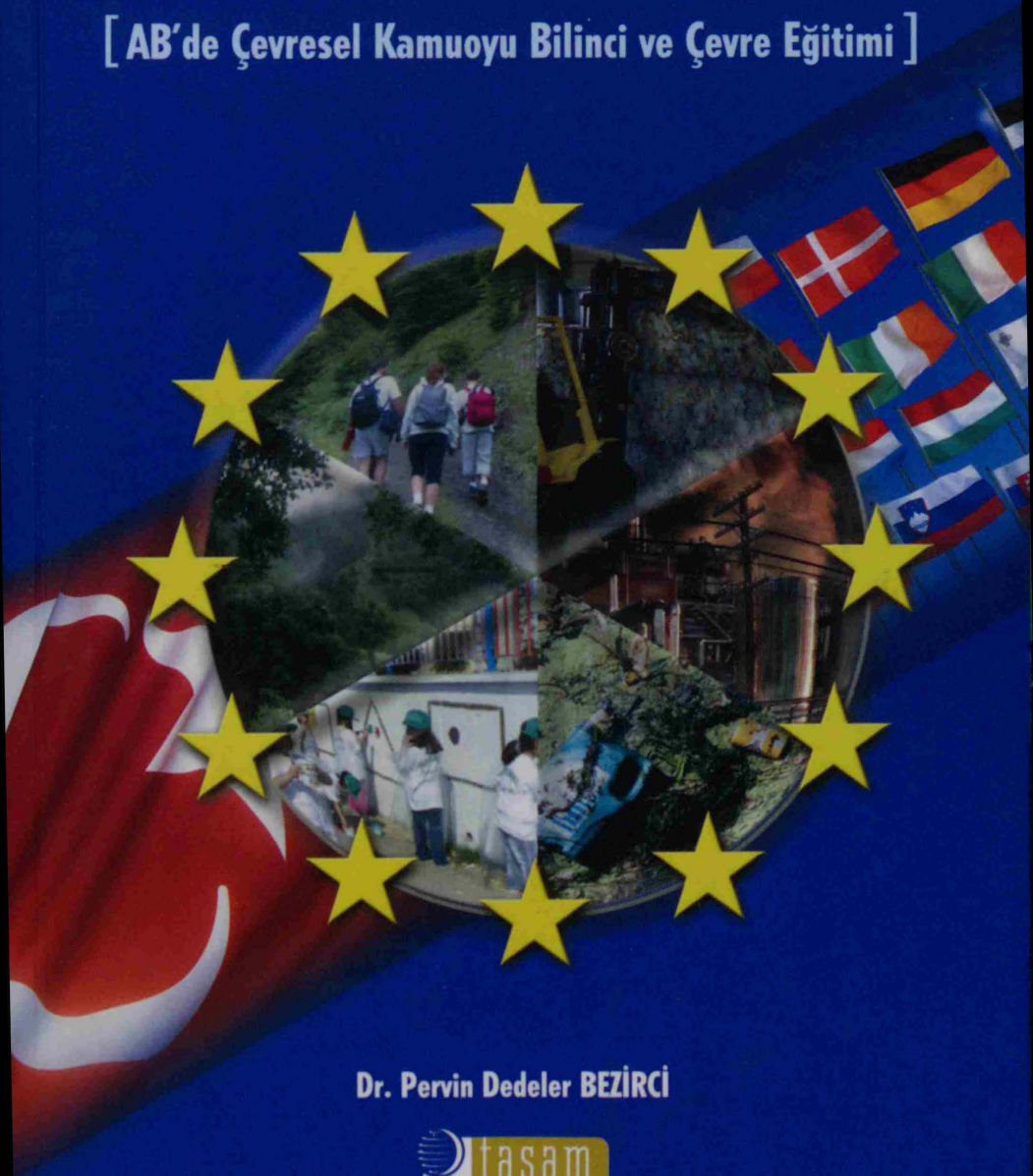


AB SÜRECİNDE ÇEVRE

[AB'de Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre Eğitimi]



Dr. Pervin Dedeler BEZİRCİ

 **tasam**
YAYINLARI

AB SÜRECİNDE ÇEVRE

[AB'de Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre Eğitimi]

Sevgili eğime

AB SÜRECİNDE ÇEVRE

[AB'de Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre Eğitimi]

Dr. Pervin Dedeler BEZİRCİ



İSTANBUL

TASAM YAYINLARI Avrupa Birliği Serisi: 2
İSTANBUL Temmuz 2005
ISBN: 975-6285-05-2
Tasarım, kapak tasarımı: Creatica
Baskı Bilge Matbaacılık

Halıcılar Cd. No: 100 34080 Fatih / İSTANBUL - TURKEY
Tel: +90 212 635 61 51 (pbx) Faks: +90 212 532 58 82
www.tasam.org • e-mail: tasampublications@tasam.org

© Dr. Pervin Dedeler BEZİRCİ
İlk Basım 2005
Eserin Adı: AB Sürecinde Çevre

AB Sürecinde Çevre / Dr. Pervin Dedeler BEZİRCİ
İstanbul: Tasam Yayınları, 2005

336 s. ; 23 cm. - (Tasam Yayınları; 5. Avrupa Birliği Serisi: 2)
ISBN 975-6285-05-2

1. Avrupa Birliği, 2. Çevre Eğitimi, 3. Kamuoyu Bilinci, 4. Türkiye

İÇİNDEKİLER

Önsöz	11
Giriş	13

BİRİNCİ BÖLÜM ÇEVRESEL KAMUOYU BİLİNCİ VE ÇEVRE EĞİTİMİ

1. GENEL OLARAK KAMUOYU BİLİNCİ	15
1.1 Kamu Kavramı	15
1.2 Kamu-Kitle Farkı	17
1.3 Oy Kavramı	19
1.4 Kamuoyunun Tanımı	20
1.4.1 Kamuoyunun Dildeki Anlamı	23
1.4.2 Kamuoyunun Hukuksal Anlamı	24
1.4.3 Kamuoyunun Siyasal Anlamı	25
1.4.4 Kamuoyunun Sosyo-psikolojik Anlamı	25
1.5 Kamuoyu Üzerine Temel Yaklaşımlar	28
1.6 Kamuoyu Oluşumu	32
1.6.1 Kamuoyu Oluşumunu Etkileyen Siyasal ve Toplumsal Unsurlar	35
1.6.2 Kamuoyu Oluşumunu Etkileyen Kişisel Unsurlar	44
1.6.3 Kamuoyu Oluşumunu Etkileyen Çevresel Unsurlar	46
1.7 Kamuoyunu Oluşturan Araçlar	49
1.7.1 Yüzyüze Yapılan Temaslar	49
1.7.2 Kanaat Önderleri	50
1.7.3 Siyasal Liderler	52
1.7.4 Baskı Grupları	53
1.7.5 Kitle İletişim Araçları	63
2. ÇEVRE ALANINDA KAMUOYU OLUŞTURMA	68
2.1 Çevresel Kamuoyu Kavramı	68
2.2 Çevresel Kamuoyu Bilincinin Önemi	70
2.3 Dünyada Çevresel Kamuoyu Bilincinin Doğuşu ve Gelişimi	73
2.4 Çevre Konusunda Kamuoyunu Bilgilendirmenin Önemi	82
2.5 Çevresel Kamuoyu ve Halkın Katılımı	86
3. GENEL OLARAK ÇEVRE EĞİTİMİ	92
3.1 Çevresel Bilgi, Kavramlar, Davranışlar ve Değerler	95
3.1.1 Çevre Eğitimi Hakkında İletilecek Bilgiler	95
3.1.2 Çevresel Bilginin Temelini Oluşturan Kavramlar	98
3.1.2.1 Sistemler Kavramı	98
3.1.2.2 Karmaşıklık Kavramı	100
3.1.2.3 Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı	101
3.2 Çevre Eğitiminin Davranışlara Etkileri	105
3.3 Çevreye Karşı Davranışı Etkileyen Değerler	108
3.4 İdeolojik Önyargısız Bir Çevre Eğitimi	112

İKİNCİ BÖLÜM
AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRESEL KAMUOYU VE ÇEVRE EĞİTİMİ

1. GENEL OLARAK AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRESEL KAMUOYU VE ÇEVRE EĞİTİMİ	129
1.1 Üye Ülkelerin Çevre Eğitimine Bakış Açısı	131
1.2 Avrupa Birliği'nde Çevre Eğitiminin Amaçları	137
1.2.1 Bilgiye Dair Amaçlar	137
1.2.2 İnsani Sistemlerin Bilgilerine Dair Amaçlar	138
1.2.3 İnsanın Çevreye Karşı Tutumuna Dair Amaçlar	138
1.2.4 Know-how'a Dair Amaçlar	139
1.2.5 Davranışlara Dair Amaçlar	139
2. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRE EĞİTİMİNİN BAŞLANGICI VE GELİŞİMİ	140
2.1 Uluslararası Çevre Konferanslarının Avrupa Birliği Çevre Eğitimi Sistemine Etkileri	141
2.2 Avrupa Birliği Ortak Çevre Politikası ve Çevre Hukuku Düzenlemelerine Kronolojik Genel Bir Bakış	145
2.2.1 Birinci ve Dördüncü Çevre Eylem Programları Arasındaki Gelişmeler	147
2.2.2 Temel Metin: 1988 Kararı	151
2.2.2.1 Üye Ülkeler Düzeyindeki Eylemler	151
2.2.2.2 Komisyon Düzeyindeki Eylemler	152
2.2.2.3 Topluluk Eğitim Programlarına Entegrasyon	153
2.2.3 Çevre Konusunda Bilgiye Erişim Hakkında 90/313 Sayılı Yönerge	155
2.2.4 Beşinci ve Altıncı Çevre Eylem Programları Arasındaki Gelişmeler	155
2.2.5 Çevre Konusunda Bilgiye Erişim Hakkında 2003/4 Sayılı Yönerge	159
2.2.6 2003 Çevre Politikasının Yeniden İncelenmesi Hakkında Tebliğ	166
3. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE OKUL İÇİ ÇEVRE EĞİTİMİ METOTLARI	167
3.1 Çevre Eğitiminin Üye Ülkelerin Eğitim Sistemlerine Katılma Şekilleri	167
3.1.1 Çevre Eğitiminin Aynı Bir Konu Olarak Öğretilmemesi	168
3.1.2 Çevre Eğitiminin Tüm Disiplinlere Dağılması	170
3.1.3 Çevre Eğitiminde Disiplinlerarası Yöntemin Kullanımı	172
3.2 Gelecek Vizyonu	175
3.3 Çevre Eğitiminde Doğru Öğretme Metotlarının Seçilmesi	175
3.3.1 Yararlı Bazı Genel Gözlemler	176
3.3.2 Bazı Öğretim Metotlarının Kısa İncelemesi	180
3.3.3 Üye Ülkelerde Genellikle Kullanılan Öğretme Metotları	184
3.3.4 Sonuçlar: Yeni Öğretme Stratejilerinin İcat Edilmesi	185
4. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER İÇİN KAYNAK MATERYALLER	186
4.1 Zengin ve Çeşitli Araçlar	186
4.2 Üye Ülkelerdeki Kaynak Materyaller	188
4.3 Kaynak Materyaller ile İlgili Yeni Eğilimler	191

4.4 Dıştan Gelen Kaynak Materyaller	192
5. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ	194
5.1 Öğretmenlere Çevre Eğitimi Verilmesinin Gerekliliği	194
5.2 Öğretmen Eğitimi ile İlgili Prensipler	196
5.3 Öğretmenlere Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim	198
5.4 Çevre Eğitiminde Temel Eğitimden Sonra Uzmanlık Eğitimi	201
5.5 Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim	202
5.5.1 Hizmet İçi Eğitimin İçeriği	203
5.5.2 Üye Ülkelerde Hizmet İçi Eğitim	204
5.5.2.1 Uzmanlaşmış Öğretmen Eğitimi Enstitülerinde Eğitim	205
5.5.2.2 Seminerler ve Kurslar	206
5.5.2.3 Değişik Eğitim Planlarının Kombinasyonu	207
5.5.2.4 Sonuçlar	207
5.6 Çevre Eğitiminde Avrupa Boyutunun Gelişmesine Yardım Eden Sınır Ötesi Eğitim	209
6. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE OKUL DIŞI ÇEVRE EĞİTİMİ METOTLARI	210
6.1 Okullara Destek Olan Kuruluşlar	210
6.1.1 Gönüllü Kuruluşların Katkıları	214
6.1.2 Bazı Avrupa Ülkelerinde İşbirliği	215
6.1.3 Öğretmen Kuruluşları	216
6.1.4 Okul ve Şirketlerin İşbirliği	217
6.2 Okul Dışında Çevreyi Keşfetme Olanakları	219
6.2.1 Fırsat Çeşitliliği	219
6.2.2 Hizmetlerdeki Çeşitlilik	221
6.2.3 Okul Dışı Kuruluşların Değişimi	222

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARI

1. KURUMSAL DÜZEYDE ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARI	233
1.1 Komisyon'un Çevre Eğitimi ile İlgili Rolü	234
1.1.1 Komisyon'un Çevre Eğitimi Alanında Güçlü ve Zayıf Noktaları	235
1.1.2 Komisyon'un Gelecekteki Faaliyetleri ile İlgili Fırsatlar ve Tehlikeler	238
1.1.3 Komisyon'un Gelecek Potansiyel Faaliyetleri	242
1.1.3.1 Şebekelerin Yönetimi	242
1.1.3.2 Profesyonel Gelişim ve Yeniliklerin Teşviki	242
1.1.3.3 Çevre Eğitiminin Dış Entegrasyonu	243
1.1.3.4 Minimum Standartlar Saptama	243
1.2 Çevre Eğitiminde Teşvik	245
2. ÜYE ÜLKELER DÜZEYİNDE ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARI	247
2.1 Almanya'da Çevre Eğitimi	248
2.2 Yunanistan'da Çevre Eğitimi	253
2.3 Portekiz'de Çevre Eğitimi	256

2.4 İspanya'da Çevre Eğitimi	258
2.5 Hollanda'da Çevre Eğitimi	258
2.6 Belçika'nın Felemenk Kısımında Çevre Eğitimi	261
2.7 Danimarka'da Çevre Eğitimi	263
2.8 Fransa'da Çevre Eğitimi	266
2.9 İrlanda'da Çevre Eğitimi	270
2.10 İtalya'da Çevre Eğitimi	271
2.11 Avusturya'da Çevre Eğitimi	273
2.12 İsveç'te Çevre Eğitimi	275
2.13 İngiltere'de Çevre Eğitimi	275
2.14 Finlandiya'da Çevre Eğitimi	276
2.15 Lüksemburg'da Çevre Eğitimi	277
3. TÜRKİYE AÇISINDAN GENEL DEĞERLENDİRME	278
Sonuç	305
Kaynakça	311
Ekler	328

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablolar No.	
Tablo 1- Kurumlar	328
Tablo 2- Okul Dışı Kuruluşların Çevre Eğitimindeki Payı	329
Tablo 3- Kurum Tipleri	330
Tablo 4- Kurumlarda Verilen Eğitimde Ağırlıklı Olan Noktalar	331
Tablo 5- Kurumlarda Ağırlıklı Olan Öğretim ile İlgili Metotlar ve Didaktik Kavramlar	332
Tablo 6- Hedef Kitlelerin Katılım Alanları	333
Tablo 7- Üye Ülkelerde Çevresel Bilgi Konusunda Kurumlara Olan Güven Oranları	334
Tablo 8- 25 Ayrı Çevresel Konuda Ülkelere Göre Bilgi Düzeyleri	335
Tablo 9- Yaş ve Eğitim Durumlarına Göre Çevresel Konularda Bilgi Düzeyleri	336
Şekiller No.	
Şekil 1- Gowin'in Epistemolojik "V"si	179
Şekil 2- Çevre Eğitimi Konusunda Güncel Değişimler	186
Şekil 3- Komisyon'un Güçlü ve Zayıf Noktaları, Fırsatlar ve Tehlikeler	241
Şekil 4- Gelecekteki Potansiyel Rol ve Faaliyetler	244

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	:Avrupa Birliği
AET	:Avrupa Ekonomik Topluluğu
a.g.e.	:Adı geçen eser
a.g.m.	:Adı geçen makale
AT	:Avrupa Topluluğu veya Avrupa Toplulukları
ATRG	:Avrupa Topluluğu Resmi Gazetesi
A.Ü.	:Ankara Üniversitesi
A.Ü.S.B.F.	:Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi
Ayr. bkz.	:Ayrıca bakınız
Bkz.	:Bakınız
BM	:Birleşmiş Milletler
bs.	:Baskı
C.	:Cilt
CEDEFOP	:European Centre for the Development of the Vocational Training
E	:evre Eğitimi
ÇED	:evresel Etki Değerlendirmesi
E&Ö	:evre Eğitimi ve Öğretimi
ev.	:eviren
Der.	:Derleyen
Doc. COM	:Commission Documents
DPT	:Devlet Planlama Teşkilatı
DSİ	:Devlet Su İşleri
EC	:European Communities
Ed.	:Editör/yayına hazırlayan
Ed. by	:Editör/yayına hazırlayan
EEP	:European Environment Project
ENSI	:Environmental and School Initiative
GLOBE	:Global Learning and Observations to Benefit the Environment
Haz.	:Hazırlayan
Ibid	:Aynı eser
IIEP	:International Environmental Education Programme
IULA-EMME	:Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği Doğu Akdeniz ve Ortadoğu Bölge Teşkilatı
İKV	:İktisadi Kalkınma Vakfı
İ.Ü.	:İstanbul Üniversitesi
İ.Ü.S.B.F	:İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi
İ.Ü.H.F.M	:İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası
KİT	:Kamu İktisadi Teşebbüsleri
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
MESS	:Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development
S.	:Sayı

s.	:Sayfa
STK	:Sivil Toplum Kuruluşları
TBMM	:Türkiye Büyük Millet Meclisi
TMMOB	:Türkiye Mimar Mühendis Odaları Birliği
T.Ç.S.V.	:Türkiye Çevre Sorunları Vakfı
T.Ç.V.	:Türkiye Çevre Vakfı
TÜSİAD	:Türkiye Sanayicileri ve İşadamları Derneği
TODAİE	:Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
t.y.	:Tarih yok
UN	:United Nations
UNCED	:The United Nations Conference on Environment and Development
UNEP	:United Nations Environment Programme
UNESCO	:United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
v.d.	:ve devamı
Y.O.	:Yüksek Okul
y.y.	:Yayınlayan yok

ÖNSÖZ

Türkiye'nin Avrupa Birliği ile ilişkileri güncelliğini korurken, bu ilişkilerin çevre ve dolayısıyla çevre eğitimi yönü de her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Çalışmamızın, bu konuda araştırma yapanlar için bir ölçüde yararlı olacağını ümit ediyorum.

Bu çalışma, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Avrupa Birliği Anabilim Dalı Doktora programı çerçevesinde Prof. Dr. Hülya Baykal ve Yard. Doç. Dr. Sevim Budak'ın danışmanlığında bir doktora tezi olarak hazırlanmıştır. Kitap olarak basılan bu çalışmanın tez olarak hazırlanan orijinal adı "AB'de Çevresel Kamuoyu Bilinci ve Çevre Eğitimi"dir. Tez, 06.10.2004 tarihinde Prof. Dr. Şener Akyol, Prof. Dr. Hülya Baykal, Prof. Dr. A. Kadir Mercül, Doç. Dr. Havva Tunç ve Yard. Doç. Dr. Sevim Budak'dan oluşan jüri önünde savunularak oybirliği ile başarılı bulunmuştur. Savunma sırasında değerli eleştirileri ile bana yol gösteren tüm sayın jüri üyelerine teşekkür ediyorum.

Çalışma süresince bana daima güç veren, destek ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarım, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Hülya Baykal ve İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi öğretim üyelerinden Yard. Doç. Dr. Sevim Budak'a şükranlarımı ifade etmekten zevk duyuyorum. Çalışmanın ortaya çıkmasındaki manevi katkılarından dolayı İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğretim üyelerinden ve aynı zamanda Avrupa Hukuku Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü değerli hocam Prof. Dr. Füsün Sokullu-Akıncı'ya ve İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Şener Akyol'a minnet duygularımı belirtmek istiyorum.

Ayrıca, yüksek lisans ve doktora öğrenimim sırasında bana daima destek veren, çalışma disiplininden her zaman feyz aldığım, uzun yıllar boyunca birlikte çalışmış olmaktan onur duyduğum, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi emekli öğretim üyelerinden çok değerli hocam Prof. Dr. Ünal Tekinalp'e en derin saygılarımla teşekkürü bir borç bilirim.

Hem akademik yardımları hem de dostlukları ile yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen, çok sevgili arkadaşlarım, Zeynep Usal, Banu Akalay, Seda Ulaş Kısa, Arzu Kihir ve Bilgi Üniversitesi öğretim üyelerinden Yard. Doç.

Dr. Gül Okutan Nilsson'a en derin sevgilerimle teşekkür ediyorum. Bazı Fransızca metinlerin çevirisinde özveriyle yardımcı olan sevgili Temel Kurt'a ve hayatımın pek çok önemli aşamasında olduğu gibi bu çalışmam sırasında da varlığından güç aldığım çok değerli dostum Kadriye Kurt'a minnettarım. Huzurlu bir çalışma ortamı sağladıkları ve yardımları için iş arkadaşım sevgili Kadriye Kökay'a, uzun yıllar birlikte çalışmaktan zevk duyduğum, İ.Ü. Hukuk Fakültesi emeklilerinden, manevi annem Şenay Yılmaz'a, Hukuk Fakültesi Kütüphanesi çalışanlarına çok teşekkür ediyorum.

Ayrıca bu çalışmayı büyük bir özenle basan ve kitabın en iyi şekilde yayınlanabilmesi için her türlü çabayı gösteren, destek ve yardımlarını esirgemeyen TASAM (Türkasya Stratejik Araştırmalar Merkezi)'in bütün yetkilileri ve çalışanlarına, bilhassa değerli dostum Dr. Kenan Dağcı ve Sayın Atilla Sandıklı'ya teşekkürlerimi sunuyorum.

İhtiyaç duyduğum her an maddi ve manevi destekleri ile hep yanımda olan aileme, özellikle uzun yıllar aynı evi paylaştığım ve çalışmam sırasında büyük sabırla bana katlanan canım kardeşim Bekir Dedeler'e, sonsuz teşekkürler.

Ve en son teşekkürüm, bu çalışmanın her safhasında yanımda olan özel insana; sabrı ve sevgisi ile bana daima moral veren, en zor günlerimi benimle paylaşan, sevgili eşim Bekir Bezirci'ye, iyi ki varsın, iyi ki yanımdasın aşkım...

Pervin Dedeler BEZİRCİ
30.06.2005, İSTANBUL

GİRİŞ

Günümüzde insan tarihini karakterize eden en önemli özelliklerden biri üretim güçlerinin hızlı gelişimidir. Ancak üretim güçlerinin hızlı gelişimi ile birlikte, bilimsel ve teknolojik devrim, sosyo-ekonomik ilerlemenin desteklenmesi, çevrenin etkilenmesi konusunu beraberinde getirmiştir. Ekonomik faaliyetlerin sosyal sonuçları dikkate alınmaksızın, son yıllarda doğal kaynaklar önemli ölçüde zarara uğramıştır. Bütün bunların sonucu olarak, ormanlık alanların miktarında önemli ölçüde azalma olmuş, toprak erozyonu, hava, su ve toprağın kirliliği, çeşitli türlerin yok olması, insan sağlığını da etkileyecek ölçüde biyosferde değişimlere yol açmıştır.

Çevre ile ilgili bütün sorunlar sosyo-ekonomik koşullar ve kontrol edilemeyen iktisadi gelişme, doğal kaynakların israfı gibi, yetersiz insan davranış biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu yüzden çevre sorunlarına uygun çözümler bulmanın ilk yolu, bilgi ve değer sistemlerine yönelik çabalarla mümkün olabilir. İşte bu noktada bireylerin, çevre ve yaşamın kalitesini, tüm insanlık için sürdürülebilir kalkınma çerçevesi içinde korunma sırasında karşılaşılan sorunlara karşı bilinçli, daha sorumlu ve hazırlıklı olmalarını sağlayacak amaç ve yöntemler kazandırma görevi, toplumsal ve kültürel değişimin temeli olması bakımından eğitim ve öğretime düşmektedir. Yani, çevre sorunlarını duyurmada ve önlemler almada ilk başvurulacak yol eğitimidir. Çevre konusunda bilinçlenmemiş ve eğitilmemiş bir toplum, yaşadığı dünyayı kendisinden sonra başkalarının da kullanacağını düşünemez.

Bu düşünceden hareketle, tüm dünya ve Avrupa Birliği üyeliği yolunda ilerleyen ülkemiz açısından büyük önem taşıyan ve ülkemize çevre alanındaki gelişmeler konusunda bir örnek oluşturması hedeflenen bu çalışmada, Avrupa Birliği'nde çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme üzerine geniş bir durum saptaması yapılmaya çalışılmıştır.

Sağlanan bilgiler ve konunun uzmanlarının bakış açıları birbirleriyle karşılaştırılarak hazırlanan çalışma sonucunda ortaya konmak istenen, çevre eğitimi performansı hakkında bir övgü metni oluşturmak değil, Türkiye'deki çevre faaliyetlerine yol gösterebilmesi amacıyla, Avrupa'da çevre eğitiminin birleşme ve ayrılma noktalarını, gücünü ve zayıflıklarını ortaya koymaktır.

Çalışmanın ilk bölümünde, çevre bilinci ve çevre eğitiminin oluşumu açı-

14 AB Sürecinde Çevre

sından büyük önem teşkil eden 'kamuoyu' kavramı çeşitli boyutları ile ele alınmış, genel olarak "çevre eğitimi nedir ve çevre bilincinin oluşmasında çevre eğitiminin rolü nedir?" soruları yanıtlanmaya çalışılmış ve çevre eğitimi konusunun daha kolay anlaşılır olabilmesi için çevresel bilgi, kavramlar, davranışlar ve değerler hakkında bilgi verilmiştir.

İkinci bölümde, Avrupa Birliği (AB) ve üye ülkelerin çevre eğitimine bakış açıları, AB'de çevre eğitiminin amaçları ve AB'de çevre eğitiminin başlangıcı ve gelişimine ilişkin yapılan çalışmalar ve alınan kararlar üzerinde durulduktan sonra, AB'de çevre eğitimi verilirken okul içinde ve okul dışında kullanılan metotlar incelenmiştir.

Üçüncü bölümde ise, AB'de kurumsal düzeyde ve üye ülkeler düzeyinde çevre eğitimi uygulamaları hakkında açıklamalar ve AB'ye aday bir ülke olan Türkiye açısından genel bir durum saptaması ve değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

Son olarak, gözümüzün önünde yok edilen doğal değerlerin acısını hissedilen bir dünyalı olarak, benim için çok önemli olan bu konuyu ele alabilme fırsatı bulmuş olmaktan dolayı mutlu olduğumu belirtmek isterim. Umarım ki bu çalışma ülkemizin ve dünyanın büyük ihtiyaç duyduğu geleceğin yurttaşlarını biçimlendirmeye yönelik çevre eğitimi dalının gelişmesine yardımcı olur.

Çevre eğitiminin sağlayacağı güçle dünyanın gelecek kuşaklar için sağlıklı ve hayat dolu kalmasını diliyorum.

BİRİNCİ BÖLÜM

ÇEVRESEL KAMUOYU BİLİNCİ VE

ÇEVRE EĞİTİMİ

1. GENEL OLARAK KAMUOYU BİLİNCİ

“Kamuoyu, çağdaş politika biliminin üzerinde önemle durduğu konulardan biridir. Toplum yönetimi ile ilgili sorunlar arasında eskiden beri sözü edilen kamuoyu aslında yeni bir kavram sayılmaz. Fakat bilimsel araştırma ve inceleme konusu olarak ele alınışı oldukça yenidir. Yarım yüzyılı pek aşmayan bir süredir sosyal bilimlerle uğraşanlar –özellikle siyasal bilimciler, sosyologlar ve sosyal psikologlar– yeni geliştirilen teknik ve metotlarla kamuoyu üzerinde çeşitli açılardan etraflı araştırmalara girişmişlerdir. Bu araştırmaların, istatistik ve matematik yöntemlerin yardımıyla yapılan kamuoyu yoklamalarının sosyal bilimlere bu alanlarda yeni ufuklar açmış olduğuna şüphe yoktur”¹.

Sosyal araçların bir karışımı olan iletişim, eğitim, katılım ve kamuoyu bilinci çevre açısından önemlidir². Bu yüzden kamuoyu kavramının şimdiki kullanımını göz önünde bulundurulduğunda, kendinde taşıdığı ya da çağrıştırdığı, özellikle çevre eğitimi ile ilgili, birtakım konuların altını çizmemiz gerekmektedir. Öncelikle kamuoyu kavramını tanımlayabilmek için kavramı meydana getiren iki sözcüğü, “kamu” (public) ve “oy” (opinion) sözcüklerini ayrı ayrı incelemek, kamuoyunun tanımını yapmak ve ileriki bölümlerde daha açık anlaşılacağı üzere, çevre eğitimi açısından kamuoyu oluşumunun önemi, kamuoyunun oluşumunu etkileyen toplumsal, kişisel ve çevresel unsurlar ve kamuoyunu oluşturan araçlar üzerinde durmak yararlı olacaktır.

1.1 Kamu Kavramı

Kamuoyu kavramını oluşturan sözcüklerden ilki olan kamu (public) sözcüğü şu anlamları ifade etmektedir:

- Bir ülkede yaşayanların tümü,
- Özele karşıt olarak topluma açık ve aleni olan her şey,
- Herkesi ilgilendiren,
- Bir ülkede hükümete, yönetime ait olan her şey,

e) Özele karşıt olarak idareye, devlete ait olan her şey.

Görüldüğü gibi, kamu kavramının kullanım alanı kazandığı anlamlar oldukça çeşitlidir. Kamu sözcüğünün maddeler halinde sıralanan anlamlarına sırasıyla şu örnekleri vermek mümkündür: Kamu düşüncesi, kamu malı, kamu vicdanı, kamu işleri ve kamu sektöründe çalışmak³.

Kamu kavramı Türk Dil Kurumu'nca yayımlanan Toplumbilim Terimleri Sözlüğünde; "Topluluk oluşturuca ortak çıkarlar çevresinde oluşan ve üyeleri bu ortak çıkarlar konusunda karar birliğine ulaşmak için etkileşimde bulunan toplumsal kesim" olarak tanımlanmaktadır⁴.

Kamu (public) kelimesi sözlük anlamı olarak umumi (herkese ait), aleni (özel olmayan) ve amme (halk) kavramlarının her üçünü de içine almaktadır. Dolayısıyla kamu, kolektif bir deyimdir. Kamu kavramı, belirli niteliklere sahip sosyal bir gruba işaret etmektedir. Carrol Clark, "public" kavramını; "dik-kati aynı mesele üzerinde toplanmış, mesafeli-temaslı bir sosyal grup" olarak tanımlamaktadır. Pek çok araştırmacının yaptığı araştırmalar, kamu teriminin "grup" ile eşanlamlı kullanımı olduğunu göstermiştir⁵.

