksel, pedagojik ve psikolojik düzeylerde derinden etkilemektedir. UNESCO (2020), okulların sel, kuraklık ve aşırı hava olayları nedeniyle kapanmasının, özellikle kırılgan bölgelerde eğitime erişimi sekteye uğrattığını belirtir. Ayrıca, iklim kaygısı (eco-anxiety) gençler arasında yaygınlaşarak öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemekte (Hickman ve diğerleri, 2021). Ancak bu kriz, eğitim sistemlerini dönüştürme potansiyeli de taşır. Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri (SKH) kapsamında, okulların müfredatlarını iklim okuryazarlığı ve adalet odaklı içeriklerle yeniden yapılandırması önerilmektedir (UNESCO, 2017). Öğrenciler, iklim adaleti mücadelesinde pasif alıcılar değil, aktif katılımcılardır. Genç aktivizm, Greta Thunberg'in başlattığı Fridays for Future hareketi gibi örneklerle küresel bir etki yaratmıştır (Fisher, 2019). Araştırmalar, iklim grevlerine katılan öğrencilerin politik bilinçlerinin arttığını ve okul müfredatlarını sorgulayıcı bir tutum geliştirdiğini göstermektedir (O'Brien, Selboe & Hayward, 2018). Sosyal bilgiler eğitimi, bu süreçte öğrencilere toplumsal hareketleri analiz etme, medya okuryazarlığı ve savunuculuk becerileri kazandırarak destek olabilir (Kahne & Bowyer, 2017).

Türkiye'de ise genç iklim aktivistleri, okullarda iklim kulüpleri kurarak yerel projeler geliştirmekte ve karar alma süreçlerine katılım talep etmektedir (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP), 2021). Ancak, müfredatta iklim adaleti konusunun yeterince yer almaması, öğrencilerin bu alandaki potansiyelini sınırlandırmaktadır. Bu nedenle, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencileri iklim adaleti tartışmalarına dahil edecek etkileşimli pedagojik yaklaşımlar benimsemesi kritik önem taşır (Selby & Kagawa, 2013).

4. Eleştirel Pedagoji ve İklim Adaleti

4.1. Paulo Freire'nin Eleştirel Pedagoji Yaklaşımı ve İklim Adaleti Bağlantısı

Paulo Freire'nin eleştirel pedagoji teorisi, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda toplumsal adaletin sağlanması için bir araç olarak görür. Freire (1970), “bankacı eğitim modelini”, öğrencileri ezberci ve pasif konuma sıkıştıran bir sistem olarak reddeder. Bunun yerine, diyalog temelli ve “bilinçlenme” (conscientização) sürecini merkeze alan bir pedagoji önerir. İklim adaleti bağlamında bu yaklaşım, öğrencilerin iklim krizini yalnızca teknik bir sorun olarak değil, kapitalist üretim ilişkileri, sömürgecilik mirası ve küresel eşitsizliklerle bağlantılı bir adalet meselesi olarak görmelerini sağlar (Gadotti, 2008).

Freire'nin “praksis” kavramı (teori ile pratiğin diyalektiği), iklim aktivizmi ile eğitim arasında köprü kurar. Örneğin, Brezilya'daki Topraksız İşçi Hareketi (MST), Freire'ci pedagojiyi kullanarak tarım politikalarını ve ekolojiyi eleştirel bir perspektifle ele alır (Diniz-Pereira, 2021). Benzer şekilde, iklim grevlerine katılan öğrenciler, okul müfredatlarında eksik olan “fosil yakıt endüstrisinin küresel Güney'deki etkileri” gibi konuları tartışma ihtiyacı hisseder (Marques & Reis, 2022; Reis, & Marques, 2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri, bu bağlamda, öğrencileri yerel çevre sorunlarını belgelemeye (örn. su kıtlığı, hava kirliliği) ve çözüm önerileri geliştirmeye teşvik eden proje tabanlı öğrenme modelleri tasarlayabilir (Gruenewald, 2003).

4.2. Çevre Adaleti Teorileri ve Eğitime Yansımaları

4.2.1. Robert Bullard ve Çevresel İrkçilik

Robert Bullard'ın çevre adaleti çalışmaları, zehirli atık tesislerinin ve kirli endüstrilerin ABD'de ırksal azınlıkların yaşadığı bölgelerde yoğunlaştığını ortaya koyar (Bullard, 2000). Bu “çevresel ırkçılık” olgusu, iklim krizinin de temel dinamiklerinden biridir. Örneğin, IPCC (2022) raporları, Afrika'daki kuraklıkların ve Asya'daki sel felaketlerinin düşük gelirli toplulukları orantısız etkilediğini vurgular.

Eğitimde bu durum, coğrafi adaletsizliklerin haritalanması ve topluluk temelli veri analizi gibi yöntemlerle ele alınabilir. Türkiye'de ise, termik santrallerin Muğla Yatağan veya Zonguldak gibi bölgelerde yarattığı sağlık sorunları, sosyal bilgiler derslerinde “çevre sağlığı eşitsizlikleri” başlığı altında işlenebilir (Health and Environment Alliance, 2021a, Health and

Environment Alliance, 2021b). Ayrıca, öğrencilerin çevre adaleti haritalama araçları (ör. EJAtlas) kullanarak küresel örnekleri karşılaştırması, eleştirel coğrafya becerilerini geliştirir (Temper, Del Bene & Martinez-Alier, 2015).

4.2.2. Vandana Shiva ve Eko-feminizm

Vandana Shiva, küresel kapitalizmin doğayı ve kadın emeğini sömürsünü “biyokorsanlık” ve “monokültür tarım” üzerinden eleştirir (Shiva, 2005). Shiva’ya göre, endüstriyel tarımın yarattığı tohum tekelleşmesi ve toprak erozyonu, iklim krizini derinleştirirken, yerel ekoloji bilgisine sahip kadınların direnişi ise çözümün bir parçasıdır.

Bu perspektif, eğitimde şu uygulamalara yol açabilir:

- **Yerel Bilginin Değeri:** Köy enstitüleri modelinden esinlenerek, öğrencilerin yerel tarım tekniklerini (ör. permakültür) öğrenmesi ve nesiller arası bilgi aktarımını teşvik etmek (Armutlu & Armutlu, 2024; Çukur, 2008).
- **Toplumsal Cinsiyet ve İklim:** Kadın liderliğindeki iklim direnişleri (örn. Kenya’daki Green Belt Hareketi) üzerine vaka çalışmaları yapmak (Maathai, 2006).
- **Eko-feminist Pedagoji:** Ders kitaplarında, doğa ve kadın bedeninin sömürsünün tarihsel paralelliklerini irdeleyen metinlere yer vermek (Gaard, 2017).

4.2.3. Çevre Adaletinin Küresel-Gerilimli Doğası

Çevre adaleti, yerel ve küresel dinamikler arasında gerilimli bir alandır. Örneğin, Batılı ülkelerin “yeşil dönüşüm” projeleri, nadir toprak metallerinin Afrika’daki madenlerden çıkarılmasını gerektirir ve bu süreçte yerel ekosistemler tahrip olur (Büscher & Davidov, 2016). Sosyal bilgiler eğitimi, bu tür çelişkileri “yeşil kapitalizm” ve “sömürgecilik sonrası ekoloji” başlıkları altında tartışmalıdır.

4.3. Eğitimde Somut Uygulama Önerileri

4.3.1. Disiplinlerarası Müfredat Tasarımı

1. Coğrafya derslerinde, iklim göçmenlerinin rotaları ve bu göçün uluslararası politikaları nasıl şekillendirdiği analiz edilebilir (IPCC, 2022).
2. Ekonomi ünitelerinde, karbon borsalarının adaletsizlikleri ve “karbon kolonyalizmi” tartışılabilir (Bachram, 2004).

4.3.2. Aksiyon Odaklı Projeler

3. Öğrencilerin belediye iklim eylem planlarına katılımı için okul temelli lobi grupları kurmak (Eichinger ve diğerleri, 2022).
4. İklim adaleti temalı belgesel film festivalleri düzenlemek ve öğrencilerin yerel hikâyelerini görselleştirmesini sağlamak (Spiegel ve diğerleri, 2020).

4.3.3. Öğretmen Eğitimi

5. Hizmet içi eğitimlerde, çevre adaleti teorileri ve eleştirel pedagoji becerilerinin kazandırılması (Selby & Kagawa, 2013).

5. Sosyal Bilgiler Müfredatında İklim Adaleti

İklim değişikliği günümüzün en önemli küresel sorunlarından biri olarak, hem çevresel hem de sosyoekonomik dinamikleri derinden etkilemektedir. Bu bağlamda “iklim adaleti” kavramı; iklim değişikliğinin etkilerinin eşitsiz dağılımını, özellikle marjinal ve dezavantajlı grupların üzerindeki ağır sonuçlarını vurgulamaktadır (Schlosberg, 2007). Eğitim sisteminde, özellikle Sosyal Bilgiler müfredatında çevre ve sürdürülebilirlik konularının işlenişi, öğrencilere bu eleştirel perspektifi kazandırma noktasında kritik bir rol oynamaktadır (Yavruoğlu & Akbaş, 2024). Ancak, mevcut müfredat dokümanları temel olarak bilgi aktarımına odaklanmakta; iklim adaleti perspektifiyle derinlemesine bir analiz ve eleştirel sorgulama alanı oluşturma konusunda yetersiz kalmaktadır.

5.1. Müfredatın Mevcut Yapısı ve Çevresel Konuların İşlenişi

Her iki müfredat dokümanı, Sosyal Bilgiler dersinin disiplinlerarası yapısını ve çevre ile doğa arasındaki ilişkiyi ele alırken, “Evimiz Dünya” öğrenme alanı altında doğal çevre, harita kullanımı, yerel coğrafi koşullar, doğal afetlerin etkileri ve sürdürülebilirlik kavramlarına yer vermektedir (MEB, 2024). Bu yapı, öğrencilerin yerel çevreyi tanımaları ve doğal kaynaklarla etkileşimlerini kavramaları açısından önemli olsa da, bu yaklaşımla sınırlı kalınması; çevresel sorunların nedenleri, sonuçları ve küresel eşitsizliklerle olan ilişkileri gibi eleştirel sorulara yeterince yanıt verilememesine yol açmaktadır.