Kamu kavramı; "belli bir sorunla karşılaşmış, bu sorun etrafında toplanmış bireylerden oluşan bir grup"tur. Grup içinde yer alan bireylerin sorunun çözülme kavuşturulması yolunda birtakım görüşleri vardır ve sorunun çözümü hakkında birbirleriyle tartışmaya girişirler. Ayrıca grup üyeleri arasında doğrudan doğruya fiziksel ilişki de zorunlu değildir. Bazen az sayıda katılımı ve özel konularda oluşabilen kamu bazen de toplumun tamamına yakınına ilgilendiren konularda geniş katılımı oluşabilir. Tek bir kamu yoktur, birden fazla ve çeşitli kamular vardır. Toplumsal hayatta karşılaşılan sorunlar ne kadar çeşitliyse kamular da o kadar çeşitlilik göstermektedir⁶. Toplum hayatı ile ilgili olarak ortaya çıkan çeşitli sorunlar hakkında bütün vatandaşların ilgi ve bilgi sahibi olmalarına imkan yoktur. Çoğu zaman halk kitlelerinin büyük kesimi bu sorunların farkında bile değildir. Bu bakımdan toplum sorunlarının çeşitliliği ölçüsünde, onlar karşısında değişik ve çeşitli "kamular"dan (gruplardan) söz etmek yerinde olur⁷.

Herbert Blumer'e göre bir grubun kamu olarak tanımlanabilmesi için şu niteliklere sahip olması gerekmektedir:

- a) Grup içindeki kişiler bir sorunla karşılaşmış olmalıdırlar,
- b) Bu sorunun çözümü hakkında farklı görüşlere sahip olmalıdırlar,
- c) Soruna çözüm bulabilmek için birbirleriyle tartışmaya girmelidirler.

Blumer'e göre grup üyelerinin birbirlerini gerçek anlamda tanımalarına ve ilişkide bulunmalarına da gerek yoktur. Meseleler sürekli değiştiği ve çeşitlilik gösterdiği için bunlara tepki olarak oluşacak kamular da o kadar çeşitli olacaktır. Albig de, kamunun sosyoloji biliminde grup ile eşanlamlı olarak kullanıldığına dikkat çekerek bir değil birkaç kamunun söz konusu olabileceğini ifade etmektedir. Albig kamuoyunu demokrasi açısından şöyle tanımlamaktadır: "Böylesine kamularda, bir karşılıklı etkileşim süreci alınan tavırların çok sayıda olması olgusunun süregelmesi ve azınlık görüşlerinin hoşgörüle karşılanması gibi özellikler söz konusudur. Tekelci propaganda yapan çağdaş baskıcı devletlerde böylesine kamulara tahammül edilemez. Bunlar aynı tip ifadelendirmeleri dile getiren kitlelere dönüştürülmelidir"⁸.

1.2 Kamu-Kitle Farkı

Kamuoyu kavramını gerektiği şekilde anlayabilmek için kitle-kamu farklılığını ortaya koymak gerekmektedir. Yukarıda "bir sorunla karşılaşmış, bu sorun etrafında toplanmış bireylerden oluşan bir grup" olarak tanımladığımız kamu, rasyonel bir niteliğe sahiptir. Kitle kavramında ise, rasyonellikten ve kitleyi oluşturan bireylerin tartışmaya girmelerinden söz edilemez. Rasyonel unsurlar içeren kamuya akıl hakimken, kitleye duygu ve içgüdüler yön vermektedir⁹.

Kitle toplumu kavramının tarihsel kökeni, dayanağı artık "halk" değil, kitle kavramı olan modern sınıflı toplumun belirmesi için gerekli toplumsal, siyasal ve ekonomik koşulları hazırlayan Batı Avrupa kapitalizminin 19. yüzyılın ikinci yarısındaki hızlı gelişimine bağlanır. Kitle toplumunun ideal nitelikleri kapitalist işbölümünün gelişmesi, büyük çaplı fabrika örgütlenmesi ve meta üretimi, nüfusun kentlerde yoğunlaşması, kentlerin büyümesi, karar alma sürecinin merkezileşmesi, daha karmaşık ve evrensel iletişim sistemleri ve oy hakkının işçi sınıfını da içine alacak biçimde genişletülmesine dayanan kitle-sel siyasal hareketlerin büyümesidir¹⁰.

Kitle, tam anlamıyla organize olamayan, uyumlu olarak hareket edemeyen, ekonomik, siyasal, kültürel vb. bakımdan farklı özelliklere sahip bireylerden oluşan bir topluluktur. Kamudan farklı olarak, kitle içinde yer alan insanlar birlikte hareket etmek ve dayanışmadan uzaktırlar, kendi gereksinimlerinin yön verdiği doğrultuda hareket ederler. Kitle spontane bir kalabalıktır¹¹.

Birey normalde, neyi açıkça ifade etmesi gerektiğini ya da ifade edebileceğini özenle tartıp biçerken, spontane bir kalabalıkta buna hiç gerek duymaz: Temel güdü olan dışlanma korkusu ortadan kalkmıştır, birey kendisini bir bü-

tünün parçası olarak görür ve yargılanmaktan korkması gerekmez.

Kamuoyu ile kendiliğinden bir araya gelmiş insanlardan oluşan kalabalık arasındaki farkı anlamak için sürece bir de başka açıdan, yani dışlanmaktan korkan ya da kitle içinde dışlanma korkusundan arınan bireyin açısından değil de, kamuoyu süreçleriyle bir uzlaşma zemini oluşturmayı zorunlu kılan toplum açısından bakmak gerekir. Bu süreçler zamana bağlı konularda marjinaler tarafından yönlendirilir. Spontane bir kitlenin varlığı, belli bir konuda uzlaşmış bir taraf ile düzgülere ya da içgüdüsel tepkilere ya da yeni kabul edilmiş değerler sistemine direnen bir kişi ya da bir grup (azınlık) arasındaki gerilim patlamasından kaynaklanır. Bazen de, kamuoyunun iki yüzölçümüne uygun olarak, temel ilkeleriyle ya da davranışlarıyla belirli bir uzlaşmayı ihlal eden ya da değişim talebini karşılamayan hükümet ya da kurumlara yönelik olabilir. Toplum araştırmacıları devrim öncesi huzursuzlukları önceden tahmin edebilmek amacıyla bu tür gerilimleri çeşitli anketlerle sistematik olarak ölçmüşlerdir. Bu anketlerde kullanılan soru dizileriyle, hayati önem taşıyan birçok alan hakkında toplumun ne düşündüğü ve beklentilerinin ne olduğu araştırılır. İkisi arasındaki uçurum büyükse, tehlike çanları çalıyor demektir.

Kamuoyu sürecinde –ki bu süreç hep yeni bir değeri kabul ettirme sürecidir- duygu yüklü kalabalıkların rolü, söz konusu kalabalıklar “örgütlü kitle” ise daha belirgin hale gelir. Örgütlü kitle –ikel, spontane ve örgütlenmemiş kitlelerin tersine- belirli bir amaca, bir lidere ya da lider grubuna sahip sürekli bir oluşumdur. Bu lider ya da lider gruplar bilerek ve isteyerek somut, “etkili” bir kitlenin oluşumuna önyak olmuşlar ya da kitleyi yeniden şekillendirmişlerdir. Buna karşın ikel, spontane ve örgütlenmemiş, belli koşullar altında ortaya çıkan grupların kamusal bir amaca ulaşmak gibi bir dertleri yoktur. Bunların bir araya gelmesinin nedeni, spontane bir kitlenin verdiği duygusal doruğa ulaşmaktır: Birlik duygusu, yoğun heyecan, sabırsızlık, güçlülük duygusu, dayanılmaz bir iktidar duygusu, gurur, hoşgörüsüz ya da aşırı duyarlı davranmaya izin verilmesi, gerçeklikten kopma, her şeyin mümkün görünmesi, fazla ölçüp biçmeden her şeye inanılabilmesi, sorumlu olmadan ve süreklilik talebi olmadan eylemde bulunma. Böyle bir kitlenin bir özelliği de, tutarsız olması, bir amaçtan öbürüne çok çabuk geçebilmesi ve kolayca yönlendirilebilmesidir.

Kararsız kalabalıklar hakkındaki kaynaklar o kadar etkileyicidir ki, bu görüntüler kafamıza o kadar kazınmıştır ki, bize geniş halk kitlelerinin kanaatlerini geliştirmesinin normal yolu buymuş gibi gelir. Kanaatlerin önceden hesaplanamayacak, ani değişimlere uğraması beklenir. Ama kamuoyu araştırmalarının da ortaya koyduğu gibi, “kitle insanları”ndan beklenen bu istikrarsız-

lık, ne bireysel kanaatlerden ne de bireyin kanaat ortamına dair yürüttüğü tahminlerden anlaşılmaktadır. Soyut, örtük ve somut, etkili kitlelerin hepsi farklı yasalara göre oluşur; kimi zaman dışlanma korkusunun harekete geçirdiği insanlarla, kimi zaman bu korkuyu duymayanlarla birlikte. Somut kitledeki birlik duygusu o kadar güçlüdür ki, birey nasıl konuşması ve davranması gerektiğini tartmak zorunda kalmaz. Bu tür yoğun bir ilişkide çok dramatik istikrarsızlıklar da yaşanabilir¹².

1.3 Oy Kavramı

“Oy” kavramı hakkındaki tartışmalar Sokrates’e kadar uzanmaktadır. Sokrates için kanaat yabana atılacak bir şey değilken, orta bir statüye sahipken, başka pekçok kişi kanaate, bilgi, inanç ve ikna olmaktan farklı ve olumsuz bir değer biçmişlerdir. Kant, kanaati, “hem öznel, hem de nesnel olarak yetersiz yargı” olarak nitelendirmekteydi. Buna karşılık Anglosaksonların ve Fransızların kullandığı “opinion” daha karmaşıktı; doğru mu yanlış mı olduğu açık olmayan bir değerlendirmenin yanı sıra, halkın, belli bir halk grubunun oydaşması anlamını da taşıyordu. İngiliz toplum felsefecisi David Hume, 1739’da yayımladığı bir eserinde “ortak kanaat” (common opinin) kavramını kullanır. Gerek İngilizcede, gerek Fransızcada “opinion” sözcüğü oydaşma, ortaklık anlamlarını içermektedir¹³. 18. yüzyıl’da İngiltere ve Fransa’da, “general opinion”, “sense of the people”, “common sense” gibi kavramlar kullanılmaya başlanmış ancak konuya net bir açıklık kazandırılmamıştır. “Yönetileceklerin genel oyu” (general opinion) göz önüne alınmadan insanların idare edilemeyecekleri üzerinde durulurken, diğer yandan sözü edilen oy ya da kanaati ancak aydın bir kamunun sağlayabileceği ifade edilmişti. İngiltere’de Oxford Dictionary, Fransa’da J.J. Rousseau kamuoyu ifadesine yer vermişler ancak kastettikleri anlam günümüzdeki anlama oldukça uzaktır, yalnızca aydın kesime atıfta bulunan yani “public” olmayan bir “opinion”dır.

18. yüzyılın sonlarına gelindiğinde kamuoyunun İngiltere ve Fransa’da kurumsallaşarak güç kazandığı görülmektedir. Almanya’da Hegel, Kant ve Marx’ın kamuoyu hakkındaki saptamaları gerçekten önemlidir. 19. yüzyılın sonlarında modern devletin, kitle demokrasisine dayalı bir hale gelerek temel ilke olarak halk egemenliği ilkesinin geniş kitlelerce benimsenmesiyle halkın kanaati, düşünceleri önem kazanmaya başlamış, oy (opinion) kavramı da günümüzdeki anlamına kavuşmuştur.

“Kamuoyu” deyiminin ikinci unsuru olan “oy” kelimesinin anlamı kanaat (opinion) dır¹⁴. Türk Dil Kurumu Sözlüğü “oy” kavramını iki anlama gelecek şekilde tanımlamaktadır. Birinci anlamı siyasal ya da toplumsal bir süreç içe-

risinde bireyin konuyla ilgili olarak tercihini ifade eden bir eylemdir. Oy kavramının ikinci anlamı ise, düşünce ya da kanaattir. Görüldüğü gibi oy kavramı bir görüş, kanaat ya da düşünsel tavrı karşılamaktadır¹⁵.

Diğer bir deyişle “oy” : “Duygu veya izlenimden daha kuvvetli, kanıtlanması daha kolay tam olarak kanıtlanabilen ya da pozitif olan bilgidен daha az geçerli ve kuvvetli kanaatler”dir. Truman özlü bir tanımlamada bulunarak şöyle demektedir: “Kanaat, en basit biçimde, bir sorun veya öneri hakkındaki tavırların ifadesidir.”

Kesin değerlere, ilkelere ve inançlara dayanan konulara karşı gösterilecek davranışlar standartlaşmışsa, davranış normları belirmişse, bu konular hakkında “oy” anlamında kanaatlerden söz edilemez. Çünkü bu konularla ilgili olarak aşağı yukarı bir oydaşma meycuttur. “Kanaatler” ilgili grubun genel olarak doğru kabul ettiği değil, tartışmalı konular hakkındaki anlatımlardır. Kanaatler çoklukla kelimelerle ifade edilirse de, bu zorunlu değildir. Jestlerle ve ya diğer davranışlarla da ifade edilebilirler¹⁶.

Oy, kanı bilinçlidir, bir yargıya dönüşür ve özünde bunun ifade edilmesi yatar. Kendi içinde bir akılcılık eğilimi taşır. Doğrulanmayı amaçlar, belirli bir nesneliliği gerektirir. Opinion’lar tartışma malzemeleridir. Başka bir deyişle tüm tartışmalar farklı görüşler arasındaki bir çatışmadır. Her birey kendi sahip olduğu kanıyı kabul ettirmeye çalışır.

Kanının oluşumunda bireysel ve toplumsal öğeler vardır. Kanı bir davranışla kendini gösteren yargıdır. Özel olabilir, birey psikolojisinden ortaya çıkan güdülere bağlıdır ama aynı zamanda toplumsal çevreden bağımsız değildir. Kanılar, ilgili grubun genel olarak doğru kabul ettiği değil tartışmalı konulara ilişkin anlatımlardır ve konuşarak ya da davranışla dışı vurulurlar¹⁷.

1.4 Kamuoyunun Tanımı

Konunun en başında da belirtmeye çalıştığımız gibi kamuoyu kavramı, yarı yüzyılı pek aşmayan bir süredir sosyal bilimlerle uğraşanlar, özellikle siyasal bilimciler, sosyologlar ve sosyal psikologların vazgeçilemez araştırma konularından biri olmuştur. Bu yüzden kamuoyu kavramı hakkında yapılan tanımlar oldukça çok ve çeşitlidir.

1965 yılında Amerikalı bilim adamı Harwood Childs zahmetli bir görev üstlenerek, tüm yazılı kaynakları taramış bulduğu elli civarında kamuoyu tanımını bir kitapta toplamıştır. Ellili ve altmışlı yıllarda bu kavramdan vazgeçilmesi eğilimi ağır basmış, kamuoyunun bir kurgudan ibaret olduğu, kavram-

lar müzesine kaldırılması gerektiği ve yalnızca tarihi açıdan ilginç olabileceği savunulmuştu. Fakat bu görüşler etkili olmamıştır.

Jürgen Habermas 1962’de yayımlanan *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft* (Kamusalığın Yapısal Dönüşümü. Bir Sivil Toplum Kategorisi Üzerine İncelemeler) adlı profesörlük tezinde şöyle bir açıklamada bulunuyordu: “...bu sözcük yalnızca günlük dilde kullanılmıyor; besbelli hukuk, politika ve toplumbilim gibi bilim dalları da “kamuoyu” gibi geleneksel kategorilerin yerine daha kesin tanımlamalar bulmaktan acizler”.

W. Philips Davison 1968 yılında yayımlanan *International Encyclopedia of the Social Sciences* için yazdığı “Kamuoyu” adlı makalesine şu cümleyle başlar: “Genel kabul görmüş bir kamuoyu tanımı yok”. Davison devam eder: “Yine de bu kavram her geçen gün daha fazla kullanılıyor... Bu kavramı kesin olarak tanımlamak için uğraşırken, moral bozucu bir takım tespitlerde bulduk”. Burada Childs’ın elliye yakın tanımından birini kullanarak alıntı yapar: “Kamuoyu bir şeyin adı değil, bir dizi şeyin (something) sınıflandırılmasıdır”¹⁸.

Bryce’a göre, kamuoyu deyimi, genellikle toplumu ilgilendiren ve etki eden sorunlarda bireylerin sahip oldukları görüşlerin bütününe ifade etmek için kullanılır. Bu anlayışa göre kamuoyu, her tür zıt fikir, inanç, eğitim, kararlar ve arzular yığındır. Bu karışıklık ve değişiklik içinde, her sorunda vatandaşlar tarafından alenen benimsenen ve savunulan belirli bir görüş veya birbiriyle içten bağlı bir görüş sistemi şeklini alıncaya kadar, bir terkip ve aydınlanma işlemine bağlı olur. Bryce, belirli bir doktrin veya teklifi onaylayan veya ret eden, böylece idare edici ve emredici bir kuvvet halini alan kamuoyundan bahsederken, vatandaşların açık çoğunluğu tarafından benimsenen herhangi bir görüş veya görüş sisteminin kullandığı kuvveti kastediyor. Bir sorun hakkında çeşitli görüşlerden biri açık surette en kuvvetli hale geldiği zaman halkın çoğunluğu tarafından tutulacağı varsayılan görüşe vücut verecek en belli başlı fikir olarak buna “halk efkarı”, “efkarı umumiye” denmeye başlanır.

Bryce’ın üzerinde durduğu bu ana fikri diğer yazarların kamuoyu tanımlarında da görmek mümkündür. Mesela Dafoe’ye göre “kamuoyu, etki etme arzusunu da taşıyan hakim kanının ifadesidir”. Kamuoyu pasif ve atıl (kullanım dışı) olamaz; daima kendini ifade etmeye doğru gider; hareket veya harekete mukavemet etmek ister.

Kamuoyunu belirli bir sorun hakkında mevcut fikirlerin birleşimi sayma-

22 AB Sürecinde Çevre

maya dikkat etmek lazımdır. Çünkü aynı sorun hakkında birbirinden farklı pek çok fikir ve kanı olabilir. Ayrıca kamuoyu herkesin kabul ettiği anlamına da gelmez. Kamuoyuna çoğunluğun fikri kadar azınlığın da fikri dahildir. Kamuoyu Monroe'ye göre "herhangi bir toplumsal sorunun halli hakkında belirli halkın çoğunluğuna kendini en hakim fikir olarak kabul ettiren müşterek bir kanıdır"¹⁹.

Lippmann'a göre, "İnsanların kendileri ve başkaları hakkında kafalarında oluşturdukları imgeler, gereksinimler, niyetler ve ilişkiler, onların kamuoyudur. Grupların davranışlarının ya da gruplar adına ön plana çıkan bireylerin davranışlarının temelini oluşturan imgeler, büyük harfle başlayan Kamuoyu'dur"²⁰.

Kamuoyu, insanın toplumdan dışlanmamak için açıkça göstermek ya da dile getirmek zorunda olduğu, tartışmalı ya da henüz gelişmekte olan ya da yeni oluşmuş gerilim hatlarında bir dışlanma tehlikesine maruz kalmadan isterse açıklayabileceği kanaat ve davranış biçimleridir.

Kamuoyu bir toplumda bir arada yaşayan bireylerin duygu yüklü, yani değer yüklü bir konuda, hem bireylerin hem de yönetimin dışlanması ya da yıkılması tehdidi nedeniyle, kamuda açıkça görülen davranışların en azından birinde uzlaşmaya varıp anlaşmaları demektir.

Her iki tanımdan da konuşma ve susmanın önemi, insanların çevrelerini istatistikvari bir biçimde gözlemlenebilirlik ve bunun bir parçası niteliğindeki sinyal dilini önce sistematik olarak çözme (çünkü bu dili ancak sezgisel olarak çözebiliyoruz) konusunda önermeler türetilir. Bu istatistikvari organın istikrarlı dönemlerde nasıl "uyuduğu", çalkantılı dönemlerde nasıl daha duyarlı hale geldiği ya da bir toplumun karşı karşıya kaldığı tehlikesiyle birlikte dışlanma tehdidinin de nasıl keskinleştiği konusunda kuramlar üretmek mümkündür.

Rousseau kamuoyunu "Kamu, dıştaki yalnızlıktır. Bir tarafta birey, diğer tarafta anonimliğin insanı görünmez kılan başlığını takan ve bireyi yargılayanlar" şeklinde tanımlamaktadır. Kamuoyu "toplumsal kabuğumuz" dur. Toplumsal kabuğumuz şu anlama gelir: Kamuoyu bizim toplumumuzu bir kabuk gibi korur, bir arada tutar. Bir ikinci anlamı da şudur: Toplum yüzünden acı çeken birey, aslında kendi toplumsal kabuğundan ötürü acı çeker²¹. Neumann'a göre, Rousseau, kamuoyunu bireyin düşmanı, toplumun da koruyucusu ilan ederken, kamuoyuyla ilgili en önemli şeyi dile getirmektedir.

Sonuç olarak, Chileds'in derlediği elli kamuoyu tanımı iki gruba ayrılabilir-

lir: “1) Kamuoyunun herkesi kapsayan, çoğunluğa dayanan, toplum için gerekli birlikteliği sağlayan bir bütünleşme ve oйдаşma olarak gören tanımlar; 2) Kamuoyunu seçkinlerin ya da toplumun önde gelen üyelerinin kanaatleri olarak gören tanımlar”²².

1.4.1 Kamuoyunun Dildeki Anlamı

“Bugün, kamu=public denilince, “kapalı” karşıtı olan “herkese açık kurumları ve bütün bireyleri” anlıyoruz”²³. “Dildeki konumundan hareket ederek, “kamuoyu”nun öncelikle iki değişik anlamla yüklü olduğunu görebiliriz: Birincil anlamıyla “kamuoyu”, kamunun, yani kabaca “halkın” görüşü olarak ele alınır. Gerçi burada kullanılan görüş kavramı da tartışılmak ister. Fransız ve İngiliz dillerinde “kamuoyu” karşılığı olarak kullanılan terim (opinion publique veya public opinion) bizdeki “oy” (kamu-oy’undaki “oy”) yerine kanaat, yaklaşım, hatta neredeyse inanç anlamı taşıyan bir sözcüğü içerir. Bu bağlamda da, oluşmuş, kesinlik kazanmış bir “gerçeklik”ten ziyade bir eğilimi dile getirir. Doğrulanabilir ama değillendiği anda da sahibine hiçbir sorumluluk yüklemeyiz. Kamuoyunu, kamunun, yani halkın herhangi bir konudaki kanaati olarak değerlendirdiğimiz takdirde karşımıza, kaçınılmaz olarak çıkacak soru, tüm “kamu” kitlesinin aynı kanaati paylaşıp paylaşmadığıdır. En basit topluluklarda bile, belli sorunlara yaklaşımlar ve kanaatlerin “tekbıçimli” olmadığı açıktır, hele de toplumsal farklılaşma, siyasal kurumlaşma ve kültürel çoğulculuğun yerleşik olduğu toplumlarda, “kamuoyu”nun tek ve yapılanmış bir kanaati olması beklenemez. Bu durumda iki seçenek vardır. Günümüzdeki kullanımı dikkate alındığında, her iki tanımında, zaman zaman devreye girdiğini gözleriz. Kimi zaman da anlam saptırmasına varan kullanımlarla karşı karşıya kalırız.

Dil açısından ele aldığımızda “kamu-oyu”, “özel-oy”un tersidir. Batı dillerinde bu kavramı karşılayan sözcenin de çözümlenmesi aynı sonuca varır: “kamuoyu” kamuya mal edilen, yani “özel” olarak saklanan değil, kamunun bilgisine sunulan, kamu önünde dile getirilen görüş olarak da ele alınabilir. Bu bağlamda incelendiği takdirde, kamuoyu kavramının neden “demokratik yapılanma”, ile bir arada düşünöldüğünü anlamak daha kolaydır. Kişisel kanaatlerin kamu önünde dile getirilmesi –ki bu kanaatlerin, çoğunlukla en geniş anlamıyla “siyasal” alana ilişkin olduğu hepimizce malumdur- doğal olarak o kanaat sahiplerinin toplum yaşamına doğrudan katılımı ya da en azından bu yönde bir talebi bulunduğu anlamına gelir. Nitekim eski Doğu Bloğu ölkelerinde “kamuoyu araştırmaları”nın yapılabilir hale gelmesi, pek çok kişi tarafından, bu ölkelerdeki demokratikleşme eğilimlerinin en önemli göstergelerinden birisi olarak sunulmuştur”²⁴.

1.4.2 Kamuoyunun Hukuksal Anlamı

Habermas, “ ‘kamu’ ve ‘kamusal’ sözcüklerinin dilde kullanımını, birbiriy-le rekabet halinde olan bir anlamlar çeşitliliğini dışa vurur” diye bir tespit-te bulunur ve kamunun hukuki anlamı üzerinde durur. Habermas, kamu sözcü-ğünün kökeninde yatan “herkese açık” anlamını vurgular (kamu yolları, kamu davası gibi). Bu anlam, özel alandan, Latince *privare* sözcüğünden (bir şeyi tecrit etmek, kendine mal etmek) ayrılmaktadır. Kamu hukuku, kamu yetkisi gibi hukuksal kavramlarda ise devlet vurgulanmaktadır. Burada kamuya hu-kuksal, siyasal anlamda bir statü yüklenmiştir ve örneğin, “gazetecilerin ka-muya karşı sorumlulukları” cümlesinde dile getirildiği gibi bir kamu çıkarı söz konusudur. Burada kastedilen, kamuoyu ve kamu huzurunu ilgilendiren sorun-lar ve konuların ele alınmasıdır. Bu sözcükle meşru güç temellendirilmektedir; bireyler güç kullanma olanağına sahiptir, kanunlar ve tüzükler devletin organ-larına verilen yetkiyle, “kamu gücüyle” uygulanabilir. “Kamuoyu” kavramın-daki “kamu” sözcüğü buna yakın fakat başka bir anlam daha içermektedir. Ka-muoyunun, düzgülerin, gelenek ve göreneklerin sihirli gücünün, hiçbir yasa koyucuya, hükümete ve mahkemeye gerek kalmadan, bireyler üzerinde etkili olması, Ihering ve Holtzendorff gibi birçok hukukçuyu düşündürmüştür. Ka-muoyunun doğrudan doğruya baskın kanaatler olarak algılanması, çok sayıda-ki kamuoyu tanımının ortak noktasıdır. Bununla söylenmek istenen, kamuoyu-nun bireyi, kendi isteği dışında da olsa, belirli bir davranışa yönlendirebilecek koşulları bünyesinde taşıdığıdır²⁵.

Albert Dicey’e göre, hukuk ve kamuoyu arasındaki ilişki ters yönde de iş-leyebilir. Kamuoyunu istenilen yönde etkilemek için yasalar konabilir ya da mevcut yasalar değiştirilebilir. Dicey’in hukuk ve kamuoyu alanında bir kla-sik eseri olan *The Relation of Law and Opinion in England, During the Nine-teenth Century* (İngiltere’de 19. Yüzyılda Hukuk ve Kamuoyu Arasındaki İliş-ki, Londra, 1905) adlı konferans notlarında, daha sonra kamuoyu araştırmala-ryla da kanıtlanan bir gözlemini şöyle açıklar: “Bir yasanın sırf çıkartılmış ol-ması bile, bu yasayı onaylama eğilimini artırılmaktadır.” İlk bakışta garip gelen bu durumu Dicey’in herhangi bir ampirik araç kullanmadan tespit etmiş olma-sı hayli ilginçtir. Dicey bu durumu açıklamakta zorlanmıştı ama bugün sus-kunluk sarmalı kuramı donanımına sahip olan bizler, yasa haline gelmiş bir şe-yi onaylamanın dışlanma tehlikesini azalttığını öne sürebiliriz. Kamuoyu ile yasallık arasındaki hassas ilişki bu harekette ifadesini bulmaktadır. Dicey şu teoremi kurmuştur: *Law foster and create opinion* (Yasalar kamuoyunu oluş-turur ve güçlendirir)²⁶.

1.4.3 Kamuoyunun Siyasal Anlamı

Bir siyasal davranış türü olan kamuoyu hakkında siyasal ve sosyal bilimler literatüründe tanım bolluğu dikkati çekmektedir. Sezer, kamuoyu olayının niteliklerinden ötede, bu olayın tüm siyasal süreç içindeki fonksiyonunu saptayan ve gerçek değerini yansıtan şu tanımı benimsemektedir: “Kamuoyu hükümet dışı özel çevrelerden hükümete doğru yöneten ve hükümetçe göz önünde bulundurulması doğru bulunan kanaatler” dir.

Bu tanımda, tüm siyasal süreç içinde kamuoyunun gerçek değeri karar verme sürecine katılma ve bu süreci denetleme olayı olarak belirmektedir. Bu demektir ki, kamuoyu bir siyasal katılma ve denetleme türü olarak görülmeli, siyasal kararı etkileme olasılığına sahip girdilerden birisi olarak yaklaşılmalıdır.

Kısaca, kamuoyu olayı hakkında benimsenen tanım fonksiyonel bir tanımdır. Kamuoyu büyük bir halk kitlesi ya da küçük bir grubun kanaatlerini içerebilir, kesin ya da geçici bir görüşü yansıtabilir, ancak “karakteri” ya da “dağılımı” ne olursa olsun, bu kanaatler yönetici düzeyinde alınacak kararlarda göz önünde tutulma gizli gücüne, yani son kararda etkili olma olasılığına sahipse, kamuoyu tanımı içine girer²⁷.

“Siyasal kamuoyu olarak adlandırılan, gerçekte “siyasal sınıf” olarak tanımlanması gereken kitledir; bu kitle de tanımı gereği “kamuoyu” değildir ve olamaz; hatta neredeyse kamuoyunun tersi bir kitlenin oyuna işaret eder”²⁸.

“Kamuoyu bir egemenlik ilişkisidir: halkla iktidar arasındaki belirli ilişkiler çerçevesinde siyasal olarak var olan bir şeydir... Kamuoyu olarak, iktidarın yapısını, uygulamalarını ve hedeflerini değiştirmeye ya da korumaya yönelik bütün halk gruplarının davranış türlerini göstermek gerekir”²⁹.

1.4.4 Kamuoyunun Sosyo-psikolojik Anlamı

19. yüzyılın sonuna varılırken, modern devlet, kütle demokrasisine dayalı sayılıyordu ve kendi gerçeğinin ilkesi olarak halk egemenliği fikrine dayanıyordu. Bu da kamuoyundan başka bir şey değildi. Ancak kamuoyunun tanımlanmasında görüşler birleşmiyordu. Kimisi seçkinlerin kanaatlerini yansıtan kurumların, kimisi ise parlamento da egemen kanaatin kamuoyu demek olduğunu ileri sürüyordu. “Kütlenin şekilsiz reaksiyonu ve halkın hepsi ya da bir bölümünün görüşleri, değer yargıları, isteklerinin ifadesi” diye tanımlayanlar vardı. Bu tartışmalar, kamuoyu konusunun sosyo-psikolojik araştırma konusu haline gelmesine yol açtı³⁰.

“Kamu”nun hukuksal ve siyasal anlamının dışında bir de sosyo-psikolojik anlamından bahsetmek gerekir. Bireyin duygu ve düşüncelerinden oluşan iç dünyasının yanı sıra, bir de dışarıya yönelik bir varoluşu vardır. Bu varoluş yalnızca tek tek bireylere yönelmekle kalmaz, kişiyi diğerleriyle karşı karşıya da getirir; birey bir cemaatte. Örneğin ortak bir dinin sağladığı yakınlık ve güvene sığınabilir, ama daha büyük uygarlıklarda toplum karşısında daha savunmasızdır. İnsanın karşı karşıya kaldığı, etrafını saran toplumsal yapı karşısında sürekli tetikte olmasının nedeni, insanın dışlanma, dikkate alınmama ve sevilmemeye korkusu, çevrenin onayına duyduğu gereksinimdir. Bu korkular ve gereksinimler insanı çevresini sürekli dikkatle gözlemlemeye zorlar; bu nedenle, “kamu”ya bilinçli olma hali de diyebiliriz. Normal bir insan toplum içinde mi yoksa kimsenin kendisini göremediği bir yerde mi olduğunu bilir ve ona göre davranır. Ancak, bu kamu bilincinin insanları çok farklı biçimlerde etkilediğini belirtmek gerekir. Yargı mercii olması nedeniyle, bireylerin gergin dikkati “kamu”ya yönelmiştir; dikkate alınıp alınmama, onaylanma ya da dışlanma bu anonim merci tarafından karara bağlanacaktır.

Bağımsız ve tek başına hareket eden insan idealinden büyülenenler, “kamuoyu” kavramındaki “kamu” sözcüğüne pek çok anlam yüklemişlerdir. Bunlara göre, kamuoyu, kamunun önemli meselelerini, cemaatin sorunlarını içerir ve “kamu”yu ilgilendiren alanlarda sorumluluklarının bilincinde olan, düşüncelerini açıklamaya hazır olan, yönetilenler adına hükümet eleştiren, kontrol eden insanların kanaatlerinden oluşur. Kamuoyunun biçimleri ise, açıkça dile getirilen, özellikle medyayla duyurulan kanaatlerdir. 20. yüzyılda yapılan kamuoyu tanımlarında kamunun sosyo-psikolojik anlamına, insanı zayıflığıyla ve çevresindeki yargı mercilerine bağımlılığıyla ele alan hassas toplumsal kabuğuna, yani toplumsal doğasına ise artık hiç değinilmemiştir.

Hukukçu Franz von Holtzendorff kamuoyundan “ahlak bekçisi” diye söz eder. Ihering ise, kamuoyunu “toplumun disiplin hocası” diye nitelendirerek, her tür düşünsel etkinliğin dışında tutar. Ihering, “kamuoyunun kendi varlığını ve çıkarını korumak amacıyla verdiği bilinçli ya da bilinçsiz tepkiler” derken bunu kastetmiştir. Bu nedenle, kamuoyu tanımının tamamlanması gerekir: Geleneklerin, adetlerin ve özellikle düzgülerin belirlenmiş alanlarında insanın dışlanmamak için açıkça ifade ettiği ya da etmek zorunda olduğu kanaatler ve davranış biçimleri kamuoyunu oluşturur. Bir yandan tek tek herkesin duyduğu dışlanma korkusu ve onaylanma gereksinimi, diğer yandan toplum tarafından onaylanmış kanaatler ve davranış biçimleriyle uyum içinde olmayı gerektiren “yargı mercii” konumundaki çoğunluk, mevcut düzeni korur”.

Kamuoyu olayında çoğunluk ve azınlık konusu pek çok sosyal bilimcinin

ilgisini çekmiştir. Bazı gözlemciler göre, kamuoyu olayı, fikir ayrılığı ve tartışma olgusuna dayandığına göre, kamu işlerinin yürütülmesi için asgari bir anlaşma tabanından söz edilebilir. Childs bu görüşü yansıtan bazı tanımları aktarmaktadır: "... Çoğunluk yeterli değildir; oy birliği de şart değildir, fakat kanaat öyle olmalıdır ki, azınlık o kanaati paylaşmasa bile, korktuğu için değil inanışlarından dolayı onu kabul etme zorunluluğunu duymalıdır." Diğer bir tanıma göre de, "Halkın büyük bir kısmı iktidarın ana amaçlarında ve ilkelelerinde fikir birliği göstermiyorsa, ismine yakışır bir kamuoyu olamaz... Bera-ber olacak kadar birbirine benzeyen bireysel fikirler olmadıkça, kamuoyu olamaz."

Bunun yanısıra kamuoyu olayı için çoğunluk kanaatinin bir ön şart olmadığını şu tanım da açıkça göstermektedir: "Kamuoyunun bazen çoğunluk kanaati olduğu ileri sürülmektedir. Bu tanımlama, yalnızca, azınlık grubu da kanaatleri tartışılan kamunun bir parçası olduğu için değil, fakat aynı zamanda çoğunluk kanaatinin mevcut olmaması olasılığı nedeniyle yanlıştır. Çoğunluğun var olması, kamuoyu için bir önkoşul değil, fakat... niteliklerinden birisidir"²².

Sosyo-psikolojik açıdan kamu, bireyin herkes tarafından görülüp yargılandığı, ününün ve itibarının tehlikede olduğu durumdur: Kamu anonim bir mahkemedir. Birey dışlanmak ya da rezil olmak istemez. insana eziyet eden cezalar tüm kültürlerde görülür. "Kamu"nun sosyo-psikolojik anlamı dilsel açıdan da teşhis edilebilir: "Kamunun gözü önünde" şu ya da bu olmuş ifadesi bize birçok şey anlatır. Hiç kimse bir konserin "kamunun gözü önünde" gerçekleştiğini söylemeyecektir. Kamu "*public eye*" (kamunun gözü) ya da "*public ear*" (kamunun kulağı) (Burke 1971) olarak anlaşılır, yani herkes tarafından görülebilir ve duyulabilir diye algılanır. Kamu hem hükümetlerin hem de bireylerin korktuğu bir yargı mercii olarak görülür. Yargı mercii olan kamu, birey için somut bir tehlike ve tehdit oluşturacak kadar güçlenebilir.

"Sosyo-psikolojik anlamda kamu, birincil gruplarda, referans gruplarında ya da küçük gruplarda etkili olan kapsamlı bir toplumsal yargı mercii olarak anlaşılmalıdır"²³.

Sonuç itibarıyla, yukarıda çeşitli açılardan yapmaya çalıştığımız kamuoyu tanımlarından yola çıkarak diyebiliriz ki; "ne sadece sosyo-psikolojik bağlamda, ne de sadece siyasal bağlamdaki kamuoyu anlayışı oluşumu açıklamaya yetmemektedir. Kütle ve grup için ve grubun siyasal güçle ilişkileri her ikisini de gerektirmektedir. Ve kamuoyunun çoğulculuğu da ancak böyle bir yaklaşımla ortaya çıkabilmektedir. Kendi içinde kuralları ve bağlılık ilke ve

ilişkileriyle kütleden ayrılan grubun kamuoyunu etkileme yönlendirme niteliklerinin ortaya konmasıyla, kamuoyunun salt kütleye özgü yapısı da daha kesinlik kazanmış oldu. 21. yüzyıla girerken kamuoyu için bir tanımlama yapmaktan çok, birçok tanımlamayı içeren bir formül sunmak gerekli oluyor:

Kamuoyu akılcı (metafizik olmayan) kamu tartışmasına sunulmuş genel çıkar sorunları üzerinde bilinçli bir toplumun sosyal yargısıdır. Bir toplumda aynı anda birbirine paralel ya da karşıt birden fazla kamuoyu bulunabilir. Bunlardan en geniş kesimin benimsediği, topluluğa egemen kanaat olur. Ancak kamuoyunun mutlaka açıklanmış olması şart değildir. Bastırılmış ya da kütlenin içinde saklanmış olabilir”⁴.

1.5 Kamuoyu Üzerine Temel Yaklaşımlar

“19. ve 20. yüzyılda iki düşünce akımı arasında birçok çatışma yaşandı: İnsanın sürü güdülerıyla belirlenen içgüdülerine göre hareket ettiğini savunan görüş ile hümanist idealle daha barışık olan ve insanın gerçeklikle deneyimlerinden yola çıkarak hareket ettiğini savunan görüş. Buradan bakıldığında, birincisi İngiliz biyolog Wilfried Trotter’a (1916), diğeri ise McDougall’a ait bu iki içgüdü kuramının davranışçılık kuramının gelişmesiyle birlikte geçerliliğini yitirdiği görülebilir. İnsanın çok önemli ve aleni bir davranış biçimi olan “taklit”in, dışarıdan belli olmayan iki değişik güdüye, iki farklı kökene sahip olması karışıklığı artırmıştır. Gelelim bu iki taklit türüne. Bunlardan ilki, bilgi edinme amacını taşıyan, öğrenmeye yönelik taklittir; onaylanan davranış biçimlerinin, zekice olduğu varsayılan yargıların ve iyi olduğu düşünülen zevklerin taklidi. İkincisi ise, ötekine benzemek için yapılan taklit, dışlanma korkusundan kaynaklanan taklittir. İnsanın rasyonel bir varlık olduğunu savunan ekoller, taklidi amaca yönelik bir davranış biçimi olarak görmüşlerdir. İçgüdü kuramlarını alt eden bu ekoller nedeniyle, dışlanma korkusundan kaynaklanan taklit konusu pek ele alınmamıştır”⁵.

Kamuoyu konusunun en başında bahsettiğimiz, Chiolds’ın derlediği elli tanım yalnızca iki kamuoyu konseptinden hareket etmektedir;

1) Demokraside kanaat oluşumu ve karar alma işlevlerinin uzantısı olan ve rasyonelliğe dayanan kamuoyu konsepti.

2) Toplumsal bütünleşmeyi ve devamlılığı, karar verme yetisi için gerekli derecede uzlaşmayı sağlayan işlevleriyle bir toplumsal denetim mekanizması olan kamuoyu konsepti.

“Bu iki konsept birbiriyle karşılaştırıldığında, akla Robert Merton’ın *Soci-*

al Theory and Social Structure (1949-1957 Toplumsal Kuram ve Toplumsal Yapı) adlı kitabında yaptığı ünlü ayırım geliyor: Açık işlevler, sistemin düzenlenmesine katkıda bulunan, sistemin içinde yer alanlar tarafından amaçlanan ve bilinçli bir biçimde algılanan nesnel etkiler ve sonuçlardır. Örtük işlevler ise, sistemin içinde yer alanlar tarafından ne amaçlanan ne de bilinçli bir biçimde algılanan nesnel etkiler ve sonuçlardır.”

Birinci kamuoyu anlayışı, açık bir işleve sahiptir, amaçlanmış ve bilinçlidir, ikinci kamuoyu anlayışı örtük bir işleve sahiptir, ne amaçlanmış ne de bilinçlidir.

19. yüzyıl boyunca kamuoyu araştırmalarına hakim olan düşünce akımı “rasyonalizm” (akılcılık) dir. İnsan varlığının en temel ögesi olarak akıl faktörünü benimseyen ekollere göre, kamuoyu rasyonel düşünce bir insan topluluğunun ölçülü kanaatidir³⁶. Rasyonellikten, bilginin akıl yoluyla bilinçli bir biçimde edinilmesi ve bu bilgiye dayanılarak mantıklı ve rasyonel çıkarımlarda bulunulması anlaşılmalıdır. Bilgi edinme ve yargı oluşturma süreçlerinde mantıksal dönüşümler ve tümdengelim metodları kullanılır. Rasyonellik, kendi içinde net ve açıkça tanımlanmış olan ve başka kavramlardan oluşan bir yapının içine bu şekilde yerleştirilen kavramlarla işler. Demek ki rasyonellik mantıksal çıkarımların yapılabileceği farklı alanları kapsar. Dolayısıyla, bu tür alanlardaki çalışmalar, mantık, nedensellik ve tutarlılıkla biçimlendirilir. Rasyonel düşüncenin ürünleri, mantıklı, akılcı ve bireyler arasında karşılıklı olarak kavranmaya müsaittir.

Böyle bir rasyonelliğe dayanan kamuoyunu Hans Speir kısaca şöyle tanımlar: “Bu tarihi incelemede kamuoyundan şu anlaşılmalıdır: Kanaatlerin hükümetin faaliyetlerini, personel kararlarını ve yapısını etkileme ya da belirleme hakkını kullanan hükümet dışı adamlar tarafından, ulusal öneme sahip sorunlar hakkında kamu içinde serbestçe ifade edilen kanaatler”. Burada kamuoyu ile rasyonellik arasındaki ilişki hayli basittir. Kamuoyu rasyonellikle özdeştir. Pratikte – basın özgürlüğü olması koşuluyla – kamuoyu ve medya daki baskın kanaatler büyük ölçüde birbiriyle örtüşür. Hans Speir’in bu tanımı kamuoyunun açık işlevini de kapsamaktadır.

Rasyonel kamuoyu konseptine dayanan pek çok görüş vardır. Örneğin, James T. Young’a göre kamuoyu “kendinin bilincinde olan bir toplumun, genel bir öneme sahip sorunlar konusunda rasyonel ve kamusal bir tartışmadan sonra vardığı toplumsal yargıdır”. A.W. Halcombe kamuoyunu “rasyonel bir karar gerekli kılan kanaatler” olarak belirler. J.A. Sauerwein ise şöyle der: “Bugün sanki seçkinler dışında entellektüel anlamda bir kamuoyu varmış gibi bir

izlenimin uyandırılması büyük bir abartıdır". Bununla beraber, E.Jordan'ın şu tespitindeki gibi, alttan alta yaşanan bir teslimiyetin varlığı da görmezlikten gelinemez: "Belki biraz katı bir ifade kullanacağım ama, kamuoyu diye bir şey yoktur! İnsan doğasından birazcık anlayan herkes, akılcı bir kamuoyunun var olamayacağını görür"³⁷.

Rasyonel kamuoyu konsepti akılcı, anlaşılır tezler ileri süren, bilgili, yargılama yeteneğine sahip vatandaşlara, siyasi yaşama, siyasi tartışmalara dayanır ve rasyonel kamuoyu konseptini savunan yazarların çoğu, potansiyel olarak tüm vatandaşların tartışmalara katılabilmelerine rağmen, gerçekte yalnızca bilgili ve ilgili küçük vatandaşlar grubunun etkili olduğunu kabul eder. Oysa kamuoyunu "toplumsal denetim mekanizması" şeklinde ele alan konsept, toplumdaki tüm bireyleri kapsar. Burada "kapsar" denmektedir çünkü dışlama tehdidi ve dışlanma korkusunun yer aldığı bu süreç gönüllü bir katılım söz konusu değildir ve toplumsal denetim, hem dışlanmaktan korkan bireyi hem de kamuoyunun desteği olmaksızın dışlanacak ve önünde sonunda düşürülecek olan hükümetleri etkisi altına alır.

Bu iki kamuoyu konseptini karşılaştırdığımızda, bilhassa kamuoyunun işlevi konusunda çok farklı varsayımlardan hareket ettikleri görülmektedir. "Rasyonel kamuoyu konsepti demokratik katılıma ve kamuyu ilgilendiren konularla ilgili fikir alışverişine dayanmakta ve hükümetten bunları dikkate almasını talep etmektedir. Fakat aynı zamanda da, siyasi otoritenin, sermayenin, medyanın ve modern teknolojilerin bu kanaat oluşum sürecini manipüle edebilecekleri endişesini taşımaktadır."

"Kamuoyuna ilişkin toplumsal denetim konsepti ise, toplumun değerleri ve amaçları konusunda yeterli bir uzlaşma derecesinin güvenceye alınmasına dayanır. Bu yaklaşım kamuoyuna öyle büyük bir güç yükler ki, ne hükümet ne de toplum üyeleri onu görmezlikten gelebilirler. Kamuoyu bu gücünü, toplumdaki genel uzlaşmaya karşı gelen hükümete ve bireylere yönelttiği dışlama tehdidinden ve bireyin toplumsal doğasından kaynaklanan dışlanma korkusundan alır"³⁸.

Lippmann, "The Phantom Public" (Hayalet Kamu) adlı eserinde halkın kanaatlerinin yanılsamalardan ibaret olduğunu dolayısıyla gerçek anlamda rasyonel bir kamuoyunun var olmadığını ifade etmektedir. Lippmann'a göre: "Bütün insanlık işitebilmektedir ve insanlığın tek bir ruhu olduğu için, bir şeyi işitir işitmez aynı tepkiyi gösterecektir. Herkeste varolan bu kozmopolit, evrensel ve çıkar gözetmeyen kavrayıştan söz etmek, varolmayan bir kimseden söz etmek demektir"³⁹.

20. Yüzyılda kamuoyu konusundaki çalışmalar üç ana başlıkta toplanabilir:

- 1) Lowell'in temsil ettiği etkili çoğunluk kuramı,
- 2) Laswell'in temsil ettiği, siyaset bilminde psikolojiyi esas alan iktidar kuramı,
- 3) Albig'in öncülüğünü yaptığı grup kavramı üzerine dayanan psiko-sosyolojik kuram: Albig, Allport, Blumer, Cantril, Childs, Doob.

“Etkili çoğunluk kuramını savunan, kamu hukukçusu Lawrence A. Lowell, kamuoyu kuramını, siyasal olaylara bağlamaktadır. Etkili çoğunluk kuramının dayandığı ana argüman, bir görüşün kamuoyu görüşü haline gelebilmesi için, vatandaşların büyük çoğunluğu tarafından kabul edilmesi gerektiğidir. Kamuoyu görüşü haline gelen kanaate toplumdaki herkesin katılımı şart koşulmamalıdır, ayrıca zorunlu da değildir. Ancak söz konusu kanaati paylaşmayan azınlık da baskı altında kalmadan çoğunluğun kararına uyabiliyorsa kamuoyu oluşur. Zaten demokrasi kavramı bu şekilde bir kamuoyu varsayımına dayanmaktadır”⁴⁰.

“Siyaset bilminde psikolojiyi esas tutan iktidar kuramının öncülüğünü ise Harold D. Laswell yapmaktadır. Psikoloji biliminin verilerine dayanan modern bir iktidar kuramının ilkelerini saptamaya çalışan Laswell'a göre, siyasal güç ve bireylerin değer yargıları arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Laswell, siyasal iktidarın bütün toplumlarda azınlığı oluşturan bir seçkinler grubunun elinde toplandığını ve bu seçkinlerin toplum üzerinde etkili olmaya çalıştıklarını söylerken, bu nedenle siyasal gücün dayanaklarını ortaya koymak için aktif ve pasif kamuoyu arasında bir ayırım yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, siyaset bilminde psikolojiyi esas tutan iktidar kuramının en önemli temsilcisi olan Laswell'e göre kamuoyu ile bireylerin şahsi kanaatleri arasında yakın bir ilişki vardır. Dolayısıyla kamuoyunun oluşmasına öncülük eden fikirler bireylerin psikolojilerinde aranmalıdır.”

Kamuoyunu sosyolojik açıdan açıklayan kuramlar ise, kamuoyu olgusunu grup kavramı ve grup kanaati ile ele alma eğilimindedirler. Albig, Allport ve Cantril, ortak kanaatlerin yalnızca belirli nitelikleri taşıyan bir gruba ait olabileceğini ileri sürmektedirler. Buna karşın Childs kamuoyuna psikolojik açıdan yaklaşarak kavramı; “bireysel kanaatlerin bir ürünü” olarak tanımlamaktadır. Childs'a göre kamuoyu, bireylerin kanaatlerinin toplamının ifadesiyle oluşur. Albig'e göre ise kamuoyu, tartışmalı bir konuda herhangi bir gruba dahil bireylerin birbirleri üzerindeki karşılıklı etkileri sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kamuoyunun bir grup oluşumu sonucunda ortaya çıkan karşılıklı etkile-

şimin ürünü olduğunu düşünen Albig'e göre kamuoyu; "belirli bir sorunla ilgilenen bir grubun bütün üyelerinin kanaatlerinin ifadesidir". Doob da kamuoyunun, aynı gruba dahil bireylerin bir olay hakkında sergiledikleri tavırlarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Blumer de Albig gibi kamuoyunun grup içinde yer alan bireylerin karşılıklı iletişim süreci sonucunda oluşan kanaatlerinin toplamı olduğunu savunmaktadır. Diğer yandan Allport, kamu ve kamuoyu kavramlarının kişileştirilmesinden yakınlıkla bundan kaynaklanan sorunlar üzerinde durmuştur. W. Philips Davison'a göre ise bir grup içinde karşılıklı etkileşim ortaya çıktığında kamuoyu oluşumu süreci harekete geçmektedir⁴¹.

"Yeni teknolojilerin ve sosyal-ekonomik yaşam koşullarının insanlıkta standartlaşmayı, bir düzeliği pekiştirdiği gözlemlenmektedir. Bunun 21. yüzyıl insanını da robotlaştıracağı ve tekçi görüşlerin egemen olmasına zemin hazırlayacağı kuşkuları birçok düşünürce ileri sürülmektedir. Geleceğin değerlendirilmesinde 15-20 yıldan ötesine uzanan tahminler, şu anda varılan bilimsel düzeyde, fantezi sayılmaktan ileri gidememektedir. Dolayısıyla, şimdilik ancak 21. yüzyıla nasıl gireceğimiz konusundaki iddialar bir oranda bilimsel nitelik taşıyabilirler. Bu açıdan tekçiliğe doğru bir eğilim belirse de, çoğulculuğun insan yapısının temelini oluşturacağını savunmak hatalı olmaz. Çoğulculuğu siyasal alandan başka alanlara kaydırma yönünde grupların - hem demokrasilerde, hem de sosyalistler de - yoğun çabasının ne sonuç vereceğini ise ancak zaman gösterecektir. Bunun üzerinde en önemli etken ise kütlenin eğitim düzeyi olacaktır"⁴².

1.6 Kamuoyu Oluşumu

"Halka dayalı yönetimlerde sistemin işleyişi ve sürekliliği açısından, kamuoyunun oluşumu ve ifadesi önkoşuldur. Bunun için de, her şeyden önce dileklerin, istemlerin, düşüncelerin açığa vurulabileceği, temel hak ve özgürlükleri güvence altına alan özgürlükçü ve eşitlikçi bir anayasa gerekir. Siyasal özgürlükleri, kişi hak ve güvenliğini sağlayan yasal düzenleme, genel anlamda demokrasinin göstergesidir de. Kamuoyunun gerçek anlam ve işlevini kazanmasını, ancak, bilgilendirme, toplantı yapma, dernek kurma gibi hak ve özgürlükler olanaklı kısıtlar. Kamuoylarının kendilerini ifade edebilmeleri, istem ve beklentilerini, düşüncelerini siyasal sisteme aktarmaları anlamına gelir ve demokrasi pratiğinde yaşamsal önem taşır.

Bir başka zorunlu koşul da amaçlarda ve kurallarda temel uzlaşımın olmasıdır. Bu nedenle, çağdaş demokrasilerin farklılaşmış toplumlarında, ortak ahlakal kotalar ve değerler olmasa da, uzlaşım kurallarda ve üzerinde uzlaşmış kurumlarda kendisini gösterir. Bernard Berelson, çatışmanın yoğunluğunun sı-

nırlı olmasını siyasal demokrasinin yeniden üretiminde zorunlu koşullardan biri olarak ele alıyor. Sağlıklı ve işlevsel bir kamuoyunun oluşumunda bir başka özellik olarak da, toplumsal ve ekonomik yapıda stabiliteyi ve çatışan kesimleri bir araya getirecek temel uzlaşımı görüyor. Hennessy ise, değerler ve çıkarlarda minimum uzlaşmanın ötesinde, iletişim özgürlüğü ve tartışma için gerekli zaman gibi, kimi çevresel ve kuramsal öğelerin de gerekliliğinden söz ediyor.

Gerçekten de, iletişim özgürlüğü, karar verme sürecinde demokratik tartışmaları olanaklı kılan temel öğelerden biridir⁴³. Kamuoyu bir grup içinde yer alan bireylerin belli bir sorun hakkında tartışmaları ve karşılıklı etkileşimde bulunmaları sonucunda oluşur. Kamuoyu görüşü olarak beliren grup kanaati, grup içindeki bireylerin tartışmaları, iletişimde bulunmaları sonucunda ortaya çıkar. Kamuoyunun oluşmasının temelinde “iletişim süreci” ve toplumsal etkileşim kavramları önemli rol oynamaktadır. Bireylerin belirli konularda sahip olduğu fikirlerin temel nedenleri, bireylerin gördükleri, işittikleri ya da okudukları şeylerdir. Bir yürüyüş izlemek, bir konuşmayı dinlemek, oy kullanmak, bir kanunun oluşturulmasını ve ifade edilmesini sağlayabilecektir⁴⁴.

“Kamuoyunun oluşumu ve etkililiğinde gerekli bir başka öğe de, tartışma için gerekli zamanın olmasıdır. Yurttaşların siyasal sürece katılımları çerçevesinde ya da demokratik siyasal süreçte kamusal sorunların dile getirilmeleri, ayrıntılı bir biçimde tartışılmaları gerekir. Dikkatli tartışmalar isteyen demokrasilerde problemlerin akılcı çözümü açısından zaman ve acele kararlar alınmaması siyasal işleyişinde yaşamsal bir zorunluluktur. Kısaca, belirli bir konuda, siyasal kararı etkilemede kamuoyunun oluşumu, özgür iletişim çerçevesinde bilgilenmesi ve düşüncesini ifade edebilmesi ancak yeterli zaman olduğunda gerçekleşebilir.

Demokratik toplumlarda etkin bir kamuoyunun oluşumunda bir başka gerekli öğe de, kamuoyu bilincinin olmasıdır. Demokrasilerde birey bir değerdir ve çağdaş demokrasiler, her yurttaşın kendisi için düşünmesini ve davranmasını ister. Ancak, birey tek başına davranırken; kamusal, toplumsal konularla ilgilenmeli, bilgi edinmeli, genel kabul görmüş ilkelerle motive olmalı, rekabet halinde olan kişi ve siyasalar hakkında akılcı seçim yapabilmelidir⁴⁵.

Kamuoyu çeşitli aşamalarla oluşan sosyal bir olgudur. Kamuoyunun oluşmasını beş aşamada incelemek mümkündür. Bunlardan ilki problem aşamasıdır. Problem aşamasında kamu, nasıl davranacağı konusunda kararsızdır. Çünkü problem henüz şekillenmemiştir. Başlangıç aşamasının sonuna yaklaşıldıkça problem, tanınan bir sorun haline gelir ve bu sorunla ilgili kamu ne iste-

diğini belirler. Ancak bu aşamada bir ölçüde de olsa belirsizlik kendini gösterebilir.

Kamuoyunun oluşmasında ikincisi, öneri aşamasıdır. Sorunu çözmek için çeşitli hareket tarzları saptanır, bu aşamada kamuyu meydana getiren bireyler sorunun boyutları hakkında bilgi sahibi olurlar ve sorunun çözümü için bir ya da birkaç yol belirlerler. Üçüncüsü politika aşamasıdır. Bu aşamada, önerilen çözüm yolları tartışılarak önerilerin zayıf yönleri saptanır. Belirli görüşleri aktif ve güçlü olarak savunan bireyler sorunla daha az ilgilenen bireyleri yanlarına çekerler ve ortaya attıkları kendi önerileri için fikir birliği oluşturmaya çalışırlar. Medya da bu görüşlerden birisini destekleyen ya da karşı çıkan yayınlara yer verir. Politika aşaması sonucunda belirli bir hareket planı oluşturulur.

Dördüncü ve beşinci aşama ise program ve değerlendirme aşamalarıdır. Program aşamasında kabul gören eylem biçimi uygulamaya konulur. Değerlendirme aşamasında ise daha önce yapılan tartışmalar esnasında yeteri kadar ikna edilemeyen küçük gruplar sorunun çözümüne yönelik olarak uygulanan politikaların etkililiğini çeşitli aralıklarla değerlendirirler⁶.

Kamuoyunun oluşmasını anlayabilmek ve açıklayabilmek için öncelikle oyların yani kanaatlerin nasıl oluştuğunun açıklığı kavuşturulması gerekir. Genellikle kanaat oluşmasında şu üç faktörün rol oynadığı kabul edilir: Birey, bireyin içinde yaşadığı çevresi, birey ve bireyin çevresi arasındaki etkileşme⁷. Kuşkusuz bireyin sahip olduğu kanaatler, içinde bulunduğu sosyal çevrenin ve bireyin kişilik yapısı ile ilgili faktörlerin etkisiyle oluşmaktadır. Başka bir ifadeyle, birey dünyaya geldiği andan itibaren içgüdülerinin etkisi altında yaşar, davranışlarına bu içgüdüleri yön verir. Çocukluk döneminde, çevresinde olup bitenleri gözlemleyerek, doğru veya yanlış bunları benimser ve doğru olarak kabul eder. Bu izlenimler, bireyin erişkin yaşantısında, kanaatlerinin oluşmasında etkili olacaktır. Bireyin kanaatleri, kişisel yapısı ve bu kişisel yapısını etkileyen çevresi ile karşılıklı etkileşme sonucunda oluşur.

Kamuoyunun oluşması ile ilgili olarak uzunca bir süre şu görüş yaygın olmuştur: Belli bir sorunla karşılaşan insanlar, bu sorunla ilgili verileri tartarak bilinçli, rasyonel (akılcı) sonuçlara varırlar, böylece ulaşılan kanaatler de kamuoyunu meydana getirir. Ancak daha sonra yapılan araştırmalar, bu teorik görüşün dayandığı varsayımın geçerli sayılamayacağını, kamuoyunun kaynağında çoğu zaman bu nitelikte rasyonel-bilinçli bir değerlendirmenin bulunmadığını ve somut sorunlar karşısında beliren fikir ve tutumları genellikle önceden biçimlenmiş kanaatlerin tayin ettiğini ortaya koymuştur⁸. Burada bahsedilen biçimlenmiş kanaatler ile yukarıda bahsettiğimiz bireyin çocukluğun-

dan beri çevrenin de etkisi ile edindiği tutum ve davranışlar kastedilmektedir.

Kamuoyunun oluşum safhalarını şu şekilde özetlemek mümkündür:

I. Bir sorun bazı bireyler veya ilgili gruplar tarafından halledilmek üzere ortaya atılmaktadır. Bu ilk safhanın temel özelliği birey veya ortaya atılan sorunun açıklanmasıdır.

II. Bundan sonra açıklama safhası gelir. Bu safhada sorunun çeşitli görüşleri basında röportaj, başyazı, vs. şeklinde ele alınır. Bu noktada uzmanların rolü büyüktür.

III. Planlaştırma ve şekil alma devresinde sorun protesto ve onaylarla karşılanır. Konu bazen polemik ve klişelerle boğulur. Bu safhanın en önemli tarafı kararların akılcı olduğu kadar hissi değerler ölçüsüne vurularak verilmesidir. Diğer bir deyimle demokratik toplumlarda kamuoyunun oluşumunda akılcı olduğu kadar, akıl dışı düşünceler de rol oynamaktadır.