Literatürde, çevre eğitiminin yalnızca tanımlayıcı bilgi aktarımından öte, eleştirel düşünceyi ve analitik becerileri geliştirmesi gerektiği savunulmaktadır (Tilbury, 2011). Ancak, mevcut müfredat örnekleri öğrencilerin çevresel sorunları sadece betimlemelerine olanak tanımakta; iklim değişikliğinin toplumsal boyutlarını, ekonomik eşitsizlikleri ve uluslararası sorumlulukları tartışmaya yeterli yer vermemektedir.

5.2. İklim Adaleti Perspektifi ve Eleştirel Yaklaşımın Eksikliği

İklim adaleti, iklim değişikliğinin neden olduğu eşitsizlikleri, sanayileşmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sorumluluk farklarını ve toplumsal kırılmalıkları ele alan çok boyutlu bir kavramdır. Bu perspektiften bakıldığında; çevresel etkilerin sadece fiziksel boyutunun değil, aynı zamanda politik, ekonomik ve sosyal dinamiklerin de göz önüne alınması gerekmektedir (Bullard, 2000). Mevcut Sosyal Bilgiler müfredatında çevre konularının işlenişi, öğrencilerin yerel düzeyde çevre farkındalığı kazanmalarını hedeflese de, iklim adaletinin getirdiği eleştirel sorular – örneğin, küresel güç ilişkileri, tarihsel sorumluluklar ve çevresel eşitsizlikler – üzerine yeterli tartışma ve analiz yapılmamaktadır.

Bu durum, öğrencilerin çevresel sorunları sadece yüzeysel olarak anlamalarına, derinlemesine sorgulama yapamamalarına ve çözüm önerileri geliştirememelerine yol açmaktadır. Eğitimde eleştirel pedagojinin önemi, öğrencilerin mevcut bilgiyi sorgulayıp, alternatif perspektifleri değerlendirebilmeleri açısından literatürde geniş yer bulmaktadır (Brookfield, 2012). Ancak, müfredatta yer alan bilgiler bu eleştirel yaklaşımı destekleyecek düzeyde yapılandırılmamış görünmektedir.

5.3. Literatür Bağlamında Eleştirel Değerlendirme

Literatürde, çevre ve iklim adaleti konularının eğitim müfredatına entegrasyonunun önemine dair birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, UNESCO'nun sürdürülebilir kalkınma ve çevre eğitimi konularında yayınladığı raporlarda, çevresel konuların eleştirel düşünce ve katılımcı yaklaşımlarla işlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere çevre sorunlarının sadece tanımlanması değil, aynı zamanda bu sorunların toplumsal yapı üzerindeki etkilerinin analiz edilmesi, farklı aktörlerin sorumluluklarının tartışılması ve çözüm yollarının geliştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (UNESCO, 2017).

Ayrıca, iklim adaleti perspektifi ile ilgili olarak Schlosberg (2007) ve Bullard (2000) gibi araştırmacılar, iklim değişikliğinin etkilerinin eşitsiz dağılımını ve bu durumun, özellikle düşük gelirli ve marjinal gruplar üzerinde yarattığı ağır sonuçları detaylandırmışlardır. Bu eleştirel perspektif, eğitimde öğrencilerin yalnızca çevresel bilgileri öğrenmelerinin ötesinde, aynı zamanda toplumsal adalet kavramlarını da içselleştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Ne yazık ki, mevcut Sosyal Bilgiler müfredatında bu tür derinlemesine eleştirel yaklaşımlar yeterince yer bulamamaktadır.

5.4. Uygulamalı Öneriler ve Müfredatın Geliştirilmesi

İklim adaleti perspektifinin müfredata etkin biçimde entegre edilmesi hem yerel hem de küresel çevresel sorunlara karşı bilinçli, eleştirel ve çözüm üretebilen bireyler yetiştirme hedefi açısından önemlidir. Bu bağlamda önerilebilecek bazı stratejiler şunlardır:

1. **Öğrenme Çıktılarının Revizyonu ve Genişletilmesi:** Müfredata, iklim adaleti, çevresel eşitsizlikler, uluslararası sorumluluklar ve küresel güç ilişkileri gibi konuları içeren öğrenme çıktıları eklenmelidir. Böylece, öğrenciler iklim değişikliğinin yalnızca yerel etkilerini değil, aynı zamanda küresel bağlamda yarattığı eşitsizlikleri de sorgulayabilirler.
2. **Disiplinlerarası Yaklaşımın Güçlendirilmesi:** Sosyal Bilgiler dersinde tarih, coğrafya, ekonomi, vatandaşlık ve kültür gibi alanların entegre edildiği disiplinlerarası yapı, iklim adaleti konusunun ele alınmasında zenginleştirici bir rol oynayabilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin çevresel krizlerin tarihsel kökenlerini, ekonomik nedenlerini ve politik sonuçlarını analiz etmelerine olanak tanıyacaktır.
3. **Uygulamalı, Deneysel ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemleri:** Öğrencilerin çevre konularını yerel ve küresel bağlamda deneyimlemelerini sağlayacak saha çalışmaları, vaka analizleri, proje tabanlı öğrenme ve tartışma platformları oluşturulmalıdır. Örneğin, yerel çevre hareketlerinin incelenmesi, doğal afetlerin etkilerinin toplumsal boyutlarının araştırılması ve bu konularda çözüm önerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünce ve analitik becerilerini pekiştirecektir.
4. **Eleştirel Pedagoji Yaklaşımının Benimsenmesi:** Eğitimde eleştirel pedagojiyi destekleyecek yöntemlerin (örneğin, münazara, grup tartışmaları, interaktif seminerler) müfredata entegre edilmesi, öğrencilerin çevresel konuları sorgulamalarını ve farklı perspektifleri değerlendirmelerini sağlayacaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiye dayalı değil aynı zamanda değerler ve sorumluluklar çerçevesinde hareket edebilmelerine zemin hazırlayacaktır.