IV. Sorun, konuşma, nutuk, tartışma ve yazıların süzgecinden geçtikten sonra bireyler de bir kaniya varmış olurlar. Amerika'da bu kanı anket, kamuoyunun araştırılması ve ölçülmesi, parlamento üyelerine gönderilen mektuplar gibi araçlarla belli edilmektedir.

V. Nihayet tartışılan sorunda kamuoyunun gösterdiği yönde bir icra-i karara varılır. Azınlıkta kalanlar da fikrini savunmaya devam eder ve adil sağlamak ümidiyle kamuoyunu kendi tarafına kazanmağa çaba gösterir⁹⁹.

Kamuoyunun oluşumunda, toplumsal ve siyasal unsurlar, kişisel unsurlar (tutumlar) ve çevresel unsurlar (ideoloji, nüfus, kültür, yasal ve siyasal kurumlar, din, gruplar-birincil ve ikincil-) önemli rol oynamaktadır. Ayrıca kamuoyunu oluşturan araçlar olarak yüz yüze yapılan temaslar, kanaat önderleri, siyasal liderler, baskı grupları ve kitle iletişim araçları karşımıza çıkar. Kamuoyu oluşumunu daha iyi anlatabilmek için bu unsurları açıklamakta yarar vardır.

1.6.1 Kamuoyu Oluşumunu Etkileyen Siyasal ve Toplumsal Unsurlar

"Bilindiği gibi, 2. Dünya Savaşı'nın ardından oluşan ulus devletlerde ortaya çıkan vatandaşlık kültürü, yasalar düzeyinde ulusun siyasal yaşamında, bireylerin söz sahibi olmaları hakkını getirdi. Bu milyonların siyasal katılımı demektir. Özgürlükler açısından yasal engellerin kalkması, basın ve iletişim özgürlüğünü sağlarken, farklılaşmış sanayi sonrası toplumların çok sayıdaki kamuoyları da oluşum ve ifadeleri için gerekli koşullara sahip oldular. Siyasal kararı etkileme olasılığına sahip girdilerden biri olan kamuoyunun gerçek de-

ğerini kazanması, yönetimin tüm topluma ilişkin ve herkesin eşit olarak katıldığı demokrasi miti ya da idealiyle eşanlamlıdır ve kesin somut koşullar gerektirir”⁵⁰.

İnsanlar toplumsal bir yaşam sürdürdükleri sürece kamuoyu, insanların yaşamında daima vardır. Habermas şöyle der: “Kamuoyunu oluşturan unsurlar sadece bu göreve atananların, eleştiri yeteneğine sahip olanları ya da “siyasi işleve sahip kamu”nun işi değildir”. Kamuoyunun içinde herkes yer alır⁵¹. “İnsanoğlu toplumla bağlarını koparan sürekli bir kabuğuna, içine çekilme eyleminde bile red ettiği, kaçtığı kendi benzeri insanların onun yaşayış biçimi üzerinde etkili olduğunu kabul eder”⁵².

“Toplumdaki “yargı mercileri” sadece kötü tanınmaktan korkan küçük insanlara değil, aynı zamanda toplumda yönetici konumundaki prenslere, kralara da hükmetmektedir. Machiavelli, eğitmeye çalıştığı prensi uyararak, “hükümdar olabilmek ve yönetmek için halkın doğasını öğrenmen gerekir” der. Hükmedilenlerin gücü, devleti yıkıp yeni bir devlet kurulmasını zorunlu kılacak olmalarından kaynaklanmaktadır.

İnsanlar devleti oluştururken güç kullanmaktan kendi rızalarıyla vazgeçtiler ve bu haklarını kamuya devrettiler. Dolayısıyla, bir vatandaşa karşı ancak devletlerinin yasaları elverdiği ölçüde güç kullanabilirler. Yine de, uygun ya da uygunsuz fikir yürütme, toplumda beraber yaşadıkları ve ilişki içinde oldukları insanların eylemlerini onaylama ya da kınama hakkını korudular”.

İnsanların kanaatleri dikkate alma gibi doğal bir eğilimleri olduğu ve davranışlarını bunlara göre ayarladıkları için, devletin gözünde kanaatlerin önemi büyüktür. Kişilerin oydaşmasından doğan bu güç bir uzlaşma zeminini oluşturmakta, bu zemin ise hükümetin esas temelini teşkil etmektedir⁵³.

“İnsan yaratılışının (tabiatının) bizi kendi benzerlerimizle birleştiren, topluluk içinde tutan iki temel yönü vardır. Tek başımıza bütün ihtiyaçlarımızı karşılayamadığımız için, gruplar halinde yaşamak zorunda kalırız. Ayrıca bireyin öbür bireylere çok zararlı olabilecek her türlü eylemini denetim altında tutmak zorundayız. Onun içindir ki, gruplar, ortak sorunlarda işbirliğimizin, bireyle ilgili işlerde de rekabetimizin bir sonucu olarak ortaya çıkarlar. Görülüyor ki, bu iki ilke yaratılışımızın çelişik yanlarından doğmakta ve meydana gelen gruplar bakımından ayrı ayrı anlamlar taşımaktadır”⁵⁴.

Madison şöyle der: “Eğer hükümetlerin, yöneticilerin kamuoyu tarafından meşru kılındıkları, kamuoyuna dayandıkları takdirde varlıklarını sürdürebildikleri doğruysa, bireyin pratik davranışlarına yön veren kanaatlerin, inançla-

rın gücünün, kaç insanın aynı şekilde düşündüğüne bağlı olduğu da doğrudur. İnsan kendisini yalnız hissettiğinde korkak ve dikkatlidir. Birey, başka birçok kişinin de kendisi gibi düşündüğüne inandığı oranda güçlü ve kendinden emindir". "Kanaat ortamı" kamuoyu kavramından çok, çoğunluk dağılımını, tartışmalı bir konuda değişik eğilimlerin güçlülüğünü, doğal bir açıklığın söz konusu olduğu bir alanı, bir mekanı kapsar.

Rousseau, kamuoyunun sağlam biçimlerini, yani ahlaki ve geleneksel değerleri, bir halkın en iyi yönlerinin toplandığı, savunulması gereken değerler olarak görür. Devletin temel aldığı yasaları, kamu hukuku, medeni hukuk ve ceza hukuku olarak üçe ayırdıktan sonra şöyle devam eder: "Bu üç yasanın yanında, hepsinden çok daha önemli dördüncü bir yasa vardır. Devletin anayasasının çekirdeğini oluşturan bu yasalar mermer ya da tunç üzerine değil, vatandaşların yüreklerine kazanmıştır. Bu yasalar günden güne güçlenir, diğer yasalar eskidikleri ya da işlevlerini yitirdikleri zaman onları yeniden canlandırır ya da tamamlar. Halkı anayasanın ruhunda muhafaza eder, halka fark ettirmeden otorite yerine alışkanlıkların kudretini öğretir. Benim burada sözünü ettiğim, gelenekler, örf ve adetler ve hepsinden önemlisi, bütün siyasi başarılar sanatının bir bölümünü oluşturan kamuoyudur.

Rousseau, için hakim duygu istikrardır. Dördüncü yasa vatandaşların kalbine kazanmıştır, yozlaşmaması ve bozulmaması için korunması gerekir. Rousseau, *Toplumsal Sözleşme* adlı eserinde özel bir merciden bahseder: Sansür. Rousseau, kamuoyunun ahlak bekçiliği rolünü daha da vurgulamak için daha önce varolmayan bir kurum icat etmiştir. Bu bağlamda Christine Gerber'in Rousseau'da bulduğu tek kamuoyu tanımı ile karşılaşıyoruz: "Kamuoyu, bir tür yasadır ve aracı, sadece belirli durumlarda uygulanabilen sansürdür." Rousseau, sansürün neyin aracı olduğunu da şöyle izah eder: "Sansür ahlakı korur... kanaatlerin yozlaşmasını önler, yasaları akıllıca uygulayarak onların sağlığını korur ve hatta, kanaatler kararsız olduklarında onlara belirli bir yön bile verir."

Rousseau'ya göre ahlaki kanaatlerdeki uzlaşma, toplumsal oluşumun temel taşıdır. Bu ahlaki uzlaşmanın toplamı "kamu"dur; "bu kamusal oluşum, üyeleri tarafından devlet olarak nitelenen bir siyasi yapıdır". Bu durumda Rousseau, siyasi partiler yoluyla bölünmeye iyi gözle bakmıyor olsa gerektir; toplumda tek bir ortak temel vardır ve bunun için en büyük tehlike kişisel çıkarlardır⁵.

"Kamuoyunun politika bilimi açısından başlıca önemi, onun siyasal karar alma sürecini etkileyen bir faktör oluşunda kendini gösterir. Hemen her top-

lumda – siyasal sistemi ne olursa olsun- iktidarı ellerinde bulunduranlar uyguladıkları politika konusunda yönetilenlerin düşünce ve kanaatlerini bilmek isterler. Ve hemen her toplumda bu düşünce ve kanaatler az veya çok (sistemin demokratik veya otoriter olma niteliğine göre) bir ağırlık taşır”⁵⁶.

Toplumsal koşullardaki eşitlik kamuoyunun gücünü etkiler. Tocqueville bu durumu şöyle açıklar: “Yaşam koşulları eşit değilse ve insanlar birbirinden farklıysa, toplumda bazı çok bilinçli, çok bilgili, tinsel açıdan çok güçlü bireylerin yanı sıra, cahil ve dar kafalı yığınlarla da rastlarız. Aristokrasinin egemen olduğu dönemlerde yaşayanlar, bir kitleyi temel almaktansa, üstün bir insanın ya da üstün bir sınıfın kılavuzluğunu seçme eğilimindedirler. Oysa eşitliğin yaşandığı toplumlarda tam tersi olur. İnsanlar ne kadar eşitleşir ve benzeşirlerse, tek bir insana ya da belirli bir sınıfa körü körüne bağlanma eğilimi azalır. Kitleye inanma eğilimi giderek artar ve sonunda insanları yöneten kamuoyu olur... İnsanların eşit olduğu toplumlarda bireyler benzeştikleri için birbirlerine güvenmezler ama bu benzerlikleri kamuoyunun yargılarına neredeyse sınırsız bir güven duymalarını sağlar. Herkes eşit oranda bilgi sahibi olduğu için gerçeğin çoğunluğun yanında olmamasına ihtimal verilmez”. Bu açıklamaya göre, Tocqueville kamu ve kamuoyundan çoğunluğu anlamaktadır.

Tocqueville birey-toplum ilişkisi hakkında şunları yazar: “Demokratik bir ülkede yaşayan birey kendini diğerleriyle kıyasladığında, çevresindekilerle eşit olduğunu görerek gurur duyar. Fakat toplumu bir bütün olarak göz önüne getirdiğinde, bu kocaman topluluğun önünde kendi zayıflığı ve anlamsızlığından ötürü ezilir. Bireyi, diğer bireylerden bağımsız kılan eşitlik, bu kez bireyi sayısal çoğunluğun eline korunmasızca terk eder.

Toplumsal koşullar eşit olduğunda, genel kanaatler bireylerin zihninde büyük bir baskı kurmakta, onu çepeçevre sarmakta, yönetmekte ve ezmektedir. Bunun nedeni devlet yasaları değil, toplumun yapısıdır. İnsanlar birbirlerine ne kadar çok benzerlerse, kendilerini başkaları karşısında o kadar zayıf hissederler. İnsan, kendisini başkalarından üstün kılan ve yücelten değerleri korumadığı için, diğerleri onu karşısına alacak olursa her geçen gün biraz daha güvensizleşir. Yalnızca kendi gücünden şüphe etmekte kalmaz “hakları”ndan da şüphe etmeye başlar. Çoğunluk onu suçlu bulduğunda hatasını neredeyse hemencecik itiraf etmeye hazırdır”⁵⁷.

“Demokratik rejimlerde, serbestçe “oluşan” kamuoyu ile, demokratik olmayan (otoriter veya totaliter) rejimlerde “oluşturulan” (yaratılan) kamuoyu arasında bir ayırım yapılır. Bu ayırım esas itibarı ile geçerlidir. Ancak gerçek şemanın bu kadar basit olmadığını söylemek gerekir. Aslında her rejimde az

veya çok kamuoyunun oluşturulmasından, yoğrulmasından söz edilebilir. Bununla beraber, aradaki derece farkı gene de bir nitelik farkı yaratacak kadar önemlidir ve iki ayrı tip kamu oyunundan söz etmeye imkan verecek ölçüdedir.

Önce, pek fazla şüpheye yer bırakmayan bir noktanın belirtilmesi yerinde olur: Gerçek anlamda serbest bir kamuoyu, haberlerin ve fikirlerin serbestçe yayılabildiği bir ortamda gelişebilir. Bu, en başta haberleşme ve düşüncenin açıklanması hürriyeti olmak üzere, hemen bütün temel hak ve hürriyetlerin (basın, toplanma, gösteri yapma, örgütlenme, dernek kurma, sendikalaşma ve daha başkaları) sağlandığı bir hukuk düzenini gerektirir. Kamuoyu ancak böyle bir düzende, çeşitli fikirlerin, karşıt görüşlerin, değişik yorumların, çatışan tezlerin açıkça ortaya döküldüğü ve tartışıldığı hür bir ortamda oluşabilecek, olgunlaşabilecektir. Bu düzeni ve ortamı getiren çoğulcu demokratik sistemin, kamuoyunun kayıtsız ve baskısız belirmesini sağlayan en elverişli sistem olduğunu çekinmeden söyleyebiliriz.

Ancak hemen ekleyelim ki, “en elverişli”, muhakkak “ideal” ya da “kusursuz” anlamına gelmez. Bu teorik çerçevenin pratikte tam olarak gerçekleştiğini ileri sürmek mümkün değildir. Demokrasilerde herkesin ve her grubun kamuoyunun oluşmasına eşit katkıda bulunmadığı ve bu konuda eşit güce sahip olmadığı bilinen bir gerçektir. İleride baskı gruplarından söz ederken daha etraflıca görüleceği gibi, bazı gruplar siyasal kararları etkileme bakımından diğerlerinden çok daha güçlüdürler. Özellikle, kamuoyunun belirmesinde birinci planda rol oynayan ve en büyük etkenlerden biri olan basın alanında büyük mali kaynakları gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, her isteyen bu imkandan yararlanamayacağı kendiliğinden ortaya çıkar. Şu halde, çoğulcu toplumlarda sesini en çok duyurabilen grupların kamuoyunun oluşmasında kesin değilse bile belirli bir üstünlüğe sahip oldukları gerçeğini görmemezlikten glemeyiz”⁵⁸.

19. yüzyıl sonlarında kamuoyu araştırmalarında bir dönüm noktası yaşandığı görülmektedir. Amerikalı toplumbilimci Edward Ross 1896-1898 yılları arasında *American Journal of Sociology* dergisinde yayınlanan makalelerini bir kitap haline getirmiştir. Bu araştırmalara göre, o tarihten itibaren kamuoyunun yüz yıllardan beri vurgulanan “insanı uyuma zorlayan baskı” anlamı bir tarafa bırakılmış ve bu kavram toplumu denetleyen, eleştiren merci gibi düşünülmeğe başlanmıştır. Yine de eski anlamını kısmen korumuştur. Örneğin, sosyo-psikolog Floyd H. Allport 1937 yılında, *Public Opinion Quarterly* dergisinin ilk sayısında “Toward a Science of Public Opinion” (Bir Kamuoyu Bilimine Doğru) adlı makalesini yazdığı anda, kamuoyunun etkililiğini herkesin kendi evinin önünü süpürmesine benzetiyor ve kamuoyunun özünü şu sözlerle an-

latmaktadır: “Kamuoyu kavramı altında ele alınan olguların büyük çoğunluğu davranış biçimleridir... Bu davranış biçimlerinde başkalarının da aynı tepkiyi gösterdiği düşüncesi hakimdir”.

Bazı yazarlar da kamuoyunun bir toplumsal denetim aracı olduğu konusu üzerinde durmaktadır. Ross’a göre, “toplumsal denetim görünür kurumsallaşmış biçimlerde, örneğin, hukuk, din, ulusal bayramlar ve eğitim çerçevesinde tüm toplumlarda uygulanmaktadır. Fakat kamuoyu biçimindeki toplumsal denetim, kurumsallaşmış olmasa bile, etkilidir ve yaptırımlara sahiptir”. Bu yaptırımlar daha sonra, toplumsal denetim üzerine araştırmalarıyla tanınan Richard T. LaPiere tarafından üç kategoriye ayrılır: Fiziki yaptırımlar ekonomik yaptırımlar ve en önemlisi psikolojik yaptırımlar. Psikolojik yaptırımlar belki de birine artık selam vermemekle başlar ve Edward A. Ross’un deyişiyle “birey ölüp de toplumdaki kopunca” biter.

Ross kamuoyu tarafından uygulanan toplumsal denetimin avantajlarına dikkat çeker. Bu denetim hukukla kıyaslandığında “esnek” ve “kolay”dır. Ross’un heyecanla yazılmış eseri çok başarılıdır. “Toplumsal denetim” bir kavram haline gelir, bu ifade yeni olanın cazibesine sahiptir. John Locke’un kamuoyuna ya da şöhrete dayanan hukuk olarak adlandırdığı her şeyi kapsar. Dolayısıyla birçok toplumbilimci toplumsal denetim kavramını kullanmaya başlar. Fakat artık kamuoyundan söz edilmemektedir. Gerek bireyleri gerekse hükümeti çoğunluğun anlayışını benimsemeye zorlayan bu birleştirici gücün iki yönlü oluşu herkesin gözünden kaçmıştı. Bireyler üzerindeki baskıya artık “toplumsal denetim” deniyor, hükümet üzerindeki baskı kamuoyu olarak görülme devam ediliyor.

Luhmann “düşünce tarihine bir göz attığımızda, rasyonalizm inancıyla birlikte, eleştirel denetimde bulunan, hatta iktidarı değiştirebilme gücüne sahip bir kamuoyu inancının da önüne geçilemediğini görürüz” diye yazar.

James Madison, “insan kendini yalnız bırakılmış hissettiğinde korkak ve dikkatlidir. Başka birçok kişinin de kendisiyle aynı görüşleri paylaştığını düşündüğü oranda, güçlü ve kendinden emindir” diye yazmıştır.

Kamuoyunun toplum üzerindeki etkililiği, toplumun gelişmişlik düzeyine göre de farklılık göstermektedir. Amerikalı etnolog Margaret Mead 1930’lu yıllarda yazdığı *Public Opinion Mechanisms Among Primitive People* (İlkel Toplumlarda Kamuoyu Mekanizmaları) adlı eserinde, ilkel toplumlarda görülen üç çeşit kamuoyu sürecinden söz etmektedir. Ona göre, bu tür topluluklarda kamuoyu aşağıdaki koşullar altında etkili olur: Bir kimse kuralları ihlal et-

tiğinde ya da kuralların nasıl uygulanması gerektiğine dair bir güvensizlik yaşadığında; bir çatışma ortaya çıktığında; gelecekte neler yapılacağı hakkında karar almak gerektiğinde. Bu tür durumlarda bir uzlaşma sağlanabilmesi için gerekli adımların atılması ve önlemlerin alınmış olması gerekir. Mead, kamuoyu mekanizmalarının bir cemaatin eylem kapasitesini ayakta tutmak için gerekli olduğunu düşünmektedir.

“Kararlar çoğunluğun yargısına göre alınmamaktadır. Belirli bir sorunun çözülmesi konusunda ilgili kişiler bir çözüm ararlar ve biçimsel gruplar, bu informal parolalara katılırlar. Mead, modern toplumlarda da birçok konunun ikili sistemle karara bağlandığını belirtmektedir. Örneğin, parti taraftarları, örgütler ya da bölgesel gruplar, şu ya da bu konu hakkında tutkuyla tartışır. Gerçekte bu kişiler bir fikri, savlarından ötürü değil, içinde buldukları grup o görüşü benimsediği için savunurlar. Tarafların sergilediği güce göre sonunda bir çözüme ulaşırlar. Modern politik jargon kamuoyu mekanizmalarının bu özelliklerini günümüze uyarlamaktadır. Bu bağlamda “kutuplaşma” (cepheleşme) kavramı iki seçenek karşısında bir karara varılması gerektiğinde oluşan “ikili oluşum” a işaret etmektedir”⁵⁹.

Kamuoyu... kadınları ve çocukları, tüm vatandaşları kapsar. Kamuoyunun meyveleri gazeteler ve kitaplar sadece yüksek tabakanın işi değildir. Bunlarla her sokakta, her vitrinde karşılaşılır. Bu nedenle, kamuoyunun var olmaması söz konusu edilemez, ne ortadan kalkabilir ne de yok edilebilir; o, her zaman her yerdedir. Ona konu bakımından hiçbir sınırlama getirilemez ve en iyi şöyle tanımlanabilir: “Bir halkın döneminin toplumsal konularına atfettiği ve tarihe, gelenek ve göreneklere dayanan, yaşamdaki çatışmalarla yaratılan, sürdürülen ve dönüştürülen değerlerin ortaklığıdır”. Ayrıca kesin olan şudur ki, kamuoyu bir halkın ortak mülkiyetidir⁶⁰.

Kamuoyunun oluşumunda büyük role sahip olan siyasal değerler ve kanıların biçimlenmesinde siyasal toplumsallaşma oldukça önemlidir. “Bireyin siyasal sistem hakkında geçerli değerler ve görüşler sahibi olması” olarak tanımlayabileceğimiz siyasal toplumsallaşma kavramında söz konusu değer ve görüşler, öğrenmenin yanında bireyin çevresiyle gerçekleştirdiği toplumsal ve siyasal münasebetler sonucunda oluşmaktadır. Burada bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçten bahsedilmektedir. Kamuoyunun oluşumu da bu süreç içinde siyasal toplumsallaşma ile gerçekleşir. Siyasal toplumsallaşma, her toplumda farklı şekillerde kendini göstermektedir. Gelir düzeyleri, mülkiyet ilişkileri ve statülerde görülen çeşitlilik, bu farklılığı doğuran nedenler arasındadır. Ancak siyasal sistemler arasındaki farklar siyasal sistemlerin işleyişinden değil, uygulamalardan ve önceliklerden kaynaklanmaktadır⁶¹.

42 AB Sürecinde Çevre

“Kamuoyu, mülakat koşullarında, bir metinde kesin olarak belirtilen soru ve ifadelere halkın gösterdiği tepkilerden oluşur.” Ya da: “Kamuoyu herhangi bir şeyin adı değil, sıklık dağılımına göre düzenlenen istatistiklere dikkat ya da ilgi uyandıran bir dizi durum ya da oran olan ‘herhangi bir şeyin’ sınıflandırmasıdır”.

“Peter R. Hofstätter 1949’da yayımlanan *Psychologie der Öffentlichen Meinung* (Kamuoyu Psikolojisi) adlı eserinde kamuoyu hakkında şunları yazmıştı: “Bir kanaatin kamusalının daha ilk bakışta göze çarpan tuhaf özelliklerinden biri de, grup üyelerinden düşünceleri hakkında belirsiz – hatta bazen yanlış- bilgilerden oluşmasıdır... Şimdiye dek, kamuoyunu bireylerin kanaatlerinin dağılımı olarak gören tanımımız bu yönüyle eksikti: Bir görüşün kamusalı, kişinin görüşünün o konudaki bakış açılarının tahmini dağılım spektrumuna bir şekilde yerleştirilmesini gerektirir.

Bireysel kanaatlerin toplamının kamuoyuna dönüşümü, insanların toplumsal doğalarıyla sürekli yaşadıkları etkileşimlere göre gerçekleşir. Dışlama tehdidi, dışlanma korkusu, kanaat ortamının sürekli gözlemlenmesi ve güç ilişkilerine dair yürütülen tahminler konuşma ve susma eğilimlerini belirler”⁶².

Siyasal kültürün bir parçası olan siyasi kanaatler; siyasi hatıralar, olaylar ve çevrenin etkisiyle oluşur. Siyasi kanaatler tanıyıcı, değerlendirici ve ifade edici olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Birey bu kanaatlerini dış dünya ile gerçekleştirdiği temaslar sonucunda elde etmektedir⁶³.

“Bütün bu zorlu kamuoyu süreçleri, toplumda tartışılacak konuların seçimi, kamuoyunun savunulması, kamuoyunun değişimi, değer yargılarının sarılmasından modanın çeşitli varyasyonlarına kadar toplumun bütünleşmesini ve eylem yeteneğini güvence altına almaktadırlar.

Kamuoyu siyasetle ilişkilidir, hükümet yöneticilerini siyasi sorunlara dair kanaat oluşumunda ve kararlarda destekler”⁶⁴. Kamuoyunun gerçek değeri karar-verme sürecine katılma ve bu süreci denetleme olayı olarak belirmektedir. Bu demektir ki, kamuoyu bir siyasi katılma ve denetleme türü olarak görülmeli, siyasi kararı etkileme olasılığına sahip “girdi”lerden birisi olarak yaklaşılmalıdır⁶⁵.

“20. yüzyıldaki geleneksel kamuoyu anlayışının, yani “seçkinler konsepti”nin odak noktasında katılım yer alır. Karar verme yetisine sahip, sorumluluk sahibi vatandaşlar kamusal sorunlar hakkındaki tartışmalara katılarak, alınan karara katkıda bulunurlar. Suskunluk sarmalı kuramında kamuoyunun işlevi toplumsal bütünleşmedir. Kamuoyu hem hükümetleri hem de bireyleri

kendisine saygı göstermeye zorlar. Hükümetler iktidardan düşürülmekle, bireyler toplumdaki dışlanmakla tehdit edilir. Sonuç, bütünleşme ve toplumsal birlikteliğin, dolayısıyla eylem ve karar alma yetisinin güçlenmesidir.

Kamuoyuyla ilgili ampirik ve kuramsal araştırmaların noksanlığı bütünleşme sorununun ihmal edilmesinden kaynaklanmaktadır. Bir toplumsal birliğin sağlanması için, yazılı yasalarla değil de, Rousseau'nun kamuoyunu nitelendirdiği gibi, "yazılı olmayan yasalar"la- bilinçli ya da bilinçsiz- önlemler alınması gerektiği halihazırda kavranılmamıştır. Bunun lafı bile edilmez. Görünüşe bakılırsa, toplumsal grupların birliği için neyin onaylanıp neyin kınanacağına ilişkin yeterli toplumsal oyaşma vardır; ama bu birliğin belki de aralıksız çabaların bir sonucu olduğundan kimse söz etmez. Bireyin kendi gereksinimleri ile içinde yer aldığı topluluğun gereksinimleri arasındaki acıklı çatışma, Rousseau'nun toplumsal sözleşmenin görevlerini betimleyen yaptığı gibi açıkça ele alınmadı çoktandır: "Üyelerinden her birinin canını, malını ortak güçle savunup koruyan öyle bir toplum biçimi bulmalı ki, orada her insan hem herkesle birlik içinde olduğu halde kendi egemenliğini korusun, hem de eskisi kadar özgür olsun. İşte temel sorun bu...

İçinde yaşadığımız yüzyılda çatışmaya duyulan ilgi büyük olsa da, bu çatışma -birlik beraberlikte ısrar eden toplum ile birey arasında yaşanan sürekli çekişme- aydınlatılmıyor. Bu birlikteliğin bir doğa olayı gibi kendiliğinden gerçekleştiği düşünülürse, onun için bir çaba ya da kurban verilmesi gerekli görülmeyecektir elbette. Bu bakış açısı, özellikle kamuoyuna karşı gelmekten, dar kafalı insanlar tarafından kınanmaktan korkmayan, kendisi üzerindeki uyum baskısına boyun eğmeyen, yüzer-gezer olmayan bireyi yüceltir.

Toplumun bütünleşmesi bağlamında "onay" kavramı büyük önem taşır. Kamuoyu süreçleri onay üzerine kurulur ya da onay gerektirirler. Öncelikle, toplumun ortak, merkezi değer ve amaçlarında yeterli bir oyaşma sağlarlar. Ancak toplum, sadece temel durumlarda ve güncel siyasi sorunlarda değil, görünüşteki dışsal davranış biçimleri gibi başka birçok konuda da onay ve uzlaşma peşindedir; böylece uzlaşma yetisi denenir ve korunur.

Kamuoyunun "toplumsal denetim" kavramıyla da sıkı bir bağı vardır. Kamuoyu yaşamın tüm alanlarına müdahaleci, kapsayıcı bir toplumsal denetim uygular. Hukuk, din gibi başka toplumsal kurumları tamamlar, bunlara karşı çıkar ya da destekler.

Sosyo-psikolojik kuram, kamuoyunun işlevinden, yani bütünleştiriciliğinden, bir toplumun birliğinin toplumsal denetim aracılığıyla güçlendirilmesinden ötürü "bütünleşme konsepti" olarak da nitelenir⁶⁶.

1.6.2 Kamuoyu Oluşumunu Etkileyen Kişisel Unsurlar

Kamuoyunun oluşmasında etkili olan psikolojik faktörler arasında özellikle iki ana unsur vardır: Tutumlar ve kanaatler. Tutumlar ve kanaatler arasında etkileşme mevcuttur. Kamuoyunun oluşması konusunu birey seviyesinde ele aldığımız zaman görülecektir ki, öncelikle tutumlar oluşmakta daha sonra bu tutumlar doğrultusunda kanaatler oluşmaktadır.

Kamuoyuna temel oluşturan siyasal kanaatlerin biçimlenmesinde, elbette ki önce kişinin bireysel özellikleri rol oynar. Dünyaya gelinirken sahip olunan ve çoğu katılım yoluyla kazanılmış bulunan fiziksel ve ruhsal özellikler bir hareket noktasıdır. Sonra buna, aileden başlayarak bir dizi küçük grubun etkisi katılır. Çocuklukta kazanılan temel tutumlara giderek başkaları eklenir. Temel tutumların oluşmasında rol oynayan toplumsal çevre yine aynı şekilde kanaatlerin oluşmasında etkin bir rol oynar⁶⁷.

“Kanaatlerin iki ana unsurun –birey ve ortamın- etkileşmesi sonucunda oluşması demek, bir yandan kişisel unsurların öte yandan çevre unsurlarının bireyi yoğurmaları ve muhtemel bir tembih durumuna karşı tepki gösterebilmesi için onda gerekli hamuru sağlamış olmaları demektir. Diğer bir deyişle, bireyin kanaati bir kişisel davranış türüdür; her davranış bilinçli ya da bilinç dışı istek ve gereksinmelere bir tepkidir; fakat istek ve gereksinmeler ancak bireyin iç dünyası ile dış dünyası arasında ilişki kurarak karşılanabileceğine göre, bireyin kanaatleri kişisel yapısı ile içinde bulunduğu çevrenin karşılıklı etkileşmeleri sonucunda oluşur. Kısaca bireyin kanaatini hem çevre –objektif unsur- hem de kişisel özellikler –sübjektif unsur- biçimlendirir.

Kanaat oluşumunda kişisel unsurlar içinde öncelik tanınanı o ana kadar edindiği “tavırlar” (attitudes) dır. “Bireyin bir sembolü, bir nesneyi, veya çevresindeki dünyanın bir yönünü elverişli veya elverişsiz bir biçimde değerlendirmesi ön eğilimi” olarak tanımlanan ve uyum sağlayıcı, benliği koruyucu, diğer ifade edici ve bilgi edinici fonksiyonu olduğu bildirilen tavırların bireyin kanaatlerini yakından etkilediği görüşü yaygındır⁶⁸. “Tutumlar, sosyal ve siyasal hayat açısından büyük önem taşırlar. Çünkü tutumlar, toplumsal etkilerin psikolojik sonuçları olarak kendilerini gösterirler”⁶⁹.