Mevcut Sosyal Bilgiler müfredatları, çevre ve doğal kaynak konularında temel bilgi aktarımını hedefleyen bir yapı sunmaktadır. Ancak, iklim adaleti perspektifiyle yapılan eleştirel sorgulama, öğrencilerin çevresel sorunları yalnızca tanımlamakla kalmayıp, bu sorunların toplumsal, ekonomik ve politik boyutlarını da derinlemesine analiz edebilmeleri için kritik bir eksiklik oluşturmaktadır. Literatürde vurgulanan eleştirel çevre eğitimi yaklaşımları

(Tilbury, 2011; Brookfield, 2012) göz önüne alındığında, müfredatın iklim adaleti kavramını içerecek şekilde revize edilmesi, disiplinlerarası entegrasyonun güçlendirilmesi ve uygulamalı öğrenme yöntemlerinin artırılması elzemdir.

Bu eleştirel perspektifin müfredata entegre edilmesi, yalnızca yerel çevre bilincinin artırılmasına değil, aynı zamanda küresel ölçekte çevresel adaletsizlikler ve eşitsizlikler karşısında bilinçli, eleştirel ve çözüm odaklı vatandaşlar yetiştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Böylece, eğitim sistemi, sürdürülebilir ve adil bir gelecek inşa etme çabalarının temel taşlarından biri haline gelecektir.

6. Genç Aktivizm ve Eğitim

Günümüz dünyasında iklim değişikliği, toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla küresel bir kriz olarak kendini gösterirken; genç nesiller, hem risklere maruz kalmaları hem de gelecek beklentileri nedeniyle bu konuda daha duyarlı ve aktif hale gelmiştir. Eğitim kurumları, gençlerin eleştirel düşünme, demokratik katılım ve toplumsal sorumluluk kavramlarını benimsemelerinde temel rol oynamakta, genç aktivizmin teorik ve pratik temellerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen çalışmalar gençlerin hareketlerine ışık tutmaktadır (Castells, 2012; Giroux, 1988; Freire, 1970).

Eğitimin toplumsal dönüşümü destekleyen en önemli araçlardan biri olarak eleştirel pedagoji, öğrenme sürecini yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, aynı zamanda bireylerin bilinçlenmesi ve toplumsal değişime katkıda bulunması olarak tanımlar (Freire, 1970; Hooks, 1994). Dewey'nin deneyim temelli eğitimi, bireylerin aktif katılımı ve sorgulayıcı öğrenme süreçleriyle toplumsal gerçeklikleri yeniden inşa etme potansiyelini ortaya koyarken, Giroux'un eğitim ve toplumsal eleştiri üzerine görüşleri de gençlerin mevcut sisteme karşı geliştirdikleri direnç biçimlerini açıklamaktadır (Giroux, 1988; Giroux, 2004).

Genç aktivizmin oluşumunu anlamada Bourdieu'nun sermaye kuramı, gençlerin sosyal alanlardaki yerlerini, kültürel sermaye ve sembolik güç ilişkilerini analiz etmede önemli bir araçtır (Bourdieu, 1984). Ayrıca, Laclau ve Mouffe'nin hegemoni kuramı, gençlerin kimlik ve taleplerini şekillendiren politik söylemler üzerinde dururken, Sen'in (1999) 'Özgürlük Olarak Kalkınma' yaklaşımı, eğitim yoluyla kazanılan özgürlüğün genç aktivizmdeki yansımalarını ortaya koymaktadır (Laclau & Mouffe, 1985; Sen, 1999).

6.1. Gençlerin İklim Hareketindeki Rolü ve Eğitimle İlişkisi

Çevre eğitimi, gençlerin doğrudan çevresel sorunları deneyimleyerek öğrenmelerine olanak tanır. Çevre eğitimi gençlerin iklim hareketine katılımında hem bilgi hem de duyarlılık kazandırmaktadır (Huckle, 1993). Ayrıca, Sachs'ın (2015) sürdürülebilir kalkınma yaklaşımı, eğitimin gençlerin çevresel farkındalıklarını artırmadaki kritik rolünü vurgular. Dewey'nin demokratik eğitime dair görüşleri, öğrencilerin aktif katılımının ve tartışma kültürünün gelişmesinde temel bir yapı taşı oluşturmuştur. Okullarda uygulanan proje temelli öğrenme, tartışma grupları ve interaktif seminerler, gençlerin eleştirel bilinçlerini güçlendirmekte ve onları toplumsal dönüşüm süreçlerine hazırlamaktadır (Dewey, 1938; Hooks, 1994; Topkaya, Daban & Altunlu, 2024). Bu süreç, gençlerin yalnızca tüketici değil, aynı zamanda üretici ve değişim ajanı olarak konumlanmasını sağlar.