Günlük hayatta sıkça kullanılan tutum kelimesi, hal ve gidiş, duygunun dışı yansıtılması anlamlarında kullanılmaktadır. Sosyolojik bir kavram olarak tutum tanımlanmasında ise yazarlar arasında bir ortak görüş mevcut değildir. Aşağıda örnek olarak aldığımız tanımlar bu görüş ayrılıklarını açıkça ortaya koymaktadır. Bu tanımlardan birincisi tutumların sübjektif olduğunu ve kişi-

den kişiye değiştiğini belirten Amiran Kurtkan'a ait olan tanımdır. Yazarın yaptığı tanımlamaya göre tutum, "fertlerin objektif bir durum karşısında o durumla ilgilenmeleri sonunda kendi davranışlarını belirleme tarzlarıdır". Bu tanımlamaya göre tutum, kişinin bir öğrenme sürecinin işleyişi dolayısıyla objektif bir durumu kendi görüş açısından görerek belirli bir hissiyata ve sevk olunma haline maruz kalan ferdin kendi davranış kuvvetlerini fiile geçirme tarzı olmaktadır⁷⁰.

"Kişinin iç dünyasını yaratan ve onun davranışlarını hiç değilse bir ölçüde etkileyen unsurlar arasında rasyonel olmayan, bilinç altı faktörlerin, çocukluktan kalma anıların ve izlenimlerin bulunduğu (özellikle Freud'un çalışmalarından sonra) açıkça ortaya çıkmıştır"⁷¹. "Yaşantıları boyunca depoladıkları, hem zihinsel hem duygusal yönleri olan bu ön eğilimlerin yardımlarıyla bireyler, karşılaştıkları durumlarda ne gibi bir davranış göstermelerinin uygun olduğunu saptarlar. Walter Lippmann'ın "kalıp"larını (stereotypes)⁷² andıran tavırlar bireyin kafasında dünyanın resmini çizer, dünyayı biçimlendirir. Aynı biçimde Festinger tavırlar kümesinin, birey için gerçeklerin haritasını çizdiğini, gerçekleri yansıtan bir ayna görevini gördüğünü söyler"⁷³.

"Vaziyet alışlar insanın doğuşundan itibaren çevresiyle olan ilişkileri boyunca oluşur. Bu ilişkiler ya psiko-fizik ilişkiler, ya bir insanın diğer insanlarla olan ferdi, kişisel-toplumsal ilişkileri veya kültürel ilişkilerdir. İnsanlar belirli bir olay karşısında işte bu çeşit ilişkilerden edindikleri davranış potansiyelinin etkisi altında kalarak hareket ederler. Bu şekilde meydana gelmiş davranış potansiyeline *izafet çerçevesi* (frame of reference) denmektedir.

Tembih sahası açıkça izafet çerçevesi, tembihin objektif koşullarına göre oluşur. Eğer tembih sahası açık değilse izafet çerçevesi kendiliğinden oluşur. Bu sonuncu vaziyette iki hal bahis konusu olabilir: a) ya evvelce böyle bir durum hakkında bizde bir izafet çerçevesi (Lippmann'ın deyişi ile bir stereotype) mevcuttur; veya bu konuda bizim evvelce edinilmiş hiçbir bilgimiz yoktur. Bu durumda bize istenilen izafet çerçevesi daha kolay kabul ettirilebilmektedir"⁷⁴.

"Kamu, tek tek bireylerin toplamı olarak anlaşılmalıdır. Bundan ziyade, bireyler, büyük bir dikkatle çevreye, özellikle de aynı çevreyi paylaştıkları insanların kanaat ve davranışlarına yönelir ve sürekli gözlemlerde bulunurlar. Kamuoyu süreci, bireyin anonim kamu karşısında duyduğu dışlanma korkusu ve kamunun bireye yönelttiği dışlama tehdidiyle harekete geçer.

Toplum, kuralları ihlal eden bireye karşı dışlama tehdidi etkisine sahip çe-

şitli sözel ya da sözel olmayan sinyaller kullanır: Azarlamak, alay etmek, dalga geçmek, toplumsal temasın tamamen kesilmesi, kaşların çatılması, göz temasından kaçınılması vb. Bireyler kamuda mevcut olan ya da ima edilen dışlama tehdidine, dışlanma korkusu ve/veya endişesiyle tepki verirler.

Dışlanma korkusu insanın toplumsal doğasından kaynaklanır ve içgüdüsel-dir. Bir insan gülünç duruma düşmekten, rezil olmaktan korkuyorsa, dışlanmaktan korkuyor demektir. Bir insan, yazılı olmayan yasaları çiğnediğinde ya da ancak bir azınlık tarafından savunulan bir görüşü ifade ettiğinde, utanç duyar ve “diğerleri”nin kınamasına maruz kalır. Dışlanma korkusu demek, mahcup edici durumlardan, söylenti ve dedikodularda korkmak, hatta toplumdan tamamen dışlanmaktan (toplumsal boykot, *ostrakismos*) korkmak demektir.

Kamuoyu süreçlerini dışlanma korkusu harekete geçirir, “ait olma isteği”, övülme ihtiyacı, itibar, kişisel ün ya da salt başkalarını taklit etme isteği değil. Çünkü kamuoyu sürecinin en önemli unsuru olan “susma”, toplum tarafından onaylanma ve olumlu toplumsal yaptırımlardan çok, olumsuz yaptırımlardan, örneğin dışlanmaktan kaçınma gerekliliğiyle açıklanabilir”⁷⁵.

1.6.3 Kamuoyu Oluşumunu Etkileyen Çevresel Unsurlar

“Toplumsallaşma olgusu her şeyden önce, bir toplum içinde oluşmaktadır. Birey, o toplumun bir üyesi olarak toplumdaki rollerini almakta; topluma egemen olan kuralları (normları) benimsemekte, onamaktadır. Ancak, bu sürecin ilk bakışta somut gibi görünen, gerçekte ise soyut bir kavram olan toplumda değil, toplumu oluşturan, biçimlendiren aile, okul, yönetsel birimler, dernekler, yaşıt, arkadaş ve komşu kümeleri v.b. gibi etmenler yoluyla yapıldığı gerçektir. Toplum bu etmenlerin tümünü kapsayan bir olgudur”⁷⁶.

Kanaatler iki ana unsurun –birey ve ortamın- etkileşmesi sonucunda oluşur, bir yandan kişisel unsurların öte yandan çevre unsurlarının bireyi yoğurmaları ve muhtemel bir tembih durumuna karşı tepki gösterebilmesi için onda gerekli hamuru sağlamış olur. Diğer bir deyişle, bireyin kanaati bir kişisel davranış türüdür; her davranış bilinçli ya da bilinç dışı istek ve gereksinmelere bir tepkidir; fakat istek ve gereksinmeler ancak bireyin iç dünyası ile dış dünyası arasında ilişki kurarak karşılanabileceğine göre, bireyin kanaatleri kişisel yapısı ile içinde bulunduğu çevrenin karşılıklı etkileşmeleri sonucunda oluşur. Kısaca bireyin kanaatini hem çevre –objektif unsur- hem de kişisel özellikler –sübjektif unsur- biçimlendirir⁷⁷. Çevresel unsurlar arasında kişinin toplum içindeki yeri, sosyal çevre, kültür, yasal ve siyasal kurumlar, gruplar (birincil ve ikincil gruplar), kitle iletişim araçları, siyasal partiler, din ve demografik yapı (nüfus), sayılabilir.

“Kanaatlerin oluşumunda *sosyal çevre* önemli bir yer tutar. Buna grup etkisi de diyebiliriz. Bu alanda birinci derecede rol oynayan grupların başında *aile ve okul* gelir”⁷⁸. Dawson ve Prewitt temel unsur olan aileyi şöyle tanımlar: “üyeleri arasında kişisel ve derin duygusal ilişkiler bulunan, resmi olmayan küçük topluluk.” Yetişkin aile üyeleri (aynı evde yaşıyorsa özellikle anne, baba, teyze, hala, büyükbaba vs.) kişilerin temel kişilik gelişimleri, davranışları, karakteri ve değerleri konusunda rehberlik ederler. Aile bireyleri arasında güçlü bir duygusal bağ vardır ve aile çocuğun sosyalleşme sürecinin başlangıcında kaçınılmaz bir rol oynar⁷⁹. “Kişinin yetişme döneminde, çevre etkisine en açık bulunduğu bir çağda aile içinde ve okulda edindiği bilgiler, görgüler, kanaatler ve değer yargıları çoğu zaman sürekli ve kalıcıdır. Ancak bunların bazen sonradan değiştiği, hatta ret edildiği de bir gerçektir. Örneğin aile içinde edinilen bazı kanaat ve davranış kalıplarının sonradan okul çevresinde değişmesi olayına oldukça sık rastlanır. Bunun gibi, öğrenim yıllarında kazanılan bazı görüşlerin daha sonra başka grupların etkisiyle değişmesi de mümkündür”⁸⁰.

“Okul etmeninin toplumsallaşmaya katkısı, ilkokul, hatta ana okulundan başlayarak orta ve yüksek öğrenim boyunca sürer ve bireyin değişen içerikte, doğrudan eğitim yolu ile toplumsal kuralları almasını sağlar. Böylece, bireyin toplumdaki rol beklentilerine uygun bir kişilik almasına; bilgi ve davranış kazanmasına yardımcı olur. Kuşkusuz, eğitimin bir amacı da toplumsal “miras”ı bir kuşaktan diğerine iletmeğidir. Ancak, burada, okul ile toplumsallaşmanın “tutucu” olduğu sanısı olabilirse de, değişen toplumlarda bunun söz konusu olmadığı söylenebilir. Yetişkin toplumsallaşmasında ise okulun da önemi, aileye göre, çok daha fazla zayıflamıştır. Ancak, daha önceki toplumsallaşmanın etkileri sürebilir. Bunun dışında, yetişkin bireyin bu tür birincil kümelerle ilişkide bulunma olanağı çok sınırlıdır. Burada konumuz yönünden önemli olan husus, toplumsallaşma etmeni olan okulun, bu sürece katkısının her zaman ve her yerde aynı işlevi görmediğidir. Özellikle kırsal kesimde, genel olarak okulların yetersizliği, özel olarak ise, ülkemiz gibi gelişmekte olan ya da az gelişmiş ülke kırsal kesimlerindeki okullaşma ve okul durumları, çocuklukta önemli etkisinin olması beklenen bu etmenin tam olarak işlemediğini göstermektedir”⁸¹.

Eğitim siyasal toplumsallaşma açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitimli bireylerin siyasal sisteme duyduğu güven eğitim almamış bireylerle kıyaslandığında oldukça fazladır. Bireylerin eğitim düzeyleri yükseldikçe doğal olarak siyasal yaşamı anlama ve kavrama kapasitelerinde artma gözlenmektedir. Eğitim, bireylerin bakış açılarını değiştiren etkilere neden olmaktadır. Bi-

reylerin bilinçlendirilmesi ve hayata hazırlanması yanında toplumsal hareketliliğin sağlanmasında da eğitimin büyük rolü vardır. Bireyin kişiliğini ve bilincini şekillendiren eğitimin kamuoyuna etkisi kaçınılmaz olmaktadır⁸².

Kamuoyunun oluşmasında etkili olan bir diğer kurum da toplumun ve dolayısıyla da bireylerin sahip oldukları kültürel yapıdır. “Kültür, içgüdüsel ve kalıtımsal değil, her bireyin doğduktan sonraki yaşantısı içinde kazandığı alışkanlıklardır. Taylor’un kültür tanımından yola çıkan Güvenç, kültürün tarihi ve sürekli olduğunu, toplumsal olduğunu, gereksinmeleri karşılayıcı ve doyum sağlayıcı olduğunu, değiştiğini, bütünleştirici olduğunu yazar.

Marks’a göre ise, “Kültür, doğanın yarattıklarına karşılık, insanoğlunun yarattığı her şeydir”. Kültür, karmaşık bir değerler sistemi olarak insanların ve toplumun gelişmesinde çevreye ve doğaya olan egemenliklerinin ve yaratıcılıklarının artmasında en büyük belirleyicidir. Demokratik rejimler, kültür ve uygarlık düzeyleri yüksek olan toplumlarda gelişmiştir.

Toplumbilimcilere göre başkalarına en yetersiz hatta gülünç görünen kültürler bile, doğanın zorladığı sorunlar karşısında bir çözüm bulma yaratıcılığından kaynaklanır. Sorunlar karşısındaki bu yaratıcılık hiçbir zaman ölmez ve kültürlerin yaşaması için en büyük bir güvencedir. İnsanlar bu sorun çözme yollarının yanında yenilik ve değişiklikleri de dener ve yeni sentezlere ulaşırlar. Toplumlara yaşama biçimlerini, duyu ve düşüncelerini ve her türlü değer yargılarını genel olarak belirleyen kültür, bir ülkenin hukuk ve ekonomik sistemini de belirler. Hukuk sisteminin ana ilkeleri, korumaya yöneldiği amaç ve hedefleri, üstün tuttuğu değer yargıları, hak ve haksızlık kavramlarının içeriği vs., o toplumun kültüründen ve değer yargılarından etkilenir⁸³.

“Arkadaş-yaşıt kümesi, toplumsallaşma sürecinde birey yaşamının hemen hemen her aşamasında etkili bir birincil kümedir. Arkadaş-yaşıt kümesinin, özellikle bireyin çocukluk yıllarında –oyun kümeleri yolu ile- daha sonraları ergenlik döneminde, kişilik gelişmesi çağında öncelikli bir yeri vardır. Arkadaş-yaşıt kümelerinin çocuğun toplumsal davranışlarını etkilediği, halk arasında genel olarak benimsenen bir görüştür. Bilimsel araştırmalarda da değer, namus anlayışı, saldırganlık, önderlik, çeşitli eylemlere katılma gibi konularda arkadaş-yaşıt küme ya da kümelerinin etkisi, görece olarak, daha azdır. Yetişkin birey, arkadaş-yaşıt kümesini seçerken, kendi kişiliğini ölçek olarak almaktadır. Çünkü birey, yaş ve cinsiyetinin beklediği birtakım yeni kurallara, rol beklentilerine ve yeni sorumluluklara açıktır ve bu durum, arkadaş-yaşıt kümesinin bir değişim etmeni olma olasılığını sınırlayacaktır.

Arkadaş-yaşıt kümesinin önemi, aile içindeki toplumsallaşma başarısız olduğu zaman çok daha fazladır. Çünkü bu durumda arkadaş-yaşıt kümesi, ailenin veremediği toplumsal kuralları, kendi yöntemleri ile küme üyesine verecektir. Bu ise, kümenin diğer üyelerinin toplumsal kuralları hangi içerik ve yöntemle aldığına ya da eş deyişle, küme üyelerinin nasıl toplumsallaştığı ile bağımlı olacaktır”⁷⁴.

Nüfus hareketleri ve nüfus yapısındaki değişimler de, kamuoyunun oluşumunu etkileyen etkenlerdir. Nüfus hareketleri ve nüfus yapısındaki değişimlerle, genel olarak kırsal ve kentsel nüfus yapısı arasındaki farklılıklar anlatılmak istenir. Kırsal nüfusun ve kent nüfusunun “siyasal davranış” olarak gösterdiği tepkiler birbirinden farklıdır. Az nüfusa sahip köylerde, kırsal kesimde seçmenlerin tutucu olduğu, kalabalık nüfusu barındıran kentlerde ise seçmen oylarının değişim yanlısı olduğu bir gerçektir. Kırsal kesimde; gelenek, görenek ve dine bağlılık, yüz yüze iletişimin egemen oluşu, birlik, beraberlik ve dayanışma, eğitimsizlik, kadercı eğilimler, yaşam düzeylerindeki benzerlik genel olarak göze çarpan başlıca niteliklerdir. Kırsal yaşamda ilişkiler daha yakın ve içten, toplumsal ve siyasal iletişim sınırlı, dikey ve tek yönlüdür.

1.7 Kamuoyunu Oluşturan Araçlar

“Kamuoyunun oluşumuna yarayan araçlar halka bazı konularda belirli bir kanıyı kabul ettirmek için veya belirli bir vaziyet alışı vermek için örgütlenmiş, kurumlaşmış vasitalardır. Bu kurumlar çoğunlukla tecrübeli uzmanlardan oluşur. Bunlar kamuoyu yaratmak için ilgililer tarafından kullanılabilir”.

Kamuoyunu yaratan araçlar o kadar çok ve çeşitlidir ki bunların hepsini saymak ve incelemek olanaksızdır. Fakat inceleme kolaylığı bakımından bu araçları, yüz yüze yapılan temaslar, kanaat önderleri, siyasal liderler, baskı grupları ve kitle iletişim araçları (basın, radyo, televizyon, film, kitap, afiş, sergi vb.) şeklinde gruplandırarak incelemek mümkündür⁷⁵.

1.7.1 Yüzyüze Yapılan Temaslar

“Dar çevrelerde, küçük toplantılarda, arkadaş grupları arasındaki yüz yüze temasların ve bu temaslarda yapılan görüşmelerin, sohbetlerin, tartışmaların kanaat oluşturmadaki katkısı azımsanmamalıdır”⁷⁶. Küçük toplumlarda ve yüz yüze gelinen ilkel gruplarda tartışma, *dedikodu ve söylenti*, fikir ve kanı değiştiriminin ve oluşumunun başlıca aracı olarak görülmektedir. Tarde bir eserin de konuşmanın, toplumbilimini yapmayı denemiştir. Dedikodunun, rivayet, söylenti, belirli bir sorun hakkındaki kontrollü veya kontrolsüz görüşleri son

derece süratle geniş bir kalabalığa yayabilir. Böylece dedikodu örgütlenmemiş, uzmanlaşmamış, "kemikleşmemiş", bir toplumsal kontrol aracı olarak belirmektedir. Dedikoducuların kötülüğünden felakete uğramış olanların sayısını tespite olanak yoktur.

Söylentinin ne derece etkin olduğunu, ne kadar büyük etki yaratabileceğini gösteren örnek Orson Welles'in 30 Ekim 1939'da yaptığı radyo yayımıdır: Bu yayımda Welles Mars'tan muazzam miktarda silahlı insanların dünyamıza inerek Amerika'nın doğu sahillerini işgale başladıklarını o kadar doğal bir heyecanla bildirmiştir ki, bu sözü geçen bölgede evleri olan binlerce kişi yuvalarının Marslı canavarların pençesine düşmekte olduğuna samimi olarak inanmışlar ve haberi işitmemişlere de duyurarak onları da telaşa düşürmüşlerdir⁸⁷. "Böylece dedikodu, örgütlenmemiş "kemikleşmemiş" bir sosyal kontrol aracı olarak belirmektedir"⁸⁸.

Yapılan araştırmalar bu kişileştirilmemiş söylentilerin dışında kişisel temaslara, kanaatlerin oluşumu üzerine büyük etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Amerika'da üniversite öğrencileri arasında yapılan bir anket, öğretim üyeleri ve daha üst sınıf öğrencilerle temas kuran öğrencilerin daha gelişmiş fikirlerle sahip olabildiklerini göstermektedir.

"Yöresel "moleküler baskı" şeklinde de ifade edilebilecek olan yüz yüze temaslara (face to face contact), kitle iletişim araçlarına nazaran daha geniş ölçüde bireysel yorum ve bireysel ilişkilere olanak sağladığından dolayı, özellikle seçim yarışlarında önemli bir rol oynamaktadır"⁸⁹.

1.7.2 Kanaat Önderleri

Kamuoyunu oluşturan araçlar ya da araçların başında yüz yüze ilişkilerin ardından kanaat önderleri gelir. Özellikle küçük yerleşim birimlerinde yüz yüze ilişkilerin kamuoyunun oluşumunda önemi birincildir. Kişisel ilişkiler ve ikna edici bir tartışma yönteminin verdiğimiz bilginin amaçladığımız yönde bir tepki oluşturmada katkısı, genellikle kitle iletişim araçlarından çok daha fazladır. Yine küçük yerleşim birimlerinde bazı kişiler kitle iletişim araçlarından ya da yüz yüze iletişimle öğrendikleri bilgileri kendi yorumlarını da katarak çevrelerindeki diğer insanlara aktarırlar. Kamuoyu çalışmalarında "kanaat önderleri" dediğimiz bu kişiler de kamuoyu oluşturmada önemli araçlar olarak görev alırlar. Bazen, genellikle toplumda belirli bir statüye sahip olan bu kanaat önderlerini ikna ederek kamuoyu oluşturmada önemli bir aşama kaydetmiş sayılabiliriz. Çünkü onlar da yüz yüze iletişimi kullanarak bilginin yayılmasını sağlarlar⁹⁰.

Gelişmiş ülkelerde bile var olan bu durum, özellikle geri kalmış ülkelerde çok daha fazla geçerlidir. Öğretmen, muhtar, imam, ağa, şeyh ve benzeri kişilerin aldıkları bilgileri kendi eğilimlerine göre süzgeçten geçirdikten sonra kırsal kesim insanına aktardıklarını biliyoruz. Kişilerin, kitle iletişim araçlarının yaymak istedikleri mesajları almaları ve yorumlamaları zorlaştıkça, bu gibi kanı ya da kamuoyu önderlerinin etkisi artmaktadır.

Kamuoyu önderlerinin ya da genel olarak bilgi aktaran kişilerin özgürce davrandıklarını sanmak yanlıştır. Bilgiyi aktaran, karşısındaki kişinin hoşuna gidecek şeyler söylemek zorunluluğunu çoğunlukla duyar. Böylece karşısındaki etkilediği kadar ondan da etkilenir. Bir konuda oluşmakta olan kamuoyu, karşılıklı etkileşim içinde, giderek kendi kendini güçlendirir⁹¹.

Neumann, 'seçkinler' olarak bahsettiği, toplum üzerinde etki gücüne sahip kişilerin kamuoyu sürecini belirlemedeki rolünün, kamuoyunun oluşumundaki öncülüğünün altını çizer ve şöyle der: "19. ve 20. yüzyılda giderek kendini kabul ettirmiş olan şu seçkinci kamuoyu anlayışını bir kenara bırakmalıyız artık: Sorumluluk sahibi, bilgili, doğru yargılarda bulunabilen ve hükümetin cidiye alması gereken insanlar. Biz isterdik ki, bu böyle olmasın. Biz sessiz, çekingen, harika insanların da, sırf kendi varlıklarıyla bile, kamuoyu sürecinde etkili olmalarını isterdik. Fakat ampirik araştırmalarımız, kamuoyunun böyle etkilenemeyeceğini bize öğretti. Edmund Burke, bu olağanüstü, harika insanların da kamu önüne çıkıp ona direnebilmeyi çocuklukta öğrenmeleri gerektiğini yazmıştır"⁹².

Kapanı "Yüz yüze yapılan temaslara ve kanaat liderlerinin faaliyetlerinin özellikle kitle haberleşme araçlarının yeter derecede yaygın olmadığı ülkelerde önemli bir yer tuttuğunu kaydetmek gerekir" diye bahsetmektedir.⁹³ Ancak iletişim tekniklerinin oldukça gelişmiş olduğu günümüzde bile halen kanaat önderlerinin etkinliği görülmektedir. Avrupa Birliği'ne aday ülkelerdeki hazırlık çalışmaları bu konuya örnek gösterilebilir. Başvuran ülkelerin AB konusunda bilinçlendirme programlarının şekli, büyüklüğü ve ilerleme durumu, bu ülkelerin çeşitliliğini ve yaygınlığını yansıtır. Slovenya ve Çek Cumhuriyeti gibi bazı adaylar, strateji oluşturmaya bir başlangıç olarak kapsamlı araştırmalar yaptılar. Macaristan ve Estonya gibi diğerleri ise, önce temel ilkelerini belirlediler. Macaristan'da hükümetin genişlemeye hazırlık iletişim stratejisi, hedeflerini dört kategoriye ayırdı⁹⁴. Konumuzla ilgili kısım olan kanaat önderleri grupları (öğretmenler, medya, akademisyenler, din adamları) işte bu dört kategoriden birini oluşturmaktadır ve bir ülkenin geleceği konusunda kanaat önderlerinin rolünü ve etkisini göstermektedir.

1.7.3 Siyasal Liderler

“Sosyal ve siyasal sistemi ne olursa olsun, hemen her toplumda yönetenler ve yönetilenler arasında az ya da çok bir temas noktası vardır. En demokratik toplumlardan en totaliter toplumlara kadar her sistemde karar ve yönetimle görevli siyasal kurum, yönetilenlerin uygulanan politika ve yönetimle görevli siyasal kurum, yönetilenlerin uygulanan politika ve yönetim biçimi hakkında ne düşündüklerini bilmek ister. Bu, halk iradesi ve çoğunluk kararı ilkesine dayanan Batı tipi demokratik toplumların bir gereği olduğu gibi, iktidarın zor yoluyla ele geçirildiği ya da iktidar grubunun dışındaki grupların yönetime geçme, siyasal mekanizmayı yürütmeye olanaklarının kısıtlı olduğu toplumlarda da bir gerçektir. Lane ve Sears bu konuda daha kesin bir ifade kullanmaktadırlar: “Hükümet politikası ve gerçekte bütün önemli tarihsel olaylar, o siyasal toplumun üyelerinin kanaatleri tarafından biçimlendirilmektedir.

Diğer bir deyişle, siyasal iktidarı elinde bulunduran grup ile bu grubun yönettiği kişiler arasında her zaman ve her yerde – ancak toplumlar arasında derece farkı olabilir- karşılıklı bir ilişki ve etkileşme vardır. Kamuoyu, bu ilişki ve etkileşme sürecinde değme noktalarından birisidir. David Truman’ın ifadesiyle kamuoyu, ‘...belli bir durum içinde bulunan kişilerle bu durum hakkında karar veren kişiler arasındaki temastır.’”⁶⁵ Neumann’da “Her türlü baskı aracından önce, kişisel ününün halkın ona duyduğu sevginin ve güveninin iktidarının temel taşı olduğunu kabul etmeyen bir yönetici uzun süre iktidarda kalmaz (Richelieu, Konfüçyüs)” der⁶⁶.

“Lider, her toplumsal grubun ahenkli bir şekilde icraatta bulunması için zorunlu bir öğedir. Bir lider kendi grubunun arzularını, sözlerini herkese duyuran bir megafona benzetebilir. Liderin amacı, önderlik ettiği kimseleri inandıkları fikirler üzerinde açık ve kesin bir şekilde durmaya sevk etmektir. Lider çoğunlukla kendi kişisel fikri de olsa fikrini ve kişiliğini temsil ettiği toplumsal grupla birleştirir.

Lider yalnız bir önder veya bir düzenleyici öğe değil, aynı zamanda bir taraftardır da: Bir kanının taraftarları arasında bu kanıyı ifade, yayma ve savunma bakımından en yetenekli olan kimsedir. Bu bakımdan savunduğu fikre uygun bir kamuoyu yaratmaya en etkin öğelerden biridir. Demokratik rejimlerde siyasi parti liderlerinin önemi buradan gelmektedir”⁶⁷.

Kamuoyunun siyasal kararları etkileme gücü nedir? Bu konuda şimdiye kadar çok şey söylenmiş ve çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Kamuoyunu “görünmez hayalet” olarak niteleyen ve onun siyasal hayattaki rolünün fazla

büyütülmemesi gerektiğini ileri süren azınlık görüşüne karşılık, yazarların çoğu kamuoyunun özellikle demokratik sistemlerde önemli bir role sahip olduğu görüşündedirler. Hatta bazı yazarlar, “hükümet politikası ve gerçekte bütün önemli tarihsel olaylar, siyasal toplumun üyelerinin kanaatleri tarafından biçimlendirilmektedir” diyecek kadar ileri giderler.

“Siyasal olayların gözlemine dayanarak bu etki ilişkisi konusunda bazı veriler ortaya konulabilir. Günümüzde halkın düşünce ve eğilimlerinin demokratik rejimlerde yöneticiler üzerindeki ağırlığı, ispatlanması gerekmeyen bir gerçektir. Siyasal iktidarlar kamuoyundan gelen istek ve baskılar karşısında duryarıldılar. Bazen yoğunlaşan baskılara ister istemez boyun eğmek zorunda kalabilirler. Amerika Birleşik Devletlerinde Watergate skandalından sonra Başkan Nixon’un baştaki bütün direnmelerine rağmen, kamuoyunun gittikçe artan tepkisi karşısında en sonunda istifa etmek zorunda kalışı, kamuoyunu “iktidarları yapan ve yıkan bir güç” olarak görme eğiliminde olanları haklı çıkaracak tipik bir örnek sayılır.

Kamuoyunun siyasal karar organları üzerindeki etkisi, kesinlikle ölçülme- se bile, bu etkinin varlığı ve geçerliği tartışma götürmeyen bir olgudur. Yasa- ma organı, kanunların yapılması sırasında, kamuoyunu oluşturan gruplarca kendisine yöneltilen istekleri göz önünde bulundurma gereğini duyacaktır. Yürütme organı da, aynı şekilde, karar ve tercihlerinde bu istek ve kanaatleri he- saba katmak durumunda olacaktır. Kamuoyu olarak ağırlığını duyuran grup kanaat ve isteklerine yabancı kalan kararlar (hukuk normları), toplum içinde etkinlik ve dayanıklılık yönünden zayıf kalmaya mahkumdur”⁹⁶.

1.7.4 Baskı Grupları

19. yüzyılda başlayan sanayi devriminin yarattığı karmaşık ekonomik ya- pı ve yeni toplum biçimi, artık birey-iktidar diyalogunu değil, bu yeni ortama uygun olarak ortaya çıkan iş bölümünün doğurduğu gruplar ile iktidar arasın- da bir diyalogun kurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Modern toplumlarda, toplulukların ve bunların oluşturduğu menfaat ve baskı gruplarının önemi git- tikçe artmaktadır. Günümüzde bireyler iktidarla doğrudan doğruya bağlantı kurarak isteklerini iletememektedirler. Bunun için en uygun vasıta isteklerin grup olarak iktidara iletilmesidir; bunlar baskı gruplarıdır.

Siyasi partiler günümüz politika sahnesinin baş aktörleri olmalarına karşı- lık yalnız değillerdir. Bu sahneyi başka gruplarla paylaşmak zorundadırlar. Bugün yaygınlaşan bir terimle “Baskı Grupları” olarak adlandırılan bu grup- lar, politikada faaliyet göstermekte, siyasal kararların alınmasında önemli rol

oynamakta, olaylara ve kararlara bir yön verebilmektedirler. Her toplumda kendi çıkarlarını kabul ettirmek amacını güden ekonomik ve sosyal gruplar yarış halindedirler. Bu grupların siyasal hayattaki rolü küçümsenemeyecek kadar çoktur. Bu noktada şöyle bir soru akla gelmektedir; aynı ekonomik ve sosyal menfaatleri olan gruplar ne zaman çıkar, ne zaman baskı grubu olmaktadır?”