6.2. Okul Temelli Aktivizm Modelleri ve Sosyal Bilgilerin Bu Süreçteki Yeri

Okul temelli aktivizm modelleri, gençlerin akademik bilgiyle pratik deneyimleri harmanlamasına olanak tanıyan çeşitli yöntemler içermektedir. Proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin çevresel ve toplumsal sorunlara yönelik araştırmalar yapmalarını, yerel ve küresel düzeyde çözüm önerileri geliştirmelerini destekler (Bramwell-Lalor ve diğerleri, 2020). Öğrenci kulüpleri, seminerler ve saha çalışmaları gibi uygulamalı öğrenme aktiviteleri, gençlerin liderlik ve organizasyon becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır (Kahne, Crow, & Lee, 2013). Okul temelli aktivizm; yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmayıp, yerel topluluklar ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde yürütülen projeleri de kapsamaktadır (Mittra, 2008). Bu tür entegrasyon, öğrencilerin sosyo-politik farkındalıklarını artırmakta ve gerçek yaşam deneyimlerini akademik bilgiyle harmanlamalarını sağlamaktadır (Westheimer & Kahne, 2004). Genç aktivizm, özellikle iklim hareketi bağlamında, eğitim yoluyla kazanılan eleştirel düşünme, demokratik bilinç ve toplumsal sorumluluk duygusunun bir yansıması olarak öne çıkmaktadır (O'Brien, Selboe, & Hayward, 2018). Okul temelli aktivizm modelleri ve disiplinlerarası yaklaşımlar, gençlerin bilgi birikimini pratik eyleme dönüştürmelerinde anahtar rol oynarken (Biesta, 2011); dijital medya ve küresel ağlar da bu hareketin hız kazanmasına katkıda bulunmaktadır (Bennett & Segerberg, 2012). Gelecekte, eğitim politikalarının gençlerin aktif katılımını destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması, çevre eğitimi ve demokratik öğrenme yöntemlerinin yaygınlaştırılması önem arz etmektedir (UNESCO, 2015). Ayrıca, akademik çalışmaların ve uygulama örneklerinin çeşitlendirilmesi, genç aktivizmin hem yerel hem de küresel

düzeyde daha etkili hale gelmesini sağlayacaktır (Taft & Gordon, 2013). Bu süreçte, yeni teknolojilerin, disiplinlerarası yaklaşımların ve yenilikçi eğitim modellerinin entegre edilmesi, gençlerin dönüşüm potansiyelini maksimize edecektir (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison, & Weigel, 2009).

Sosyal bilgiler, Türkiye’de eğitim sisteminin temel taşlarından biri olarak, öğrencilerin tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi ve toplumsal yaşamın dinamiklerine dair temel kavrayışlarını kazandırmayı hedefler (Yalçinkaya & Uslu, 2015). Bu ders, sosyal bilimlerin (örneğin sosyoloji, siyaset bilimi, antropoloji) soyut teorik bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirerek, gençlerin somut deneyimlerle pekiştirdikleri, eleştirel düşünme, toplumsal farkındalık ve aktif vatandaşlık becerilerini geliştiren özgün bir uygulama alanıdır (Körükçü & Tangülü, 2021;). Sosyal bilgiler dersinde işlenen içerikler, gençlerin yaşadıkları toplumun yapısını, güç ilişkilerini, kültürel mirası ve demokratik süreçleri anlamalarına olanak tanır. Bu bağlamda, dersin sunduğu tarihsel perspektif ve güncel toplumsal meselelerin analizi, gençlerin kendi yaşam deneyimlerini sorgulamalarını, çevrelerindeki sorunlara eleştirel bakış açıları geliştirmelerini sağlar. Böylece, sosyal bilgiler, gençlerin özellikle iklim hareketi gibi küresel sorunlara yönelik bilinçlenme süreçlerinde önemli bir rol oynar. Öğrenciler, geçmişte yaşanan toplumsal dönüşümleri ve bu dönüşümlerin arkasındaki nedenleri öğrenirken, benzer dinamiklerin günümüz dünyasında da izlerini sürdüğünü kavrayarak aktif katılım ve çözüm üretme becerilerini geliştirirler (Demirel ve diğerleri, 2001; Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2023). Özellikle, sosyal bilgiler dersinde çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma gibi konulara yer verilmesi, öğrencilerin iklim değişikliği gibi acil küresel sorunlara duyarlı hale gelmelerine katkı sunar. Bu müfredat entegrasyonunun gençlerin çevresel farkındalığını artırmada ve yerel düzeyde çevre temelli projeler geliştirmede etkili olacağı ifade edilmektedir (Kaya & Tomal, 2011; Karabulut & Metin, 2022; Tanrıverdi, 2010). Bu sayede, sosyal bilgiler dersinde edinilen teorik bilgiler, okul temelli aktivizm modelleri çerçevesinde pratik eylemlere dönüşerek, gençlerin doğrudan toplumsal sorunlarla yüzleşmelerine zemin hazırlar.

Ayrıca, sosyal bilgiler dersi, öğrencilerin demokratik katılım ve eleştirel bilinç geliştirmelerine olanak tanıyan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini de destekler (Turhan & Körükçü, 2023; Uslu & Geçgel, 2021). Dewey’nin deneyim temelli eğitimi (1938) ve Freire’nin eleştirel pedagoji yaklaşımları (1970), öğrencilerin sadece bilgi alıcıları değil; aynı zamanda bilgiyi sorgulayan, tartışan ve toplumsal dönüşüm süreçlerine aktif olarak katkıda bulunan bireyler olmalarını öngörür. Sosyal bilgiler, bu pedagojik yaklaşımların somut örneklerini sunarak, öğrencilerin toplumsal olayları

analiz etmelerine, yerel sorunları tespit etmelerine ve çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Karakuş, 2023). Öte yandan, sosyal bilgiler dersi, okul temelli aktivizm modellerinin uygulanmasında da kilit bir rol oynar. Ders kapsamında gerçekleştirilen saha çalışmaları, proje tabanlı öğrenme aktiviteleri ve toplumsal hizmet projeleri, gençlerin teorik bilgilerini pratiğe dökme fırsatı buldukları uygulama alanlarıdır. Bu tür etkinlikler öğrencilerin liderlik, işbirliği ve problem çözme becerilerini güçlendirirken, toplumsal dayanışma ve yerel bilinç oluşumunu destekler (Çiftçi, 2006). Böylece, sosyal bilgiler sadece bilgi aktarımını değil; aynı zamanda öğrencilerin yaşadıkları toplumla etkileşime geçerek, aktif vatandaşlık rollerini benimsemelerini sağlayan bir araç haline gelir.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler dersi, gençlerin toplumsal yapıları anlama, eleştirel düşünme, demokratik katılım ve çevresel duyarlılık gibi becerilerini geliştirmede hayati bir öneme sahiptir. Sosyal bilimlerin kuramsal altyapısını pratik uygulamalarla bütünleştiren bu ders, gençlerin iklim hareketi ve diğer toplumsal hareketlere yönelik aktif katılımlarını teşvik eder. Böylece, sosyal bilgiler; gençlerin günümüzün karmaşık ve çok boyutlu küresel sorunlarına karşı donanımlı, bilinçli ve çözüm odaklı bireyler olarak yetişmelerinde kritik bir eğitim aracıdır (Karabulut & Gençtürk-Güven, 2020; Ludlow, 1992; Özdemir, 2006; Young, 2000).

7. Sonuç ve Öneriler

7.1. Sosyal Bilgiler Eğitiminde İklim Adaleti Konusunun Nasıl Ele Alınabileceğine Dair Teorik Öneriler

- **Disiplinlerarası Müfredat Entegrasyonu:** Sosyal bilgiler, tarih, coğrafya, ekonomi ve vatandaşlık gibi alanları entegre ederek, iklim adaletinin toplumsal boyutlarını ortaya koyacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır. Öğrencilere, iklim krizinin sadece çevresel bir sorun değil, aynı zamanda tarihsel eşitsizlikler, ekonomik adaletsizlikler ve küresel güç dinamikleriyle bağlantılı olduğu anlatılmalıdır.
- **Eleştirel Pedagojinin Benimsenmesi:** Freire, Dewey ve Giroux gibi kuramcıların ışığında, öğrenci merkezli, diyalog temelli ve eleştirel bilinç geliştiren pedagojik yaklaşımlar kullanılmalıdır. Öğrenciler, iklim adaleti konularını tartışarak, sorgulayarak ve çözüm önerileri geliştirerek aktif bir öğrenme sürecine dahil edilmelidir.
- **Uygulamalı ve Deneysel Öğrenme Yöntemleri:** Saha çalışmaları, vaka analizleri, yerel çevre projeleri ve interaktif seminerler yoluyla öğrencilerin teorik bilgiyi pratiğe dökmesi sağlanmalıdır. Örneğin,

yerel çevre hareketlerinin incelenmesi, çevre adaleti haritalama araçlarının kullanılması ve dijital platformlar üzerinden tartışma gruplarının oluşturulması önerilebilir.

- **Çoklu Medya ve Teknolojik Araçların Entegrasyonu:** Dijital medya, video belgeseller, sanal simülasyonlar ve interaktif uygulamalar, iklim adaleti konusunun daha etkili öğrenilmesini destekleyebilir. Bu araçlar, öğrencilerin küresel örnekleri ve yerel uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelemelerine olanak tanıyacaktır.