Bu noktada Blumer'in kamuoyunun içeriğine, oluşumuna ve işlevine eğilerek, rasyonel kamuoyu konseptini ve toplumdaki örgütlenmeyi oluşturan “*functional groups*” (işlevsel gruplar) hakkındaki görüşleri akla gelmektedir. Toplumda yer alan ve politikacıları bilgilendirmeye yönelik açık işlev sahibi olan grupları büyük bir ustalıkla çizmektedir. Bu işlevsel gruplar öncelikle çıkar gruplarıdır: Sendikalar, ekonomik birlikler, ziraat odaları, etnik gruplar, v.b. Blumer, bu çıkar gruplarına ve bu grupların politikacılar üzerinde oluşturdukları baskıya neden “kamuoyu” denildiğini açıklamaz. Fakat bu grupların kamuoyu oluşumuna katkıda bulunduğu ve uyguladıkları baskının politikacılar tarafından dikkate alınması gerektiği konusunda ikna eder. Elbette toplumdaki bireylerin böylesi bir kamuoyu oluşumu sürecinde eşit ağırlığa sahip olmamaları gibi bir durum ortaya çıkar. Bazı insanlar yüksek mevki, prestij, bilgi ve ilgi sahibidirler, meselelerle daha çok uğraşırlar ve birçok insan üzerinde etkilidirler. Bazı insanların da böyle özellikleri yoktur. Oysa temsili anketlerde farklı yargı ve etkililiğe sahip bireylere sanki hepsi birmiş gibi davranılır¹⁰⁰.

Çıkar (menfaat) grubu ve baskı grubu terimleri bazen aynı anlamda yani eş anlamda kullanılmakta, bazen de iki terim arasındaki fark açıkça belirtilmeden farklı manada kullanılmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak yazılmış eserlerde bu iki terimin kesin bir tanımı verilmemiştir. Gerçekten birbirine çok yakın olan bu iki terimi ayırmak zordur. Aralarında temel bakımından büyük bir fark yoksa da, her birinin siyasal ve sosyal hayattaki etkileri ve güçleri birbirinden farklıdır. Bu terimleri açıklamaya çalışalım¹⁰¹;

Çıkar grubu; aralarında çıkar birliği bulunan insanlardan oluşmuş, bu ortaklaşa çıkarın bilincine ulaşmak bakımından yetersiz, siyasal iktidar üzerinde aktif bir şekilde çalışmasını sağlayacak organizasyondan yoksun bir topluluktur. İnsanların iradelerinin dışında, sosyal ve ekonomik hayat sonucunda ortaya çıkan bu ortaklaşa çıkar çok çeşitli olabilir. Kapıcı maaşlarının arttırılması konusunda bir çıkar ortaklığı bulunan kapıcılardan, menfaatleri sadece amatörce bir zevke dayanan koleksiyonculara kadar her çeşit maddi, manevi menfaat tipi bir çıkar grubu oluşturabilir.

Çeşitli meslekten kişiler, farklı ideolojileri paylaşanlar ya da belirli çıkarları savunmak uğrunda bir araya gelen çıkar grupları, dernekler amaçlarını gerçekleştirmek yönünde faaliyet gösterirken bir yerde iktidarla karşı karşıya geliyorlar. Bu aşamada amaçlarının gerçekleşmesi siyasal iktidarın aldığı bir kararın uygulanmasını önlemeyi ya da tam tersi iktidarı bu yönde bir karar almaya zorlamayı gerekli kılıyor. Böylece siyasal amaç gütmeyen bir araya gelen kişilerin oluşturdukları dernek, grup ve örgütler toplumsal yaşayışın bir evresinde, belli koşulların ortaya çıkmasıyla baskı grubu niteliği kazanıyorlar. Yani, üyelerin çıkarlarını korumak ve kollamak için örgütlenmiş grup, siyasete karışana kadar çıkar grubu, karıştıktan sonra da baskı grubu oluyor¹⁰².

Menfaat grupları teşkilatlı ve teşkilatsız yani statik veya dinamik bir hüviyet taşıyabildikleri gibi, siyasi olan veya olmayan amaçlar da güdebilirler. Örneğin ülkemiz nüfusunun %35'ini oluşturan köylü sınıfı gerçekte teşkilatsız olan bir çıkar grubudur. Fakat, Türkiye Kapıcılar Derneği sosyal statüsü olan teşkilatlanmış bir çıkar grubudur.

İnsanlar tüketici olarak değil de üretici ya da emekçi olarak çok daha kolay ve kararlı bir biçimde bir araya gelip kendilerini savunabilmekte ve bir çıkar veya baskı grubu oluşturabilmektedirler.

Çıkar grupları kanun yapıcıya ve idareye tesir etmek, bazı kanunları geçirmek veya kaldırmak, istedikleri kimseleri devlet memuriyetlerine tayin ettirmek gibi maksatlarla teşkilat kurmaya, sistematik propaganda gayretlerine girişmeye başladıkları anda birer baskı grubu haline gelirler¹⁰³.

Jean Meynaud'un baskı grubu tanımı ise şöyle: "Kamu makamlarının kararlarını herhangi bir toplum kategorisinin çıkarlarına ya da düşüncelerine uygun hale sokmak için girişilen savaşlardır"¹⁰⁴.

Yani baskı grupları "ortak menfaatler etrafında birleşen ve bunları gerçekleştirmek için siyasal otoriteler üzerinde etki yaymaya çalışan örgütlenmiş gruplar" olarak tanımlanabilir¹⁰⁵.

Günümüzde ekonomik yapısının doğal birer ürünü görünümündeki gruplar, kitlenin gereksinmelerini en kestirme yoldan ortaya ve iktidarla beraber çözüm aramak görevini üstlenmişlerdir. Bu nedenle baskı grubu dendiğinde, toplumdaki çeşitli sosyal güçlerin bilinçli bir biçimde örgütlenerek kendi çıkarları doğrultusunda toplumsal çıkarları iktidara iletmesini ve onunla karar verme işlemini paylaşarak kitlenin gerçek iradesini belirleyen ve yönetime meşruluğunu kazandıran çoğulcu grupları anlarız¹⁰⁶.

Baskı gruplarının faaliyetleri göz önüne alındığında ortaya çıkan sorun, bu örgütlerin hangi ölçüde temsil ettikleri toplumsal grupların somut çıkarlarını savundukları, hangi noktadan itibaren belirli bir dünya görüşünü savunmak yolunu tutarak siyasal ve ideolojik mücadeleye katıldıkları oluyor. Baskı grupları, normal olarak politikanın dışında kalıp, iktidarı kendi yararına etkilemek isteyen örgütlerdir. Dayandıkları sosyal grubun kendine özgü çıkarlarının savunucusu durumundadırlar. Örneğin, çevre korumayı amaçlayan bir örgüt, faaliyetlerinde çevre sorunları ile ilgili konuları işlemekte, çevre sorunlarını kamuoyuna getirmekte, onu aydınlatmakta, iktidardan çevre yararına istekte bulunmaktadır¹⁰⁷.

Baskı grupları çok çeşitlidir ve bunlar değişik açılardan çeşitli kategorilere ayrılabilirler. Ancak, baskı gruplarını temelde iki ana bölümde inceleyebiliriz:

- A) Ortak "menfaatler" etrafında toplanan gruplar,
- B) Ortak "tutumlar" (fikirler, amaçlar) etrafında toplanan gruplar.

A) Ortak Menfaatler Etrafında Toplanan Baskı Grupları: Ortak menfaatler etrafında toplanan baskı gruplarının ayırım kriteri ekonomik menfaattir. Burada gruplar, üyelerinin ekonomik çıkarlarını, maddi menfaatlerini gözetmek ve geliştirmek amacıyla faaliyet gösterirler. Bu ana kategorinin içinde başlıca üç büyük alt kategori yer alır. Bunlar:

- İşveren birlikleri (ticaret odaları, sanayi odaları, işveren sendikaları, büyük şirketler, holdingler)
- İşçi kuruluşları (sendikalar, sendika konfederasyonları)
- Tarım sektörü (çiftçi birlikleri, tarım kooperatifleri).

Bu kümelenme toplumdaki temel ekonomik çatışma odakları ve sosyal sınıf çizgisi etrafında olmaktadır. Üç büyükler olarak nitelendirilen bu gruplar hemen bütün çoğulcu ülkelerde en güçlü ve en etkili baskı gruplarını meydana getirirler.

Bu üç büyüklerin dışında memur sendikaları, esnaf kuruluşları ve tüketici kooperatifleri de baskı grubu sayılır. Ayrıca, meslek kuruluşları da (barolar, tabip odaları, mimar ve mühendis odaları gibi) birer baskı grubudur.

B) Ortak Tutumlar Etrafında Toplanan Baskı Grupları: Burada grup üyelerini bir araya getiren etken, dar anlamda ekonomik, maddi ya da mesleki menfaat değil, paylaşılan bir amaç, gerçekleştirilmesine çalışılan bir dava, korun-

mak istenen bir manevi değerdir. Dolayısıyla üyeler arasında sosyal bakımdan bir türdeşlik yoktur. Bunlar, toplumun değişik kesimlerinden gelen değişik mesleklere mensup kişiler olabilirler. Bu tür gruplara başlıca örnek olarak çeşitli “fikir kulüpleri” gösterilebilir. Bu arada özellikle insan haklarını koruma, ırk ayrımına karşı savaş, doğayı koruma gibi amaçlarla kurulmuş olan dernekler bir çok ülkede aktif bir politik etkileme faaliyeti içindedirler. Bunlar içinde Green Peace en etkili olanıdır. Zamanımızda bu kategoriye giren dernek ve kuruluşlar, nükleer silahların yasaklanmasından trafik kazalarının önlenmesine, çevre kirlenmesiyle mücadeleye kadar son derece değişik alanlara yayılmış bulunmaktadır.

Baskı gruplarını her zaman bu iki kategoriden birine yerleştirmenin kolay olmadığı, başka deyişle, bu ayrımın kesin bir ayrım olmadığı ileri sürülebilir. Gerçekten, bazı grupların faaliyet alanlarının genişliği ve tek amaçlı olmaları bakımından böyle bir güçlüğü ortaya çıkabileceğini kabul etmek gerekir. Örneğin, Türkiye Barolar Birliği esas itibariyle üyelerinin mesleki ve ekonomik menfaatlerinin korunması yönünde faaliyet gösteren bir kuruluş olmakla beraber zaman zaman hukukun üstünlüğü ve hukuk devleti ilkelerinin savunulması yolunda etki yaratmaya çalışan bir baskı grubu niteliği de kazanabilmektedir. Aynı şeyi demokratik hakların korunması söz konusu olduğunda, başka meslek kuruluşları ve sendikalar – özellikle basın sendikaları – hakkında da söylemek mümkündür.

Bununla beraber, genel olarak, “menfaat” ve “fikir-tutum” esaslarına dayanan ayrım başlıca kategorilerin belirlenmesi bakımından geçerlidir. Bu ayrım, uluslararası alanda faaliyet gösteren baskı gruplarına da uygulanabilir. Uluslararası alanda genellikle büyük sermaye gruplarının, tekelci şirketlerin baskı grubu olarak aktif rol oynadıkları bilinmektedir. (Başta Standart Oil, Texaco, Mobil, Shell gibi büyük petrol şirketleri üzere International Telephone and Telegraph Corporation (ITT), Kennecott Copper Corporation, United Fruit Company gibi dev Amerikan şirketleri bunların belli başlı örnekleri olarak gösterilebilir.) Ancak, bu tipik “menfaat” grupları dışında, sayıları daha az da olsa insancıl amaçlarla kurulmuş olan uluslararası düzeyde insan kişiliğine ve demokratik ilkelere saygı gösterilmesini sağlama amacıyla faaliyet gösteren kuruluşlar da vardır. Örneğin, merkezi Londra’da bulunan Uluslararası Af Örgütü bunlardan biridir¹⁰⁸.

Baskı grupları isteklerini gerçekleştirmek için gayret ederken bazı yöntemlere başvururlar. Bu yöntemler çok şiddetli olabilir. Ayrıca, ülkenin siyasal sistemine bağlı olarak da bu yöntemler değişebilir. Yöntemlerin şekli, alanı, yoğunluk ve etkinlik derecesi ülkenin anayasal – kurumsal yapısına, parti siste-

mine ve siyasal kültürüne göre farklılık gösterir.

Baskı gruplarının başvurdukları baskı metotları temelde ikiye ayrılır: Doğrudan ve dolaylı etkileme.

Baskı yöntemlerinin en etkilisi olan doğrudan doğruya etkileme, yüz yüze görüşmeler, mektupla ricada bulunmalar gibi yollarla yapılır. Baskı gruplarının en fazla başvurdukları ve sonuç alabildikleri yol alan ikna yolu problemin objektif bir görünüm içinde ele alınması ve bu konuda uzmanlar tarafından ilgili makamlara dosyalar, raporlar sunulması araştırmalar yapılması baskı grubunun "ciddi" ve "güvenilir" bir teşekkül olduğu hissini verme amacını gütmektedir. İkna metodunun yönetildiği makam, devletin siyasi bünyesine göre değişir. Örneğin, Türkiye ve İngiltere gibi parlamenter sistemlerde baskı gruplarının isteklerini hükümet başkanı ve bakanlara yönelmesi, onları iknaya çalışması gerekmektedir. Buna karşılık sert kuvvetler ayrımını kabul etmiş ve kuvvetlerin birbirini denetlemesi esasını benimsemiş olan A.B.D.'de baskı gruplarının kulis faaliyetlerini yasama uğruna üzerinde yoğunlaştırıldığı görülmektedir¹⁰⁹.

Tehdit (korkutma) de başvuru yöntemlerinden biridir. Özellikle kamu idarecilerinin gerekli otoriteye sahip olmadıkları ülkelerde bu yola başvurulur. Bu yöntemde grup temsilcileri isteklerini açıkça söylemekten çekinmezler ve sert bir dil kullanırlar¹¹⁰. Baskı grupları, mektup yığınları, telgraflar ve telefonlar ile yasama organı üyelerini ve seçimlerle iş başına gelen kamu görevlilerini tekrar seçilememe tehdidiyle korkuturlar.

Rüşvet de baskı gruplarının, isteklerini kabul ettirmek konusunda ellerinde bulunan önemli bir baskı metodudur. Gruplar mali kaynakları ölçüsünde haber, propaganda araçlarına sahiptirler. Baskı grupları birçok yetkili yöneticilerle ilişki kurma imkanını paranın cazibesi sayesinde elde ederler.

Baskı grupları, hükümet faaliyetlerini sabote etme yolu ile baskı yaparken bazen bunu vergileri ödemekten kaçınma şeklinde uygulamaya sokar. Elbette, bir topluluğun hep birlikte vergilerini ödemekten kaçınması hükümeti zor durumda bırakır. Ayrıca, o grup kendilerine yakın başka gruplara devlet kasalarında bulunan emanet vs. paralarını çekmelerini telkin ederek kamu idarelerini mali bakımdan işlemez hale getirirler¹¹¹.

Baskı grupları bazen hükümet çalışmalarını baltalama yoluyla isteklerini kabul ettirmek için doğrudan doğruya harekete geçerler. Bunu genellikle grev ve diğer kuvvet gösterileri kampanyaları açarak gerçekleştirirler. Bu yolun tercihi siyasi sistemin duyarsız tutumu karşısında ortaya çıkabileceği gibi, baskı

grubunun zayıf, teşkilatsız bir yapıya sahip olması ve bu yüzden olağan yolları kullanmaması sonucunda da ortaya çıkabilir. Gösteri ve mitinglerle erişilmek istenen amaç, kamuoyunun ilgisini çekmek olduğu gibi buna ek olarak bu faaliyetlerle üyelerinin dayanışmasını arttırmak, onlara bir hareketlilik kazandırmak, tatminsizlikleri için bir boşalma imkanı sağlamak olabilir.¹¹²

Baskı grupları, siyasal karar organları üzerinde giriştikleri doğrudan etkileme çabaları yanında, dolaylı etkileme çabalarına da başvururlar. Bu yolda gösterilen çabalar özellikle kamuoyunu hedef alır. Kamuoyu özellikle demokratik rejimlerde yöneticilerin daima göz önünde tutmak zorunda oldukları önemli bir etkidir. Bu bakımdan kamuoyunu belirli bir yönde oluşturmak, gerçekleştirilmesi istenilen amaçların haklılığı konusunda onun üzerinde olumlu bir etki yaratmak, dolaylı yoldan siyasal iktidar üzerinde etki yapmak demektir.¹¹³

Kamuoyu tabii bir biçimde geliştiği kadar suni bir biçimde de elde edilebilir. Bu bakımdan baskı grupları kendi görüşlerini çoğu kez kamuoyuna mal edilen bir dava, kendi çıkarlarını ise genel menfaat olarak yansıtmaya gayret ederler. Bu yüzden baskı gruplarının etkisiyle çıkarılan kararların genel menfaat yanında daha çok baskı gruplarının menfaatlerini koruyacağı unutulmalıdır.¹¹⁴

Baskı gruplarının işlevlerine gelince; çeşitli sosyal ve profesyonel kategorilerin dileklerini siyasal sisteme ulaştırmaktadırlar. Böylece birinci işlev dileklerin ifadelendirilmesi olmaktadır. Bu aşamada baskı gruplarının işlevi iki düzeyde ele alınabilir. Baskı grupları dilek (yahut taleplerin) alıcısı durumundadır. Bu işlevin siyasal sistem açısından zorunluluğu, kaçınılmazlığı ortadadır. Dileklerin ifadelendirilmesi, kamuoyu önüne serilmesi bir açıdan çeşitli sosyal grup, profesyonel kategoriler için ferahlatıcı bir işlevi yerine getirmektedir. Bu durumu ile baskı grupları her şeyden önce kuramsal düzeyde birer kürsü olarak düşünülmelidir. Bu kürsüye dilekler ve istekler gelmekte ve bu dilek ve isteklerin düzenli bir biçimde belirlenmesi siyasal sistem kurallarına uygun olarak ifadelendirilmesi gerçekleştirilmektedir.

Baskı grupları dilekleri bir düzen halinde sisteme götürerek sistem açısından işlevsel bir görev kazanır. Siyasal sistem dinamik bir çevre içinde yer aldığından bu çevreden düzenli ve sürekli olarak haberlerin gelmesi, siyasal sistemin çevre değişikliğine uyabilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Çevre-siyasal sistem arasındaki mesafelerin açılması sağlıklı bir durum olarak yorumlanmalıdır. Toplum yapısı içinde büyük kısımlar karşılıklı bir alışveriş içinde bulunmaktadır. Bütütün parçalarının herhangi birinin, diğer ki-

sımlarda meydana gelecek değişikliklerden haberdar olmamaları, bu değişikliklere uymamaları, sistem açısından sorunlar doğurabilir.

Baskı grupları birer haberleşme kanalıdır. Süreklilikleri itibariyle kanallarının akılcılık bakımından teknik düzeyde başarılı olması olağandır. Mesajların açık seçikliği yönünden de baskı grubu yöneticilerinin profesyonelleşmesi, yetkinlik kazanmaları sonucu büyük gelişmeler kaydedilmiştir. Dileklerin sistem bakımından anlaşılabilir bir durumda ifadelendirilmesini baskı grupları yerine getirmektedirler. Kısaca, toplum yapısının önemli bir kısmını meydana getiren siyasal sistemin çevre değişikliklerinden haberdar olup, değişikliğe ayak uydurulmasında haberleşme yönünden baskı grupları önemli işlevleri yerine getirmektedirler.

Yeni taleplerin geliştirilmesi açısından sistem, dilekler kendisine ulaştınca bir takım kararlar almakta, bu kararları sosyal kategorilere genel baskı grupları kendi ideolojileri çerçevesinde açıklamaktadırlar. Gizli işlevler düzeyinde baskı grupları bu faaliyette iki önemli işlevi yerine getirmektedir. Birincisi, yoğun dileklerin sisteme ulaştırılmasında zamana göre sıralandırılması işlevi, ikincisi ise, siyasal sistemin verdiği kararların dileklere tam olarak cevap vermemesi durumunda da taraftarları belirli bir hoşnutsuzluk içinde olmalarına karşın denetim altında bulundurmaya devam etme işlevi. Bu şekilde sisteme uyumunu sağlayan baskı grupları sosyal yapıda dengeyi, gelişme ve yenileşmeyi sağlayıcı bir nitelik taşırlar.

Fakat, baskı grupları her zaman, her yerde, her düzeyde bir uyum aracı olmazlar. Bazı durumlarda belirli bir düzeyde uyumunu sağlayan baskı grupları, sistemin karmaşıklığı nedeniyle, sistemin başka bir düzeyinde faaliyetleri sonucu uyumsuzluk yaratabilmektedirler.

Baskı gruplarının uyumsuzluk sonuçları yaratmaları geçici, konjonktürel olabileceği gibi, gerek sistem gerek baskı grubu düzeyinde az çok süreli olabilir. Genel olarak uyumsuzluk durumlarını sistemin yapısı, siyasal kültür, baskının niteliği ve tipleri ile baskı yöntemleri açısından incelemek mümkündür.

Sistemin yapısı düzeyinde sorunlar baskı grubu faaliyetlerinin yoğunluğundan çok kanalların yetersizliğinden doğmaktadır. Bazı siyasal sistemlerde kanallar yeteri kadar olmazlarsa, dileklerin düzenli olarak sisteme ulaşması işlevini doğal olarak baskı grupları yerine getiremezler. Dilekler düzensiz, kuralsız, başıboş bir biçimde yoğunlaşıp, sisteme normal yolların dışında gelmek durumunu yaratabilirler. Kanalların yokluğu yanında örgüt ve tutum yönünden

sisteme göre geri kalmışlığı da aynı sonuçları doğurabilir.

Kanalların azlığı kadar çokluğu da, sistemin yapısı ve dengesi ile ilgili sorunlar yaratır. Taleplerin çok sayıda kanaldan yoğun olarak sisteme aynı anda ulaşması, sistemin verebileceği kararların sınırlı olması dolayısıyla gerilim yaratıcı bir ortamı doğurur.

Siyasal kültür düzeyinde sorun, baskı gruplarının uyuşumsuzluğu yaratması, genel değerleri düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Özellikle geçiş halindeki toplumlarda baskı grupları sorumsuzca diye nitelenebilecek bir siyasal tutum sonucu istemi bunalım noktasına getirebilmekte, denge kırılmalarına, gerilemelere olanak sağlayan bir işlev görmektedirler. Oysa, yerleşmiş dengeli demokrasilerde baskı grubu yöneticileri ne yapılması, ne ölçüde baskıya, nasıl başarılacağı konusunda tutumlarını adeta kendiliğindenmiş izlenimini verebilecek bir biçimde çizebilmektedirler. Sistemin talep yığınları altında bunalıma sürüklenmesini önleyebilmektedirler.

Baskının tipleri ve niteliği yönünden siyasal partilerde olduğu gibi, bazı baskı grupları tipleri de toplumda uyuşumsuzluk yaratabilmektedirler. Dinamik bir dengeye sahip olan siyasal sistemde durağan, geriye dönük, tutucu kurumlar toplumun bu değişen dinamik yapısına uymak istemedikleri zamanlarda birer uyuşumsuzluk aracı olabilmektedirler. Bir başka uyuşumsuzluk durumunu da toplumun genel normlarının dışında katılığı ilke edinilmiş ideolojik baskı gruplarında görmek olanaklıdır¹¹⁵.

İktidar çevresi ya da "hükümet evreni" denilen ortam, bir otoriterler ve hiyerarşik servisler sistemi biçiminde değil, karşılıklı alışverişi sürdüren iktidar merkezleri sistemi gibi çalışır, işler. Böylesine bir ortamda gruplarla yönetim cihazı arasındaki ilişkiler, bazen ağır, bazen hızlı belli normlara uygun biçimde yürür. Ama bu normların her zaman yazılı olarak düzenlendiği söylenemez. Çoğu kez, normlar kaynaklarını siyaset oyununun kurallarında bulurlar. Bu nedenle de yazılı değildirler.

Bazı grupları siyasal iktidarı etkilemede kullandığı yöntemlerden olan dolaylı ve doğrudan etkileme yollarının tümünü bu süreç içinde kullanırlar.

Baskı gruplarının iktidarla ilişkisi, salt yasa hazırlamaya yönelik değildir. Amaçlarına uygun düşen bir politikanın güdülmesi için yönetime etki yaparlar. Kurumun yeniden örgütlenmesi söz konusu olduğunda görüşlerini kabul ettirmeye gayret ederler, kendilerine bağlı, yardımcı olacak idari personelin seçilmesi ve atanmasında rolleri olsun isterler. Böylesine yakın bağların kurulması bazı sakıncalar doğurur. İdarecilerin grup yöneticileri ile çeşitli alanlar-

da işbirliğine girmesi, sonuçta bu kişileri, grupların çıkarlarını tümüyle benimseyen, bir başka deyişle, onların amaçlarını değişik idari kademelerde savunan, sözcülüğünü yapan organlar haline getirir. Bakanlıklar arası komisyonlarda Çalışma Bakanının işçileri, Ticaret Bakanının tüccarları savunması uzlaşmayı güçleştiren bir faktör olarak görülür. Farklı sosyal gruplara uygun yönde idari organlar da sanki kendi aralarında bölünmüşlerdir. Baskı gruplarının idari organlara bilgi vermesi, aydınlatması, elde ettikleri bilgileri, gelişmeleri, değişiklikleri yaptıkları araştırmaların sonuçlarını, işin yürütülmesinde zorlukla karşılaşılan idari yetkilerle paylaşması iktidarın işini kolaylaştırır. Çünkü, iktidarın geniş bir araştırma yapacak, bilgi toplayacak ne zaman, ne de olanağı vardır. Bu yönden grupların idareyle ilişkisi tıpkı yasa koyucuyla olan ilişkisine benzer.

Gruplar, yasanın hazırlık evresinden başlayarak hemen her aşamada iktidar çevresiyle yakın ilişki içindedirler. Siyasal karar sürecinde etkileri, kararın hukuksal işleme dönüşmesine kadar devam etmekte, yasa biçimini aldıktan sonra da karşı oldukları düzenlemenin uygulanmasını önlemeyi, ya da yürürlükten kaldırmayı amaçlayan bir uğraşa girişmektedirler. Her iki aşamada da gruplara etkinlik sağlayan bir yol da onların mali güçleridir. Mali gücü fazla olan baskı grubunun başarıya ulaşması, gücü olmayan gruplara oranla daha kolaydır¹⁶.

Baskı grupları, demokrasinin işleyişi için siyasal partiler kadar gerekli örgütleridir. Ancak, güç dengesinin kendi lehlerine bir eğilim kazanması baskı gruplarının bazen meclisi ikinci plana itmelerine neden olur. Bu da çözüm gerektiren bir konudur. Fakat, bunların çözüm yolları her zaman geçerli değildir. Fransa örneği de bunu açıkça göstermektedir. Fransa'da üçüncü bir meclis niteliğinde iktisadi ve sosyal bir konsey kurulmuş, burada baskı gruplarına söz hakkı verilmiş, hukuk statüleri tanınmıştır. Buna benzer bir biçimde çeşitli kamu kuruluşlarında özellikle iktisadi planların hazırlanışında baskı gruplarının komisyonlarda söz hakkı olması ilkesi kabul edilmiştir. Fakat gerek bu komisyonların, gerek iktisadi ve toplumsal konseyin gerçek bir yasama örgütü olmamaları, kararların giderek hükümetçe, yasa tasarılarının meclislere çoğu kez hükümetlerce sevki, baskı gruplarını yukarıda sözü edilen doğrudan yöntemleri tercih etmeleri durumunu yaratmış ve baskı grupları hukuki statülerinin tanıdığı meclis ve komisyonlara az itibar eder olmuşlardır.¹⁷

Baskı grupları bazen yasama organı vasıtasıyla yürütmeyi etkiler. Gerçekten siyasi partiler kendilerini destekleyen grupların isteklerini yasama mercilerine getirerek parlamentoya karşı sorumlu olan kabineyi etkileyebilmektedirler. Örneğin, bir bakanlığın bir konu ile ilgili projesini menfaatlerine aykırı

bulan baskı grupları, yasama meclisleri aracılığıyla o bakanlığa etki etmek için baskı yapmaya çalışır. Kendi partisinin veya seçmenlerinin böyle bir isteği ile karşı karşıya kalan bakan, çoğu kez bu proje üzerinde değişiklik yapmaya adeta zorlanır. Özellikle açık ve belirli programı bulunmayan hükümetlerde bu gibi etki araçları daha rahat işler¹¹⁸.

1.7.5 Kitle İletişim Araçları

Buraya kadar bahsedilen, kamuoyunun oluşumunda etkili olan unsurlar ve araçlar şüphesiz önemli rol oynamaktadırlar. Ancak yapılan tüm incelemelerde de görüldüğü gibi varılan ortak nokta şudur; günümüzde iletişim teknolojilerindeki yaşanan olağanüstü gelişmelerin de etkisiyle kamuoyunun oluşmasında en etkili unsur kitle iletişim araçlarıdır.

Nitekim ileride daha geniş olarak bahsedilecek olan Tiflis Konferansı'nda da bu konuya şöyle değinilmektedir: "Çevre hakkındaki ihtisaslaşmış ve aynı zamanda da genel bilginin yayılması ile çevre sorunlarına yönelik doğru bir yaklaşımın benimsenmesi ihtiyacı için kamuoyunun bilinçlenmesi... insanlığın tümü bakımından ... iktisadi gelişmenin ilerlemesi ve dünya kaynaklarının rasyonel kullanımı için muhtemelen büyük öneme sahiptir. Kitle iletişim araçlarının eğitim amacıyla kapsamlı bir biçimde kullanılması, geniş kesimlerin bu sorunların farkına varmasını ve anlamasını... sağlayacaktır" (Tiflis Konferansı, Nihai Raporu, 1977, Sayfa 37)¹¹⁹.

"İnsanların büyük bir toplum içinde ve toplumu oluşturan diğer alt gruplarda yaşamaları, onları ve sosyal grupları birbirleri ile sürekli ilişkilere zorlar ve böylece her insan grubu sosyal ilişkilerin bir tür şebekesi olarak ortaya çıkar. Bu ilişkiler ancak haberleşme (iletişim), yolu ile gerçekleştirilebilir. Diğer yandan, her insan toplumu, bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve göreneklerden ve insanın toplumun bir üyesi olarak elde ettiği bir çok yetenekten oluşan bir kültüre sahiptir. Toplumun bireyleri bu kültürü sosyalleşme yolu ile kazanırlar. Sosyalleşmenin sağlanması için de kişiler ve sosyal gruplar arasında haberleşme zorunludur. Yani haberleşme, toplumların yaşamasını sağlayan zorunlu bir süreçtir.

Haberleşme, bilgi, düşünce ve tutumların ortak semboller sistemi aracılığı ile kişiler veya gruplar arasında değiş tokuş edildiği bir süreçtir. Haberleşme bir yanda haber veren (kaynak) diğer yanda haberi alan ve bir de haberi simgeleyen mesaj olmak üzere üç öğeden oluşur. Haberi veren veya gönderen konuşarak, yazarak, çizerek ya da herhangi bir harekette bulunarak bu işi yapan birey yahut yayınevi, radyo veya televizyon istasyonu, film stüdyosu gibi bir

haberleşme örgütüdür. Haberi alan ya da dinleyen, izleyen, okuyan bir tek kişi ya da bir grubun (dershanedeki öğrenci grubu, tartışma grubu, kitle dinleyicisi – mass audience- gibi) üyesi olabilir. Kağıt üstüne çeşitli biçimlerde basılmış mürekkep, havadaki ses dalgaları, elektrik devresindeki titreşimler veya herhangi bir sinyal ise üçüncü ögeyi, yani mesajı meydana getirir”.

İnsanların haberleşme yolu ile yalnız bilgilerini değil, düşünce ve tutumlarını da birbirlerine ulaştırdıklarını vurgulamak gerekir. Çünkü herhangi bir katkıda bulunmadan sadece elde edilen bilgilerin başkasına aktarılması insanların araç durumuna sokar ve kişisel yeteneklerini göstermesine olanak tanımaz¹²⁰.

Daha ilk çağlardan beri birbirleriyle iletişim halinde olan insanlar sonraki yüzyıllarda gelişen sosyo-ekonomik koşullar gereği sadece çok yakın çevrelerinde olup biten olaylarla değil, daha uzak bölgelerde gelişen olaylarla da kendi çıkarları gereği ilgilenmeye başlamışlardır. Yeni deniz yollarının bulunmasıyla gelişen ticaret uzak çevrelerin birbirinden haberdar olma ihtiyacını daha da artırmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak, insanların haber alma ihtiyacını karşılamak üzere kitle iletişim araçları ortaya çıkmıştır. İlk olarak XVI. yüzyılın başlarında haber mektupları şeklinde yazılı basın alanında kendini gösteren kitle iletişim araçları kısa zamanda büyük yol kat etmiş ve XVII. yüzyılın başlarında günümüz gazeteciliği anlamında gazeteler ilk kez Avrupa’da, XVIII. yüzyılın hemen başında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde faaliyete geçmiştir.

İnsanların haber alma ihtiyacını karşılamak üzere doğal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkan gazetelerden sonra teknolojik alandaki ilerlemelerle birlikte Birinci Dünya Savaşı sırasında radyo, İkinci Dünya Savaşı sırasında ise televizyon faaliyete geçmiş böylece yazılı basının yanısıra işitsel ve görsel basın da kitle iletişim araçları arasına katılmıştır. Son yıllarda bunlara “elektronik gazetecilik” diye adlandırdığımız internet gazeteciliğinin de katılmasıyla kitle iletişim araçları içinde bulunduğumuz çağa ayak uydurmuştur.

İlk kitle aracı olan haber mektuplarından itibaren, günümüzde kısaca “medya” olarak adlandırılan yazılı, işitsel ve görsel basın yayın araçları oldukça yol kat etmiş ve etkisi günümüze dek artarak devam etmiştir. Hükümeti, resmi ve özel kişi ve kuruluşları halk adına denetleyen, eleştiren dolayısıyla da kamu görevi yapan medya, gücüyle hükümetler kuran, deviren bir sistem durumuna geldi. Bugün dördüncü kuvvet olarak adlandırılan medya, halk üzerindeki etkisinin bilincinde olarak meslek ahlak ve ilkelerine bağlı kalarak sorumluluklarını bilen ve buna uygun olarak hareket eder nitelikte bir tutum iz-

lemek zorundadır. Olaylara tamamen objektif olarak yaklaşan, tarafsızlığını koruyan, halkı doğru ve eksiksiz olarak bilgilendiren medya bu şekilde hem kamuoyu üzerindeki etkisini artıracak hem de gazetecilik mesleğinin itibarını korumuş olacaktır¹²¹.

Bu özelliklerini göz önünde tutarak kitle haberleşmesini, “kitle haberleşme araçlarından yararlanılarak, bilgi, düşünce ve tutumların insan topluluklarına tek veya çok yanlı olarak ulaştırılması” şeklinde tanımlayabiliriz¹²².

“Algılanabilen her şey bir iletişim sürecini başlatır. Aynı uyarıyı algılayan iki insanın birbirleri ile kuracakları toplumsal ilişki, uyarı aracılığı ile olur. Bu ilişki, bu toplumsal etkileşim, büyük ölçüde, bir iletişim süreci olarak işleme-ye başlar”¹²³.

“Kitle iletişim araçları uzmanları gereken değerleri iletmede, verimlilik, dayanıklılık, kişilik, umut ve heyecan konularında mükemmel bir eğitim vermektedirler.” Böylece, modern insanın ‘yönlendirilmiş bilinci deyince akla dünyadaki sorunlara neredeyse tamamen ilgisizlik gelmekteydi: “Eğitim ve eğlence araçlarının sonsuz gücü bireyi tüm diğer insanlarla beraber zararlı tüm düşüncelerden arındırılmış bir baygınlık durumuna getirmektedir”¹²⁴.

“Okuyucular dünyayı, büyük bir kısmı medya tarafından iletilen bilinç aracılığıyla kavrar ve açıklarlar”¹²⁵. “Geleneksel anlamda medyanın üstlenmiş olduğu görevler ve sorumluluklar belli ilkesel doğrulara bağlanmıştır. Bugün medya, kendi, yapısal ve işlevsel özelliklerinin bir gereği olarak üzerine düşen toplumsal sorumluluğu yerine getirir ya da en azından getirmesi kendisinden beklenir durumdadır.

Buna bağlı olarak demokratik, özgürlükçü bir hukuk devletinde kamusal alanda görev yapan medyadan beklenen, bu alanı ortak payda ya da paydalar altında toplayacak olan kamunun ortak konusu haline gelmiş sorunları ele alıp incelemesi; gerektiğinde ise, bu konularda bir konsensüsün sağlanmasıdır.

Medyanın bugün elinde bulundurduğu güç, kitleleri bir anda harekete geçirebilme, istenilen bir konu ya da kişiyi gündemin birinci sırasına oturtabilme, halkı asıl derterinden uzaklaştırıp insanlara “sahte ve sanal” bir dünya yaşatabilmesiyle doğru orantılı olarak, giderek etkinliği ve etki alanı büyüyen bir silah biçiminde karşımıza çıkmaktadır”¹²⁶.

Lippmann ve Luhmann da kamuoyuna ilişkin çalışmalarında, toplumdaki uzlaşmaların nasıl oluştuğunu, iletişim kurmak ve eylemde bulunabilmek için karmaşanın nasıl azaltılması gerektiğini açıklarken “İnsanların ilgisi, kısa

ömürlüdür ve güçlü rekabet karşısında insanlar ya da konular kendilerini araya sıkıştırmak durumundadırlar. Medya başka alanlardaki rekabeti saf dışı etmek için “sahte krizler” ve “sahte yenilikler” yaratmak zorundadır” şeklinde bahseder. “Önemli olan zamanında davranmak, can alıcı konulara değinmek, nefes nefese kalmaktır”. Kamuoyu süreci işte böyle betimlenir. Modayla iç içe olmak sözcüklerde de kendini gösterir. Yeni bir elbise kesimi yaratılır gibi bir konu yaratılır ve sonra hakkında her şey söylendikten sonra bu konunun da modası geçer.

“Luhmann’a göre, kamuoyu konuları tartışmaya açarak işlevini yerine getirir. Sistem, toplum birçok konuyla aynı anda baş edemez. Öte yandan, acil konuların ele alınıp değerlendirilmesi hayati önem taşıyabilir. Bu nedenle, kamuoyu süreci kısa bir süre boyunca dikkatleri acilen ele alınması gereken konu üzerinde toplar. Bu kısa süre içinde bir çözüm bulunması şarttır; iletişim nesnelere katılacak değışebileceğinin de hesaba katılması gerekir.

Luhmann’a göre, kamuoyunun görevi “konulaştırma”dır ve bu işlev analiz edilebilir belirli “ilgi kuralları” çerçevesinde cereyan eder. Önce konu masaya yatırılır, onu tartışmaya değer kılan faktörler bulunur, ancak ondan sonra değışik “opsiyonlar”a göre pozisyon alınır, bu süreç pürüzsüz yürürse “tartışma hararetlenir” ve bir karara varma zamanı gelmiş demektir. Luhmann’ın varsayımına göre, “siyasi sistem –kamuoyuna dayandığı sürece- kararların alınmasında etkili olan kurallarla değil, ilgi kuralları üzerinden bütünleştirilir yani hangi konuların masaya yatırılacağına karar veren kurallar üzerinden. Luhmann, “her şey söylendikten sonra, konu kapanır” der”.

Küçük toplumsal gruplar içinde edinilen deneyimler, kamuoyunun oluşum sürecindeki önemli parçaları teşkil eder. Kamuoyu sürecinde, bireyin değışik gruplarda edindiği tecrübeler diğer gruplardaki deneyimlerle de örtüştüğünde, gözlemleyen birey genelde milletin bu şekilde düşündüğünü varsayar. Yalnız, burada eşsiz bir şey daha vardır: “Susunluk sarmalı” kamusal olarak algılanabilecek biçimde gelişmeye başlar başlamaz, toplumsal katılım bu sürece hız verir ve devamını sağlar. Kamu unsuru bu sürecin içine en etkili biçimde medya tarafından sokulur. Medya, geniş alanlara yayılmış, anonim, erişilmez, etki altına alınamaz kamuyu temsil eder¹⁷.

Kitle haberleşme araçlarının yüksek prestije ve geniş halk kitlelerine seslenebilmek olanağına sahip bulunmaları nedeniyle, diğer haberleşme araçlarından üstün olma özellikleri kamuoyu üzerindeki etkilerini sonuçlar. Gerçekten, örneğin radyo ve televizyon, kanuların ve bilgilerin biçimlenmesi sürecini büyük ölçüde hızlandırdığı ve seslenen kitlelerin sınırlarını çok artırdığı, ay-

nı zamanda haber kaynağının alanını da genişlettiği içindir ki halkın görüşlerinin oluşmasında ve düzenlenmesinde çok etkin bir duruma girmiştir. Hızla gelişen ve kapsamı gün geçtikçe artan internetin bu alandaki etkinliğinin gücü ise olağanüstü boyutlara ulaşmıştır.

“Halkın bilgi ve kanılarını düzenlemeden bugünün büyük toplumlarının siyasal, sosyal ve ekonomik uğraşlarının başarılı biçimde örgütlenmesi olanaksız olduğundan, kamuoyunun bu alanlarda istenilen biçimde oluşması ya da düzenlenmesi zorunludur. İşte kitle haberleşme araçları çeşitli toplumsal sorunlarda bunu gerçekleştirebilirler.

Özgürlükçü demokrasi, kamusal çıkarlara ilişkin bütün sorunların açıkça tartışılmasını toplumsal yarar yönünden gerekli görür ve görüşlerin herkesin gözü önünde çatışması ile sonuçta en doğrunun, en rasyonel olanın ortaya çıkacağı inancına dayanır. Bu nedenle, özgürlükten yana, insan haklarına saygılı demokratik rejimlerde kitle haberleşme araçları düzenin temel ögesi olarak kabul edilir. Yurttaşların devlet yönetimine katılma hakkını uygun ve etkin biçimde kullanabilmeleri için kitle haberleşmesinden yararlanmaları zorunludur. Çünkü halkın her şeyi doğru ve eksiksiz olarak bilmeden, bildiklerini, gördüklerini başkalarına duyurmadan devlet yönetiminde etkin olması olanaksızdır.

Klasik demokrasinin egemen olduğu az gelişmiş ülkelerde toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde de kitle haberleşme araçlarına başvurulmakta ve bu yolla halkın eğitimi sağlanarak kamuoyunun daha sağlıklı oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Gerçekten, kitle haberleşme araçları halka bilmediği, tanımadığı yerler ve şeyler hakkında bilgi vererek, halkın yeni düşüncelere, yeni mallara ve yeni bir yaşam biçimine istek duymasını sağlayabilecekleri gibi, diğer ülkelerdeki siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel durumlar yönünden halkı aydınlatmak suretiyle, ona ülkesindeki bu konulara ilişkin sorunlarda karşılaştırma olanağı da verir”²⁸.

Sonuç olarak, kitle iletişim araçlarının işlevlerini beş ana başlıkta toplayabiliriz:

1) Eğlence işlevleri: Kitle iletişim araçları, izleyiciye eğlence ve zevk sunar, bu özelliği ile izleyicinin dikkatini önemli toplumsal ve siyasal konulardan başka yöne çevirir.

2) Enformasyon işlevleri: Kitle iletişim araçları, topluma dünya hakkında gerekli bilgileri sağlar, dünyaya ilişkin belirli bir bakış açısı oluşturur, izleyiciyi edilgin kılar.

3) Kültürel işlevleri: Kitle iletişim araçları kültüre süreklilik sağlar, alt kültürlerin çeşitliliği pahasına kitle kültürünü geliştirir ayrıca kültürel anlamda statükoyu korur, aynı zamanda değişim ve büyümeyi engelleyebilir.

4) Toplumsal işlevleri: Kitle iletişim araçları toplumsallaşmaya aracılık eder.

5) Politik işlevleri: Kitle iletişim araçları, politik olaylar, konular ve çalışmalarına tanıklık eder, kamuoyunu yönlendirme yetisine sahiptir yani toplumun düşünmediği bir konuyu ortaya atabilir ve bu konulara bir bakış açısı önerebilir. Özellikle savaş zamanlarında medya, propagandanın politik işlevlerini yerine getirir²⁹.

2. ÇEVRE ALANINDA KAMUOYU OLUŞTURMA

2.1 Çevresel Kamuoyu Kavramı

Daha önce geniş olarak bahsedildiği gibi kamuoyu kavramı, genellikle toplumu ilgilendiren ve etki eden sorunlarda bireylerin sahip oldukları görüşlerin bütününe ifade etmek için kullanılır. Bu anlayışa göre kamuoyu, her tür zıt fikir, inanç, eğitim, kararlar ve arzular yığındır. Güncel ve tartışmalı bir konuyla ilgili mesafeli-temaslı grup veya gruplara egemen olan tutum ve kanaatlerin ifadesidir. Kamuoyu kavramı, açıklık, genellik, dikkatleri belli bir sorun üzerinde yoğunlaşmış sosyal grup, tartışmalı bir konuda ifade edilen tutum ve kanaatler gibi pek çok unsuru içermektedir.

Kamuoyu kavramının tanımından yola çıkarak, çevresel kamuoyu, "insanların yakın ve uzak çevresi ile ilgili tutumlarının, kanaatlerinin anlatımıdır" şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle çevresel kamuoyu, çevreyle ilgilenen veya ilgilenecek olan kişi veya grupların çevreyle ilgili düşünsel ya da eylemsel tepkileridir.

İnsanların yaşadıkları ortamda, çeşitli şekillerde kendilerini etkileyen ve kendilerinin de etkilediği çevreye karşı duyarlı yaklaşımları ve davranışları, çevrenin korunması konusunda hak ve sorumluluklarının bilincinde olarak, yönetimin çevre ile ilgili kararlarını etkilemeleri ve denetlemeleri, çevre sorunlarına çözüm getirmeleri, en azından geniş bir kitlenin zihninde çevre kavramının yerleşmesini, çevre bilincinin oluşmasını sağlamaları çevresel kamuoyunun bir anlatımıdır.

Çağdaş anlamıyla çevre, çevrecilik, ekoloji, ekolojizm, yeşiller, yeşil hareket, alternatif hareket, yurttaş girişimleri gibi kavramlar, özellikle Türkiye gi-

bi az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde, yeni yeni gündemde yer etmeye başlamıştır. İleriki bölümlerde daha ayrıntılı inceleneceği üzere, gelişmiş ülkelerde dahi çevresel kamuoyunun çok uzun bir geçmişi yoktur.

Bir konuda kamuoyu oluşabilmesi için o konuyla ilgili değer yargıları, tutum ve kanaatlerin bulunması, oluşması gerekmektedir. Az gelişmiş ülkelerde çevre konusundaki değer yargıları (büyüme ideolojisi, tüketim ideolojisi, çevrecilerin anarşist, marjinal insanlar olarak nitelendirilmesi, çevrenin bir lüks olarak görülmesi bunlardan yalnızca birkaçıdır), çevre ile ilgilenen gönüllü örgütlerin anlayışları, iç çekişmeler vb. de ne yazık ki etkin bir kamuoyu oluşumunu engelleyici niteliktedir. Ayrıca bu yöndeki değer yargıları, tutum ve kanaatler, "insanı etkileyen ve ondan etkilenen her şey" biçiminde tanımlanan çevre kavramını, yaşamın her alanını sorgulamayı yeniden şekillendirmeyi gerektiren çevrecilik anlayışının uygulanmasını engelleyen en büyük engellerden biridir.

Bu yüzden, çevresel kamuoyundan bahsedebilmek için öncelikle, çevre, çevresel değerler, çevre sorunları ve bunların boyutları ile çözüm yolları hakkında bilgilendirilmiş, bilinçli, bu konularla ilgilenen insan grupları bulunmalıdır. Belli bir konuda bilgisi olmayan insanlar gerçek anlamda kamuoyu oluşturamayacak, önyargılarıyla hareket edecektir.

Çevre, artık kapalı kapılar ardında yapılan toplantılarda tartışılan bir konu olmaktan çıkıp uluslararası kamuoyunun dikkatini çekmeye başlamıştır. İnsanlar, çevre olgusunun, çevre sorunlarının farkına varmaya; sorunun boyutlarını, çözüm yollarını tartışmaya başlamıştır. Bu tartışmalar çoğu zaman toplumun seçkin sınıfları dahilinde kalsa da zaman zaman halk tabanına inebilmekte, onların da ilgisini çekmektedir. Buna fırsat verilmesi çok önemlidir. Seçkin grupların da etkisiyle çevresel kamuoyu her zaman olumlu olarak oluşmamış, bazen olumsuz çevresel kamuoyu oluşmuş veya bu yönde tartışmalar açılmıştır.

Göstermelik de olsa, çevresel değerler çevresinde toplanan bu değerlerle ilgilenen mesafeli-temaslı gruplar bulunduğu, çevresel değer, tutum ve kanaatlerin oluşumunu etkileyecek bilgilendirme çalışmaları az da olsa yapıldığına ve bu konuda tartışmalar başladığına göre çevresel kamuoyunun koşullarından bazıları tamamlanmış sayılmaktadır.

Çevre konusunda uluslararası toplantılara katılım, çevre ile ilgili bilimsel kuruluşların kurulması ve araştırmalar yapılması, üniversitelerde çevre bölümlerinin açılması ve çevre derslerinin okutulması, bu konuda master ve doktora

çalışmaları yapılması, ilk ve orta öğretimde çevre derslerinin konulması, çevre ile ilgili bilimsel ve güncel pek çok kitap yayımlanması, kitle iletişim araçlarında bu konunun sık sık yer alması, çeşitli düzeyde toplantı, seminer, sempozyum ve yarışmalar düzenlenmesi, Anayasada çevrenin bir hak olarak kabul edilmesi, Çevre Yasası'nın çıkarılıp Çevre Bakanlığı'nın kurulması, bu konuda pek çok gönüllü örgütün kurulması aslında çevresel kamuoyunun göstergeleridir. Ancak, amaç, sayılarla, renklerle uğraşmak değil, içerikle uğraşmaktır. Çözümler üretebilecek, seçenekler sunabilecek, çevre ile ilgili karar sürecini etkileyip denetleyebilecek, yönetim ile yönetilenler arasında etkileşimi sağlayıp yönetimi dengeleyecek etkin, sürekli, yoğun bir çevresel kamuoyu oluşturmak, değişim isteklerini dile getirebilmektir¹⁰.

2.2 Çevresel Kamuoyu Bilincinin Önemi

“Dar anlamda çevre bilinci, çok eski tarihlerden bu yana insanoglunda var olmuştur. İnsanlar çoğu kez, yaşamlarını sürdürebilmek, dar anlamda çevrelerini geliştirmek için sürekli mücadele etmişlerdir Çiçekleri, böcekleri, ormanı sevmişler, aynı zamanda, yaşamlarını sürdürebilmek için doğal kaynakları kullanmışlar, ağaçları kesmişler, hayvanları öldürmüşlerdir. Son zamanlara kadar insanlar, suyun, havanın temizliği, hayvanların, ağaçların varlığı gibi çevresinin temelini oluşturan kaynakları kendiliğinden var olan, sürekli ve tükenmez sanmışlardır. Böyle bir anlayışın sonucu insanlar, özellikle 19. yüzyılın başlarından itibaren, sınırsız sandıkları doğal kaynakları alabildiğine sömürmüşler ve yaşam standartlarını arttırmaya çalışmışlardır”¹¹.

“İnsanın bir an çevresine dikkatli bir şekilde baktığı zaman doğanın nasıl tahrip edildiğini görmemesi mümkün değildir. Temiz akan sular şimdi çevrenin kirliliklerini taşıyan pislik kanalları haline dönüşmüş, tonlarca toprak, yaprak süprüntüleri, göl, nehir, deniz diplerini doldurmuş, su kaynaklarına karışan atık sular hatta endüstriyel pislikler ile su altı yaşamı bir anlamda ölüme sürüklenmiş, yerleşim alanlarının yakın çevrelerindeki bölgelerde katı çöp ve benzeri pisliklerle oluşan kirliliklerin çoğaldığı ve çevreyi hijyenik yönden tersi altına aldığı görülmüştür. Bilindiği gibi yerküre üzerinde sağlıklı yaşam kuşağı olan biyosferin çok kalın olmaması ve dünya üzerinde bulunan doğal kaynakların sınırlı oluşu, sağlıklı mekanlaşma ve yaşamı ciddi ve ölçülü bir ekolojik planın içine girmeye mecbur kılmaktadır. Hava, su, toprak ve canlı yaşamın sürekliliğini sağlayan önemli parametrelerin çok dikkatli düşünülüp kullanılması kaçınılmaz görülmektedir. Ancak, ilişki zincirlerinin dengeli olması, ekolojik verilerin doğal ortamı içinde canlı yaşamının sağlıklı sürdürülmesini sağlar. Kapalı bir eko-sistem içinde bulunan bütün canlılar kendi ihtiyaçlarını, bu sistemin sürekliliğini, varlığını sürdürdükçe sağlayabilmektedir.

Yine hatırlanacağı gibi bu sistem dışında sağlıklı bir yaşamı düşünmek imkansız gibidir. Ancak insan yaşamını sürdürmesinden bu yana çevreye olan yaklaşımları zamanla, tekniğin hızla ilerlemesi ve endüstri atıklarının yaygınlaşması ile oluşan rahat yaşam olgularının temini ile doğadan olan isteklerini yoğunlaştırmış ve doğayı gelişigüzel ve dengesiz kullanıma açmıştır¹³². “İnsan, doğa koşullarını kendisine yarayacak biçimde bir bileşime dönüştürerek ve dolayısıyla değiştirerek doğa karşısında mekana ve zamana göre değişik biçim ve derecelerde özerklik kazanmıştır¹³³. “Toplumlar arasında yaşam şekilleri değişmiş, göçebe yaşamı toplum yaşamına dönüştürülmüş, şehir çevrelerinde endüstri alanları geliştirilmiş, tarım alanları zamanla tahrip olmuş, bilinçsizce kullanımlar sonucu toprakta mikroorganizma sayısı azalmış, verimsiz bir hal almıştır. Bu tür faaliyetler kıtalararası bir yarış haline dönüşmüştür. Bu hızda gidilirse insanların, kendilerinden sonra gelecek kuşaklara, dengeli bir ortam bırakmayacaklarına kesin gözü ile bakılmaktadır. Ancak ekolojinin temel öğelerinden biri olan eko-sistem içinde denge unsuru önemlidir ve ekosistemin doğa içindeki ilişkileri canlı, cansız olgularla birlikte bir bütün olarak ele alınır¹³⁴.

“Toplumsal değişme kavramının altında toplumu, insan toplumlarının tümünü biçimlendiren iki temel ilişki ya da daha doğru bir deyişle iki temel çelişki yatmaktadır. Birinci temel çelişki insan-doğa çelişkisidir. Bunun sonunda ortaya insan-insan çelişkisi çıkar¹³⁵. “Çevresel sorunlar doğası gereği tüm canlıları etkilerken, insanlar bu sorunların hem yaratıcısı hem de bu sorunların etkilerini yaşayanlar olarak, farklı bir konumdadır¹³⁶. “İnsan-doğa çelişkisi çok kısaca, insanın adeta kendisini yok etmeye çalışan doğaya karşı verdiği yaşam mücadelesi ile belirlenir. Doğa insanı yaratmıştır. İnsan ise yaratıldığı andan başlayarak, doğayı denetimi altına almaya, ona egemen olmaya çabalar. Bu çaba içinde insan, yarınını düşünmeye başlar. İnsan-doğa ve insan-insan çelişkileri, bir toplumun sahip olduğu teknoloji ve ideoloji doğrultusunda çözüme doğru gider, Bu anlamıyla ideoloji, teknolojinin nasıl kullanılacağını belirleyen bir öğe olmaktadır. Bir örnek vermek gerekirse, atomun parçalanması bir teknolojik gelişmedir. Bunun, insanın kendi cinsini yok etmek için bomba olarak mı, yoksa elektrik ve ısı olarak insanların mutluluğu için mi kullanılacağı, bir ideoloji sorunudur.

İdeolojik ve teknolojik gelişmenin evrensel doğrultusu, iki temel çelişki yönünden şöyle belirlenebilir: İdeoloji ve teknoloji, insan-doğa çelişkisi yönünden teknolojinin insana değil, insanın teknolojiye egemen olmasını ve insanın doğayı denetim altına almasını sağlayacak birikimi ve birleşimi ortaya koymalıdır. İnsan-insan çelişkisi yönünden ise insanlar arası sömürütün her

türlüsüne çözüm getirmelidir"¹¹⁷.

Çevre olgusu, çevre sorunları ve bu sorunların çözümü yönündeki politikalar, son dönemde siyasal ekonomik tartışmaların odağına yerleşmiştir. Çevre sorunlarının doğal yaşamı ve insanlığı tehdit edici noktaya gelmesi, sorunun yaşamsal önemini de ortaya koymuştur. Böylece çöp sorunundan su kirliliğine, erozyondan iklim değişikliğine kadar uzanan bir dizi çevresel sorun, konuya bütünsel ve çevre bilimsel bir yaklaşımla çözüm getirme gereğini de tartışılmaz kılmıştır. Bu noktada, halkın çevresel sorunların çözümünde üstleneceği rol ve katılım, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci ayrı bir önem taşımaktadır¹¹⁸.

“Çevre bilinci insanlar için giderek yaşamın her alanını kucaklayan, bir ortak anlayış ve ortak sorumluluk haline gelmektedir. Böyle olunca da, çevre bilincine sahip olma, temel insan haklarını, eşitlik ve adalet ilkelerini kucaklayan, çağdaş insanın davranışlarının çerçevesini oluşturmaktadır.

Çevre bilinci aynı zamanda önemli bir sorumluluk getirmektedir. İnsanlar kendi hareketlerinin başkaları üzerindeki etkilerini dikkate almak zorundadırlar. Almazsa sonuçta kendisi de zarar görmektedir. Özellikle Türkiye gibi, gelişmekte olan ve hızlı nüfus artışı ve kentleşme sürecini yaşayan toplumlarda, hızlı değişme sonucu ahlak kuralları, sosyal ilişkiler, değerler de hızla değişmektedir. Böyle toplumlarda, insanlar diğerlerinin olumlu bir sosyal davranışa uyacağından kuşku duymakta ve dar bir bakışla, kendi çıkarını ön plana almaktadır. Özellikle kentlerde her gün bu tür davranışların örneklerini yaşamaktayız. Örneğin, başkasının arsası planda yeşil alan yapılırken olumlu karşılayan, bir çevreci gibi davranan kişi, kendi arsası söz konusu olduğunda şiddetle karşı çıkmakta ve en yüksek imar hakkını almaya çalışmaktadır. Muhafif partiden bir kentlinin arsası yeşil alan yapılırken olumlu oy veren yerel politikacı, kendi partisinden bir kimsenin arsasına en yüksek imar hakkı verilmesini normal karşılamaktadır. Bazı plancılarımız bu durumu, insanlarımızda yaygın olarak gözlemlenen ikili ahlak yapısı olarak açıklamaktadırlar. Böyle bir yapı, kaynaklara ulaşmada eşitsizliği artırmakta, kaynaklar kirlendikçe eşitsizlikler keskinleşmektedir. Örneğin, hava kirliliği arttıkça, kentin daha duyarlı bölgesinde yaşayan dar gelirli, daha iyi semtlerde yaşayanlara göre, daha çok etkilenmektedirler. Dünya ölçeğinde de doğal kaynaklarını daha çok sömüren veya sömürten fakir ülkeler, zengin ülkelere göre, gerek para, gerekse teknoloji kullanımı açısından daha avantajlı durumdadırlar. Sonuç olarak, çağdaş insanın “çevre bilinci” eşitsizlikle, yoksullukla, açlıkla, ikili ahlak yapıları ile mücadeleyi gerektirmektedir"¹¹⁹.

“Günümüzdeki “Çevre Esası ve Bilinci” üretici ile tüketici arasında yeni ve dengeli bir ilişkiye yol açmış, tüketicinin, “sağlık, güvenlik ve çevre koruması” bakımından sesini yükselterek, dile getirdiği talepler endüstri kuruluşları tarafından kademeli olarak karşılanmaya başlamıştır.

Hiç şüphe yok ki, bu talepleri karşılamak bakımından, küçük işyerleri, ulusal şirketler ve çok uluslu şirketler arasında büyük farklar vardır. Zira bu kuruluşların mali güçleri aynı değildir. Ne var ki çevreyi gözeterek Çevre Bakanlıklarının kurulmasına paralel olarak bazı Çok Milletli Şirketlerde, “Sağlık, Güvenlik ve Çevre” işlerinden sorumlu “Başkan Yardımcılıkları” kurulmaktadır. Nitekim “Exxon Valdez” kazasını takiben Exxon şirketinin bu yola başvurduğunu görüyoruz. Medyaların da desteği ile (çevre yazarlığı) çevre sorunlarına kamunun ilgisi artmakta, birçok ülkenin ilk ve orta okullarına “Çevre Eğitimi” sokulurken, ABD’de “Çevre” deyimi “Annelik” ve “Amerikalıların ünlü elmalı çöreği ‘Apple Pie’ kadar saygınlık kazanmış bulunmaktadır.

Fakat bizce bütün bunlar yeterli değildir. Asıl iş 1990’ların gündemi “Çevre Bilinci”ni artık “Çevresel Eylem”e dönüştürmek olmalıdır¹⁴⁰. “Zamanında ve gerekli tedbirler alınmazsa, iş adamları sorumluluklarını yerine getirmezse, kamu kuruluşları ‘kirlenmeden ödemelidir’ sloganına uygun bir ekonomi ve maliye politikası uygulamazsa... özel teşebbüsün geleceğine kuşku ile bakanlar vardır. Bu alanda ciddi adımlar atılmış olmakla birlikte, rekabet özel girişimciyi bağlayan nedenler arasındaki yerini korumaktadır. Daha önemli neden, ileri ülkelerdeki özel teşebbüsün, sömürgecilik günlerinin uygulamasını, yeni sömürgecilik yöntemleriyle sürdürme eğilimidir. Çok uluslu firmalar, şirketler günümüzde bu tutumun odak noktaları olarak biliniyor.