7.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler: Öğrencilerin İklim Aktivizmi Deneyimlerinin İncelenmesi

- **Ampirik Araştırmaların Derinleştirilmesi:** Öğrencilerin iklim aktivizmine katılım süreçlerinin, motivasyonlarının ve karşılaştıkları zorlukların niteliksel ve niceliksel araştırmalarla incelenmesi gerekmektedir. Vaka çalışmaları, anketler ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemler kullanılarak, öğrencilerin deneyimleri detaylı şekilde analiz edilebilir.
- **Dijital Medya ve İklim Aktivizmi Etkileşimi:** Dijital platformların, sosyal medya araçlarının ve çevrimiçi kampanyaların gençlerin iklim aktivizmi üzerindeki etkilerinin araştırılması, bu alanda önemli bir boşluğu dolduracaktır. Özellikle, dijital teknolojilerin öğrenci davranışları üzerindeki rolü ve etkileşim biçimleri ele alınmalıdır.
- **Çapraz Kültürel ve Bölgesel Karşılaştırmalar:** Farklı coğrafi bölgelerde ve kültürel bağlamlarda öğrencilerin iklim aktivizmi deneyimleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmelidir. Bu karşılaştırmalar, yerel eğitim uygulamalarının küresel bağlamdaki yansımalarını ortaya koymada yararlı olabilir.
- **Öğretmen Perspektifi ve Müfredat Uygulamaları:** Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, iklim adaleti konusunu müfredata nasıl entegre ettikleri ve bu süreçte karşılaştıkları zorluklar da araştırmaya dahil edilmelidir. Böylece, hem öğrenci hem de öğretmen deneyimleri üzerinden kapsamlı bir değerlendirme yapılabilir.
- **Uzun Vadeli Etki Analizleri:** İklim adaleti odaklı eğitim uygulamalarının, öğrencilerin uzun vadeli toplumsal duyarlılık, aktif vatandaşlık ve çevresel davranışlar üzerindeki etkileri longitudinal (uzun süreli) çalışmalarla takip edilmelidir.

Kaynakça

- Arık, S. (2021). The predictive powers of organizational trust and justice on enabling school structure: a structural equation modelling approach. *African Educational Research Journal*, 9(2), 449-460.
- Armutlu, D. A., & Armutlu, R. (2024). Köy enstitüleri: Türkiye'nin kırsal kalkınma ve sosyal hizmetler üzerindeki etkileri. *Akademik Açı*, 4(2), 143-159. <https://doi.org/10.59597/akademikaci.1532884>
- Bachram, H. (2004). Climate fraud and carbon colonialism: the new trade in greenhouse gases. *Capitalism Nature Socialism*, 15(4), 5-20. <https://doi.org/10.1080/1045575042000287299>
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications.
- Bennett, W. L., & Segerberg, A. (2012). The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics. *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768.
- Biesta, G. (2011). Learning democracy in school and society: Education, life-long learning, and the politics of citizenship. *Springer*.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı [UNDP], (2021). Turkey's first climate and environmental education using systems thinking began
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge. Harvard University Press.
- Bramwell-Lalor, S., Kelly, K., Ferguson, T., Gentles, C. H., & Rooffe, C. (2020). Project-based learning for environmental sustainability action. *Southern African Journal of Environmental Education*, 36.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Bullard, R. D. (2000). *Dumping in Dixie: Race, class, and environmental quality*. Westview Press.
- Büscher, B. & Davidov, V. (2016). *The ecotourism-extraction nexus*. Routledge.
- Castells, M. (2012). *Networks of outrage and hope: social movements in the internet age*. Polity Press.
- Çiftçi, S. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişilerine, kalıcılığa ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çukur, D. (2008). Köy Enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye'de yapılmış tezlerde Köy Enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 151-162.

- Demirel, Ö. ve diğerleri (2001). “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi”. X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (7-8 Haziran 2001) Bildirisi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Diniz-Pereira, J. E. (2021). Freirean Pedagogy in the MST’s Ecological Literacy. *Journal of Peasant Studies*.
- Eichinger, M., Bechtoldt, M., Bui, I. T. M., Grund, J., Keller, J., Lau, A. G., Liu, S., Neuber, M., Peter, F., Pohle, C., Reese, G., Schäfer, F., & Heinzl, S. (2022). Evaluating the Public Climate School—A School-Based Programme to Promote Climate Awareness and Action in Students: Protocol of a Cluster-Controlled Pilot Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8039. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138039>
- Fisher, D. R. (2019). The broader importance of# FridaysForFuture. *Nature Climate Change*, 9(6), 430-431.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gaard, G. (2015, March). Ecofeminism and climate change. In *Women’s Studies International Forum* (Vol. 49, pp. 20-33). Pergamon..
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. (2004). *The violence of organized forgetting: Thinking beyond the cultural turn*. Routledge.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Health and Environment Alliance. (2021a). *Kronik kömür kirliliği: Muğla özel dosyası*. https://www.env-health.org/wp-content/uploads/2022/01/CC_Briefing-Turkey_Mugla_TR.pdf
- Health and Environment Alliance. (2021b). *Kronik kömür kirliliği: Zonguldak özel dosyası*. https://www.env-health.org/wp-content/uploads/2022/01/CC_Briefing-Turkey_Zonguldak_TR.pdf
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., Wray, B., Mellor, C., & van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: a global survey. *The Lancet. Planetary Health*, 5(12), e863–e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.

- Huckle, J., & Wals, A. E. J. (2015). The UN decade of education for sustainable development: Business as usual in the end. *Environmental Education Research, 21*(3), 491–505. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>
- IPCC. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability*. Cambridge University Press.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. *MIT Press*.
- Kahne, J., & Bowyer, B. (2017). Educating for democracy in a partisan age: Confronting the challenges of motivated reasoning and misinformation. *American Educational Research Journal, 54*(1), 3–34. <https://doi.org/10.3102/0002831216679817>
- Kahne, J., Crow, D., & Lee, N. J. (2013). Different pedagogy, different politics: High school learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology, 34*(3), 419–441.
- Karabulut, Ö., & Gençtürk-Güven, E. (2020). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve çevresel duyarlılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(3), 295–314
- Karabulut, Ş., & Metin, B. (2022). Sosyal bilgiler derslerinde çevre ile ilgili konuların öğretimine ilişkin öğretmenlerinin düşünce ve faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 46–61. <https://doi.org/10.29065/usacead.1039503>
- Karakuş, A. (2023). Social Studies and artificial intelligence, *International Journal of Eurasian Education and Culture, 8*(24), 3079–3102. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.1813>
- Kaya, F. M., & Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 49–65.
- Körükçü, M., & Tangülü, Z. (2021). Individual and Global Social Responsibility Levels of Social Studies Pre-Service Teachers in Terms of Different Variables. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(3), 1008–1017.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Ludlow, L. (1992). *Social studies via social participation: Crossing the rubicon*. Memorial University of Newfoundland
- Maathai, W. (2006). *Unbowed: A memoir*. Knopf.
- Marques, A. R., & Reis, P. (2017). Research-based collective activism through the production and dissemination of vodcasts about environmental pollution in the 8th grade. *Sisyphus—Journal of Education, 5*(2), 116–137.

- Marques, A. R., & Reis, P. (2017). Research-based collective activism through the production and dissemination of vodcasts about environmental pollution in the 8th grade. *Sisyphus – Journal of Education*, 5(2), 116–137.
- Mitra, D. L. (2008). Student voice in school reform: Building youth-adult partnerships that strengthen schools and empower youth. *SUNY Press*.
- Nixon, R. (2011). *Slow violence and the environmentalism of the poor*. Harvard University Press.
- O'Brien, K., Selboe, E., & Hayward, B. M. (2018). Exploring youth activism on climate change: dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23(3). <https://www.jstor.org/stable/26799169>
- Özdemir, D. (2006). *Sosyal bilgiler dersinin düşünme becerilerini kazandırma düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Reis, P., & Marques, A. R. (2020). Environmental Citizenship and Youth Activism. In A. Ch. Hadjichambis et al. (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (pp. 139–152). Springer.
- Sachs, J. (2015). *The age of sustainable development*. Columbia University Press.
- Schlosberg, D. (2007). *Defining environmental justice: Theories, movements, and nature*. Oxford University Press.
- Schlosberg, D. (2013). Theorising environmental justice: the expanding sphere of a discourse. *Environmental Politics*, 22(1), 37–55. <https://doi.org/10.1080/09644016.2013.755387>
- Selby, D., & Kagawa, F. (2013). *Climate Change in the Classroom: UNESCO Course for Secondary Teachers*. UNESCO.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Alfred A. Knopf.
- Shiva, V. (2005). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. South End Press.
- Shrader-Frechette, K. (2002). *Environmental justice: Creating equity, reclaiming democracy*. Oxford University Press.
- Spiegel, S. J., Thomas, S., O'neill, K., Brondgeest, C., Thomas, J., Beltran, J., ... & Yassi, A. (2020). Visual storytelling, intergenerational environmental justice and indigenous sovereignty: Exploring images and stories amid a contested oil pipeline project. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 2362.
- Taft, J. K., & Gordon, H. R. (2013). Youth activists, youth councils, and constrained democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100.
- Tanrıverdi, B. (2010). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).

- Temper, L., Del Bene, D., & Martinez-Alier, J. (2015). Mapping the frontiers and front lines of global environmental justice: the EJAtlas. *Journal of Political Ecology*, 22(1), 255-278.
- Tilbury, D. (2011). Are we learning to change? Mapping global progress in education for sustainable development in the lead up to 'Rio Plus 20'. *Global Environmental Research*, 14(2), 101-107.
- Topkaya, Y., Daban, D., & Altunlu, A. (2024). Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik Düzeyleri. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 6(3), 447-359.
- Turhan, Ş., & Körükcü, M. (2023). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(102), 3483–3491. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10431505>
- Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV). (2023). Yeni Teknoloji Tabanlı Eğitim Modülleri Araştırma Raporu.
- Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* [Öğretim programı].
- Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* [Öğretim programı].
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Education in a Post-COVID World: Nine Ideas for Public Action*.
- Uslu, S., & Geçgel, Ş. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif yurttaşlık öz yeterlikleri ve millî değerlerin öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1328-1342. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021..-816305>
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Yalçınkaya, E., & Uslu, S. (2015). Sosyal bilgilerin tarihçesi ve temel eğitimdeki yeri. İçinde, R. Sever (Editör). *Sosyal bilgiler öğretimi*, Nobel Yayıncılık.
- Yavruoğlu, Z. S., & Akbaş, Y. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim adaleti ve iklim değişikliğine ilişkin argümantasyon düzeyleri. *Journal of Social Science and Values Education*, 5(1), 82-102. <https://doi.org/10.29329/jsvc.2024.1097.4>
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford University Press.