Gerçekte kamuoyunun bir ülkede şu ya da bu düzeye ulaşması, sorunun çözümü için yeterli değildir. Kirlenmenin sınır taşımadığı gerçeği karşısında, uluslararası işbirliğine götürecek bir kamuoyunun yaratılması ve güçlendirilmesi de gerekir¹⁴¹.

Çevre yaşadığımız her anda, her mekanda, her durumda vardır. Bu nedenle; “çevresine saygı duymayan insan kendine saygı duyamaz” deyişi büyük haklılık taşır.

2.3 Dünyada Çevresel Kamuoyu Bilincinin Doğuşu ve Gelişimi

“Bugüne kadar çevreyle ilgili global politikalara damga vuran özellik, işbirliğinden ziyade ayak direme ve ortadaki sorunun inkarı olmuştur¹⁴². Hatta “önce insan sonra çevre mi yoksa önce çevre sonra mı insan? (man then nature, or nature then man?)¹⁴³” yaklaşımı tartışılmış ancak, “...su, toprak, havâ kir-

lenmesi, başta petrol olmak üzere enerji kaynaklarının hızla tükenmesi ve Dünya nüfusunun hızla artması¹⁴⁴ süreci “insanoğlunun bilinçlenebilmesi için, ‘önce sorunu yaşaması gerek’ özdeyişini doğrularcasına”¹⁴⁵, “...her ülkede ve dünya ölçüsünde kamuoyunun artan bir hızla çevre sorunlarına yönelmesi sonucunu doğurmuştur”¹⁴⁶.

Çeşitli bilimsel keşifler (ozon tabakasının etkisi ve dramatik iklimsel değişimler gibi), çevrenin karşı karşıya bulunduğu sadece bölgesel değil dünya çapındaki, büyük orandaki tehdiye dikkati çeker. Toplumda çevresel konulardaki bilinç düzeyi heyecan verici şekilde son yirmi yıldan fazla zamandır artmaktadır ve çevresel baskı grubu üyelikleri çoğu ülkede genişlemektedir¹⁴⁷.

“Şüphesiz, insanoğlunun çevresinde yaptığı tahribat ve bundan kaynaklanan ıstıraplar yeni şeyler değildir”¹⁴⁸. “İnsanın çevresine etkisi 500.000 yıl önce ateşi keşfetmekte başlamış ve bu keşfin etraflarındaki bitki ve hayvanlar (flora & fauna) üzerinde tahribatı büyük olmuştur. 6000 yıl önce insanın avcılıktan ekiciliğe geçtiğini ve Cilalı Taş Devrinde Mezopotamya’dan başlayarak, ilk şehirlerin ve medeniyetin yükselmeye başladığını görüyoruz. Ne var ki, ilk şehirlerin zuhurundan 1830’a kadar tarım ve ticaret ilişkisine dayalı dünyadaki nüfus 10 milyondan sadece 750 milyona çıkmış, Thomas Malthus (1766-1834) dünya nüfusu ile ilgili denemesinde nüfusun artışının tarım kaynaklarının kapasitesine göre sınırlandırılması istemiştir.

19. Yüzyılın Avrupa’da, Endüstri Devrimi’ne ve Charles Darwin’in 1859’da canlı türlerin menşeleri hakkında yayınladığı esere tanık oluyor ve İngiltere’den başlayarak, bir takım naturalist ve doğayı koruma derneklerinin kurularak, son yıllarda bunların Avrupa ve özellikle ABD’de yaygınlık kazandığını ve çevre ile ilgili konuların öneminin politikada “Yeşiller Hareketi”ne yol açtığını görüyoruz. Rache Corson’un 1963’de yayınladığı “Silent Spring-Sessiz Bahar” kitabı, tarım ilaçlarının insan hayatı ve doğa üzerindeki tahribatı hakkında tartışmaları başlatırken ‘Anti-Nükleer’ baskı grupları, 1963’de J. Kennedy ile N. Kruşçovu, atmosferde nükleer denemeleri yasaklayan antlaşmayı imzalamaya zorlamıştır. Zira üretim yöntemlerinde yapılan değişiklikler sadece patronları değil, tüketiciyi de etkilemekte, daha temiz ve güvenilir enerji kaynakları, örneğin elektrik masraflarını arttırmaktadır. Diğer taraftan, endüstri kuruluşları ile doğayı koruma dernekleri arasındaki ilişkinin sıklaştığını, 1985’de özellikle kuşların kurtarılması için Berkeley’de kurulan bir koordinasyon merkezinin, 1989’da Alaskada meydana gelen ve büyük kirlenmeye yol açan ‘Exxon Valdez’ tanker kazasında dökülen ve canlıları tehdit eden petrolün temizlenmesinde destek olduğunu görüyor ve doğayı koruma dernekleri ile kuruluşlarının özellikle enerji ve kömür üreten endüstrilerden başlaya-

rak birçok endüstri kuruluşu ile bankaların mali desteğini sağladığını biliyoruz.

Çok Milletli Şirketler hükümetler arası kuruluşlarda, Birleşmiş Milletlerde ve Milletlerarası Ticaret Odası'nda ağırlıklarını kullanarak, doğanın korunması ve kirlenmenin kontrol altına alınmasını amaçlayan sözleşme ve kurallarının tespitinde teknik yardım sağlamakta ve bilimsel topluluklardan çevreci baskı gruplarına intikal eden "çevre bilinci"nin sonucu olan istekleri karşılamaya çalışmaktadırlar.

Batılı endüstri toplumlarında, "çevre bilinci"ni ve onun sonucu olan çevre mevzuatının ve aksiyonun artmasına mukabil, birçok üçüncü dünya ülkesinde bugün için böyle bir gelişmeden bahsetmek mümkün değildir. Bunun doğal sonucu olarak endüstrileşmiş ülkeler kirlenmeyi azaltırken, üçüncü dünyada kirlenme artmakta, özellikle bu bölgelerdeki yetersiz ve ilkel lağım tesisleri ve mikroplu sular kamu sağlığı yönünden büyük sorunlar yaratırken, üçüncü dünya ülkeleri, fakirliğin hem nedeni, hem de sonucu olarak, su ve hava kirliliği, giderek azalan ekim alanları ve yağmur ormanlarının yok olması gibi sorunlarla karşı karşıya bulunmaktadır.

Batılı toplumlar, bugün kirlenmeye daha az yol açan "Hizmet Ekonomisi"ne geçerken, üçüncü dünya'nın son zamanlarda endüstrilerini başarılı şekilde geliştirmiş Taiwan, Güney Kore ve Filipinler gibi ülkeleri Batıdaki tüketicilerin ihtiyaçlarını karşılamak için kirlenmeyi arttıran "imalat ekonomisi"ne yönelmektedirler⁴⁹.

"Indira Gandhi; gerçekte yoksulluğun en büyük kirlenme olduğu savı ile, çevre koruma adına bu ülkelerin kalkınma çabalarının durdurulamayacağını vurgulamıştır. Bu yargının yanlışlığını ileri sürmek, gerçekten de olanaksızdır. En azından gelişmiş ülkelerin sanayileşme ve kapitalistleşme süreçlerinde az gelişmiş ülkelerin doğal kaynaklarını sorumsuzca kullanıp, bugün bizim hatalarımızı yinelenemeyin demelerinin doğru olduğunu söylemek de olanaksızdır. Oysaki bu ülkeler gelişmelerini durdurmak yerine teknolojilerini daha da ileriye götürmekte ve bu yeni teknolojilerini yaratırken, ürkütücü boyutlara varan çevre kirliliğine neden olan sanayi artıklarını ve tehlikeli çöplerini, az gelişmiş ülkelere göndererek, onları dev bir çöp sepetine dönüştürmektedir. 1800'lü yıllarda az gelişmiş ülkelerin kaynaklarını sömüren gelişmiş ülkeler, 2000'li yıllarda ise onları bir çöp sepeti olarak kullanmakla, sömürgeciliklerinin çağdaş bir biçimini sergilemektedirler. Örneğin; Greenpeace örgütünün çevre raporunda, son 10 yılda Almanya'nın 100 bin ton fuel-oil artığını talaşa bulanmış olarak Türkiye'ye gönderdiği yer almaktadır. Zehirli kimyasal atık-

lar içeren bu maddelerin, Türkiye'nin çevre yönünden sömürülmesi demek olduğu da, Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı yetkililerince belirtilmektedir. Bu ve benzeri olaylarda göstermektedir ki; çevre duyarlılığı bugün gelişmişlik savında bulunan batı toplumlarında bile yeterince bulunmamaktadır"¹⁵⁰.

"Dünya genelinde bir değerlendirme yapılırsa, karşılaşılan çevre kirlenmesi: Gelişmiş ülkelerde gözlenen ileri teknolojinin neden olduğu kirlenme; gelişmekte olan ülkelerin kalkınma ve çevreleri arasında uyum sağlayamama çabalarından kaynaklanan kirlenme; gelişmiş ülkelerin kirlenmeye endüstri ve teknolojilerini geliştirmekte olan ülkelere satması ile ortaya çıkan bir tür kirlilik dış-seyirinin neden olduğu kirlenme, başlıkları altında sıralanabilir"¹⁵¹.

Gelişmiş ülkeler bugünkü yaşama düzeylerine, doğayı hiçbir engel tanımadan, gelecekle ilgili hiçbir endişe taşımadan kıyasıya sömürerek ulaşımlardır. Pazar ekonomisi fırsatçılık temelinde dayanır. Liberalizmde, "bireylerin çıkarlarının toplamı, ülkenin çıkarına eşittir." ilkesi egemendir. Öyleyse herkes yakınındaki, önündeki fırsatlardan yararlanmak, uzaklarda fırsat aramak ve elde etmek zorundadır. İleri ülkelerde devlet ekonomik alana belki seyirci kalmıştır. Ama konu çok geniş anlamda ele alınırsa, devletin sömürgecilik ve pazarları genişletmek, kontrol yollarıyla dünya ölçüsündeki ekonomik faaliyetlere seyirci kalmadığı, aksine çok yakından ilgi gösterdiği gerçeği ortaya çıkar.

Geri kalmış ülkelerin sömürgecilik yapması söz konusu olmadığına göre, yaşama düzeylerini yükseltmek, kalkınmak, sanayileşmek için hangi kaynaklardan yararlanacakları sorusu büyük önem taşıyor. Örneğin bir orman köylüsü, iş gücünü değerlendirecek sanayi yoksa, ürün almaya elverişli bahçe, tarla kıt ise, ormana hayvan sokulmuyorsa... suç işleme pahasına da olsa, ormanı yakmak, tahrip etmek, kaçakçılığa başvurmak zorunda kalacaktır. Ormandaki av hayvanlarını korumak da onun için fazla bir anlam taşımaz.

"Sanayi artıklarının yarattığı kirlilik, bugün insanların sağlığını, yaşantısını ve sanayi devrimini tamamlamış olan toplumların geleceğini tehlikeli yönde etkilediğinden kamu otoritelerini harekete geçirmiştir. İkinci Dünya Savaşı sonrası, dereceleri farklı olsa da, Batı ülkelerinin pek çoğunda görülen üretim artışı ve teknik ilerlemenin sonucu kirlilik oranı aşırı boyutlara ulaşmıştır.

İkinci Dünya Savaşından sonra Almanlar kirlenmeye hemen hiç önem vermeden yalnız üretimi artırmak, büyümek ve dünyadaki yerlerini almak için çaba göstermişlerdir. Kirlenmenin çarpıcı olması ve kamuoyunu ilgilendiren sorunların başında yer alması da böyle bir davranışa bağlanabilir.

Kirlenme sorunu dergilerde, günlük gazetelerde, bültenlerde, resmi yayın-

larda dile getirilmekte, toplantılarda tartışılmaktadır. Öğretici ve uyarıcı filmler, radyo ve televizyon programları da kamuoyuna seslenmektedir. Örneğin 1974 yılı Haziran ayının ilk haftasında, Çekoslovakya’da ilk kez Çevre Sorunları film yarışması düzenlenmiştir¹⁵².

“1970’li yıllara kadar ekonomik büyümenin sınırsız ve sürekli kılınabileceğinden şüphe duyulmazken”¹⁵³, “20. yüzyılın sonuna doğru yaşanan şoklar, çevre kirliliğinin sınır tanımaması, diğer yandan iletişim araçlarının çok hızlı gelişmesi sonucu, dünyanın bir ucundaki bir olayın, diğer ucunda çok kısa sürede duyulması, televizyonda izlenmesi, bütün dünyada önemli bir ‘çevre bilinci’ nin oluşmasına neden olmuştur. İnsanlar artık bir yandan, kendi dar çevresinin kirlenmemesi ve bozulmaması için mücadele ederken, diğer yandan dünya ölçeğinde sonuçlar doğuran çevreyi bozucu faaliyetlere karşı çıkmaktadırlar. Çünkü artık insanlar, dünya ölçeğinde, ormansızlaşmadan, çölleşmeden, kirlenmeden, çevrenin bozulmasından, bitki ve hayvan türlerinin kaybindan, yağış düzeninin değişmesinden, asit yağmurdan, ozon tabakasının delinmesinden, dünyada yaşayan herkesin zarar gördüğünü, en çok zararı da yoksul ülkelerin gördüğünü bilmektedirler. Sorunlar birbirlerine karşılıklı bağımlılık içindedir ve kapsamlı yaklaşımlar, kapsamlı mücadeleler gerektirmektedir.

Yine insanlık, çevre bozulmasının, doğal kaynakların tüketilmesinin önemli nedenlerinden birisinin hızlı nüfus artışı ve bunun sonucu olarak, özellikle gelişmemiş ve gelişmekte olan ülkelerde patlama biçiminde ortaya çıkan sağlıksız kentleşme olduğunu görmektedir. Bugün sanayileşmiş ülkelerin uzmanları, sanayileşmiş ülkelerin kendi gelişmeleri için dünyanın çevre kaynaklarının çoğunu tükettiğini bilmektedir. Zengin ülkeler lehine ortaya çıkan eşitsizliğin, kendisinin de en önemli çevre ve gelişme sorunu olduğu kabul edilmektedir. Bugün gelinen noktada, yerel bir kaynağın zayıflamasının daha geniş alanları zayıflattığı, fabrikaların zehirli atıklarının denizleri kirleterek balıkçıları balıklarından ettiği, Amazon ormanlarının tahribinin dünyanın yağış düzenini etkilediği bilinmekte ve yeni bir çevre bilinci ortaya çıkmaktadır. Bu bilinç düzeyi, en öz biçimde, ‘‘Evrensel düşün, yerel hareket et’’ sloganı ile ifade edilmektedir. Bunun anlamı, hepimizin tek bir yerkürede yaşadığımız ve sorunların birbiriyle bağımlılık içinde olduğu, kapsamlı yaklaşımlar gerektirdiği, fakat aynı zamanda yerel olarak mücadelenin, halkın katılımının giderek önem kazandığıdır¹⁵⁴.

‘‘Çevre sorunlarının önlenmesi ve ortaya çıkmış olanların uygun biçimde tedavisi yalnızca ulusal çapta mücadelelerle sağlanamaz. Ozon tabakası deliyorsa bu, herkesin sorunudur. Tek bir ülke içinde önlem alarak bunun’üste-

sinden gelinemez"¹⁵⁵. Bu yüzden kamuoyunda çevre bilincinin gelişmesine paralel olarak, hükümetlerin çevre sorunlarına karşı ortak politikalar geliştirmeleri fikri ilk kez gündeme gelmiş ve bu çerçevede ilk küresel girişim, 1972 yılında Birleşmiş Milletler bünyesinde Stockholm'de gerçekleştirilen 'Çevre ve İnsan' konulu Konferans ile hayata geçirilmiştir¹⁵⁶. Bu konferans sonrasında ise çevreye yönelik olarak küresel boyutta alınması gereken tedbirlerin çerçevesini çizen BM Çevre Programı (UNEP) oluşturulmuştur¹⁵⁷. "Bu küresel girişimi OECD, AT gibi farklı bölgesel ve uluslararası kurum ve örgütler tarafından oluşturulan diğer girişimler izlemiştir. Bu girişimler çerçevesinde sıralanan tedbirlere dayalı olarak sanayileşmiş ülkelerde ilk kez çevre politikaları oluşturulmaya başlanmıştır"¹⁵⁸.

"Ancak bu dönem içinde alınan tedbirlere rağmen çevrenin durumunda yerli iyileşmenin gözlenmemesi, tam aksine asitleşme, küresel ısınma, ozon tabakasının incelmeye, ekosistemlerin zarar görmesi gibi yeni sorun alanlarının ortaya çıkması, çözüm için daha köklü tedbirlerin alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu çerçevede 1980'li yılların ortalarından itibaren, sanayi ağırlıklı kalkınma modellerinin çevre faktörünü göz önünde bulunduran yeni modellerle değiştirilmesi gerektiği görüşü yaygınlık kazanmıştır.

Çevre sorunlarının ulaştığı boyutlar göz önünde bulundurularak mevcut ekonomik modellerin yeniden gözden geçirilmesine ilişkin bu görüş, 1990'lı yıllarda somutlaşmış ve 'sürdürülebilir kalkınma' olarak tanımlanan bir ekonomik gelişme modeli giderek daha fazla destek kazanmaya başlamıştır. Bilimsel literatürde, 'doğal kaynakların yeniden kullanımı kapasitesi korunacak biçimde yönetimi' olarak tanımlanan sürdürülebilir kalkınma kavramı, ilk defa 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu (Bruntland Komisyonu) tarafından hazırlanan 'Ortak Geleceğimiz' başlıklı raporda bir küresel kalkınma modeli olarak sunulmuştur. Bruntland Raporu olarak bilinen bu raporda, sürdürülebilir kalkınma 'bugünün ihtiyaçlarının, gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını yerine getirme olanağını engellemeyecek biçimde karşılanmasına yönelik kalkınma' olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım kapsamında sürdürülebilir kalkınmanın önceliği yalnızca ekonomik büyüme değil, kaynakların ölçülü kullanımını da içeren bir sosyo-ekonomik yapının oluşturulması ve gelecek nesillere, sağlıklı bir sosyo-ekonomik yapının yanısıra temiz bir çevrenin miras bırakılmasıdır. Sosyal, ekonomik ve çevresel öncelikler arasında ihtilafın olması durumunda ise, başarılı politikalar oluşturulması için bu ihtilafın dengelenmesi gerekmektedir".

1992 yılında Rio de Janeiro'da gerçekleştirilen Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED)¹⁵⁹ da, kapsam ve katılım açısından, ulusla-

rarası çevre toplantıları arasında önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu konferansta, kabul edilen belgelerden en önemlisi, dünyadaki çevre koşullarının iyileştirilmesi amacıyla 21. Yüzyıl'a kadar alınması gereken tedbirleri içeren 'Gündem 21'⁶⁰ dir. Bu dönemde, 'Kuzey-Güney çatışması' olarak bilinen ve yukarıda da üzerinde durduğumuz, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sanayi farklılıkları sebebiyle yaşanan çevre kirliliği konusundaki çözümler konusunda fikir çatışmaları yoğunlaşmıştır. 1997'de New York'da düzenlenen ve bu konferansın devamı niteliğindeki 'Dünya Zirvesi+5'te, Rio Zirvesinde etkisi fazla hissedilmeyen diğer sorunlar da gündeme gelmiştir. "Sovyetler Birliği'nin dağılması sonucu bu bölge ile Merkez ve Doğu Avrupa'da yaşanan değişimlerin çevre üzerindeki etkisi bu sorunların en önemlisidir.

Tüm bu sorunların yanısıra, 1990'lı yıllarda çevre ile ekonomik kalkınma arasında kurulan ilişki, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasında çevre kirliliğinin sorumluluğu ve mali yükünü kimin üstleneceği sorununun kapsamını aşan, farklı sonuçlar da doğurmaktadır. Bunlardan en önemlisi çevre bilincinin gelişmesine paralel olarak üretim ile tüketim tercihlerinde meydana gelen değişimin dünya ticareti üzerindeki etkisidir⁶¹".

"Çevre sorunlarına tepki göstermek, şirket yöneticileri için her zaman kazanı-olmayan bir önerme olmuştur: Ya çevreye yardımcı ol, kendi işine zarar ver; ya da yerküreye zarar verirken kendi işini de onarılmaz bir biçimde berbat et. Ama son zamanlarda ortaya, çevresel endişelerle ekonomik endişeleri nihayet uzlaştırmayı vaat eden yeni bir ortak akıl çıktı. Bu yeni dünyada, hem şirketler hem de çevre birlikte kazançlı olabileceklerdir. Yeşil olmak, artık iş yapmanın maliyeti olmayacak; kesintisiz buluşçuluğun, yeni pazar fırsatlarının ve zenginlik yaratmanın katalizörü olacaktır"⁶².

Sürdürülebilirliğin yalnızca bir kirlenme sorunu olduğunu düşünenler, daha genel tabloyu gözden kaçırıyorlar. Gelişmiş dünyadaki bütün şirketler, 2000 yılı itibarıyla sıfır atık düzeyine gelseler bile, yerküremiz gene de biyologların gezegenin taşıma kapasitesi adını verdikleri durumun ötesinde zorlanacaktır. Yirminci yüzyıl sonu sorunları jeopolitik sınırları giderek daha çok aşmaktadır; tükenmiş tarım alanları, dalyanlar ve ormanlar, boğucu şehir kirliliği, yoksulluk, bulaşıcı hastalıklar ve göç gibi. Görülmektedir ki ihtiyaçlarımızı karşılarken, gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini yok ediyoruz.

Sorunun kökenini -artışındaki patlama ve belirmekte olan ekonomilerdeki hızlı büyüme- herhangi bir şirketin yetki alanını ve kapasitelerini aşan siyasi ve sosyal meseleler oluşturmaktadır. Öte yandan, sürdürülebilirliği gerçekleş-

tirebilecek kaynaklara, teknolojiye, küresel erişime ve sonuçta bu yönde bir motivasyona sahip olan yegane kuruluşlar şirketlerdir⁶³.

“Kısacası, 1990’lı yıllarda çevre sorunları, artık yalnızca çevrenin korunmasını değil ekonomik kalkınma ve ticareti de doğrudan ilgilendiren ve etkileyen karmaşık ve çok boyutlu bir sorunlar bütünü şeklinde karşımıza çıkmaktadır”. Ayrıca, çevre sorunlarının çözümü ve çevrenin korunması konusunda öncelikler ve çözüm önerileri ülkelere göre farklılıklar gösterse de, herkes tarafından kabul edilen gerçek; çevrenin korunmasının artık ulusal ya da bölgesel çabalarla çözülmesinin mümkün olmadığı, bu alanda uluslararası girişimler gerektiğidir⁶⁴.

Çevre duyarlılığının yerselden evrensele doğru dünya yüzeyindeki gelişim çizgisine bakıldığında giderek yükselen “bilinç dalgalanması”na dair gelişmeleri şu şekilde özetleyebiliriz:

- 1970’de Avrupa Konseyi Avrupa Koruma Yılı Konferansı’nı düzenledi.
- 1970’de merkezi Hollanda’da olan ve “ulusalüstü direnme hakkı”nı uygulamaya geçiren Greenpeace (Yeşilbarış) kuruldu.
- 1972’de Paris’te Dünyanın Kültürel ve Doğal Mirasının Korunması Sözleşmesi imzalandı.
- 5 Haziran 1972’de Stockholm’de Birleşmiş Milletler ve 113 üye ülkenin katılımıyla Çevre ve Barış Konferansı düzenlendi. 5 Haziran’ın Dünya Çevre Günü olması kararlaştırıldı.
- 1973’de AET Birinci Çevre Eylem Planı yürürlüğe girdi.
- 1974’de Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP: United Nations Environmental Programme) Bölgesel Denizler Programı Faaliyet Merkezi kuruldu.
- 1975’de Barselona’da Akdeniz Eylem Planı onaylandı.
- 1976’da Barselona’da Akdeniz’in Kirlenmeye Karşı Korunmasına İlişkin Sözleşme ve Ek Protokol kabul edildi.
- 1979’da Bern’de Doğal Yaşamın ve Canlıların Korunması Sözleşmesi onaylandı.
- 1982 yılında Mexico’da BM “Kültür Politikaları Üzerine Dünya Konferansı” toplandı, bu toplantıda benimsenen karar üzerine “Kültürel Gelişiminin Dünya On Yılı” adını taşıyan eylem planının temelleri atıldı. (Daha sonra bu plan, BM’nin 8 Aralık 1986. tarihli toplantısında kesinleşerek 1988 yılında resmen yürürlüğe konmak üzere onaylandı).

- 1983'de Gro Harlem Bruntland başkanlığındaki BM Çevre ve Kalkınma Dünya Komisyonu oluşturuldu.
- 1985'de ozon tabakasının korunması için Viyana Sözleşmesi imzalandı.
- 1987'de gelmiş geçmiş en çok okunan ve en çok yankı uyandıran "Ortak Geleceğimiz" raporu yayınlandı.
- 1988 Ekim'inde Split'te iklim değişikliği ile ilgili bir konferans yapıldı.
- 1988'de Ortak Geleceğimiz adlı merkez kuruldu.
- Kasım 1988'de Viyana'da İklim Değişikliklerinin Tarım Üzerindeki Etkisi adlı rapor yayınlandı.
- Aralık 1988'de Dünya Kaynakları 1988-1989 raporu yayınlandı.
- 4 Mart 1989'da Ozon Tabakasını Koruma Konferansı yapıldı.
- 22 Aralık 1989'da BM Kalkınma ve Çevre Konferansı'nın toplanması onaylandı.
- 5-16 Mart 1990'da UNCED Genel Kurulu New York'ta toplandı.
- 24 Mart 1990'da Lahey'de çevre konferansı düzenlendi.
- 8-16 Mayıs 1990 tarihleri arasında Norveç'in Bergen kentinde toplanan BM'ye üye ülkelerin çevreden sorumlu bakanları, "Bergen Bakanlar Deklarasyonu"nu imzaladılar.
- 29 Haziran 1990'da halojenli CFC'leri ve karbon tetraklorürleri tamamen terk etmeyi karara bağlayan Londra Protokolü imzalandı.
- Temmuz 1990'da yedi sanayileşmiş ülke Paris'te sera etkisiyle savaşım konusunu ele aldı.
- 1990 Kasım'ında Paris'te Avrupa ülkelerinin hükümet ve devlet başkanlarının katılımıyla, global düzeyde "daha özgür, daha demokratik ve daha adaletili" bir dünya için AGİK Zirvesi (Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı) toplandı. Bu zirvede imzalanan Paris Şartı'nda çevrenin korunması konusunda ortak sorumluluk ve kararlılıkla hareket edilmesi yönünde ilke kararları alındı.
- 13-16 Kasım 1990 tarihleri arasında 43 ülkeden çevre hukukçuları ve 20 Çevre Hukuku Ulusal Derneğinin katılımıyla Fransa'nın Limoges kentinde "Çevre Hukuku Dernekleri Dünya Toplantısı" yapıldı ve bu toplantı sonunda "Limoges Bildirgesi" yayınlandı.
- 1990 Aralık ayında İtalya'nın Rimini kentinde SOS Akdeniz toplantısı yapıldı.
- 3-10 Şubat 1991 tarihlerinde Grado'da 2000 Yılı ve Ötesinde Akdeniz Sulak Alanlarının ve Su Kuşlarının Yönetimi konferansı yapıldı.

- 18-19 Mayıs 1991'de İtalya'nın Palermo kentinde Akdeniz'e kıyısı bulunan tüm ülkelerin katıldığı bir toplantı yapıldı.
- Mayıs 1991'de Washington'da Dünya Çevre Konferansı yapıldı.
- 12 Ağustos-4 Eylül 1991'de UNCED üçüncü toplantısı Cenevre'de yapıldı.
- 23 Eylül 1991'de Dünya Bankası ilk çevre raporunu yayınladı.
- 2 Mart-3 Nisan 1992'de UNCED dördüncü toplantısı New York'ta yapıldı.
- 3-14 Haziran 1992 tarihinde Rio'da Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı 3500 delege, 1500 çevre örgütü temsilcisi, 88 ülke lideri, 30.000 civarında uzman, bürokrat, diplomat, sekreter, gönüllü örgüt temsilcisi ve bilim adamının katılımıyla yapıldı.
- 28 Mart 1995'de "1992 Rio Zirvesi"nde ele alınan İklim Değişimi Sözleşmesi'nin tüm devletler tarafından imzalanmasını sağlamak ve dünyanın iklim değişimi konusunun yanısıra çevre sorunlarına bir kez daha dikkat çekmek amacıyla Berlin'de İklim Zirvesi toplandı¹⁶⁵.

Sonuçta, çevre bilinci konusunda 1960'lı yıllarda kazanılan ivmenin, başlangıçta sloganlar düzeyinde doğan ilginin giderek programlara ve somut uygulamalara doğru gelişmesini sağladığını, konunun hemen her ülkede ve uluslararası düzeyde yasal çerçeveler kazanıp kurumsallaşarak günümüze erişildiğini görüyoruz¹⁶⁶.

2.4 Çevre Konusunda Kamuoyunu Bilgilendirmenin Önemi

"Bilindiği gibi bugün akılcı uygulamaların ilk adımı, her şeyden önce, çevreyi kurtarmak için gönüllü, istekli ve özverili olmakla başlamaktadır. Sonraki adımlar ise; ekonomik gelişme için çevreye yapılan baskının önlenmesine ilişkindir. Bir bakıma bu da her alanda anonim deyişle; insanların bindiği dalı kesmekten vazgeçmeleri ya da bunun önlenmesi ve insanların çıkarlarını nasıl koruyacaklarını öğrenmeleri, diğer bir deyişle çevre konusunda duyarlılıklarının artması için eğitilmeleri ve bilinçlendirilmeleri ile olasıdır"¹⁶⁷.

Diğer kamusal sorunlar konusunda olduğu gibi çevre konusunda da kamuoyunun fazlaca bilgili olduğu söylenemez. Halkın büyük bir çoğunluğu bu konuda bilgisizken, küçük bir azınlık gerçek anlamda bilgilidir ve kanaat sahibidir. Geniş halk yığınları, çevre konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmasa bile ideolojileriyle, dünya görüşleriyle az çok uyumlu olan ön yargılarına, tahminlerine, duygusal verilerle oluşturdukları kanaatlerine dayanarak tartışmalara katılabilmekte, konuyla ilgili görüşlerini, düşüncelerini açığa vurmakta-

dır. Oysa çevresel kamuoyunda amaç, tüm insanların çevre, çevre sorunlarının boyutları vb. konularda bilgilenmelerini, bilinçlenmelerini ve çevre yönetimine aktif katılımlarını sağlayabilmektir. Çevrenin ne olduğunu bilmeyen, acil çözümler gerektirdiğini anlamayan insanlar, doğal olarak çözüm yolları da üretmeyecek, kendi istemlerini yönetime iletemeyecek, yönetimin bu doğrultuda kararlar alıp, uygulamalarına çekidüzen vermesini sağlayamayacaktır. Bu nedenle çevresel kamuoyu oluşumunda çevre ile ilgili genel bilgilerin kamuoyuna aktarılması yanında konuyla ilgili seçeneklerin de bildirilmesi ve tartışmaya açılması gerekir. Böylece, kamuoyu tartışmalı konuda uygun bir karara özgürce ulaşmak için seçenekleri göz önünde bulunduracak ve ona göre karar verecektir.

Dünya çevre gününde yayımlanan Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesinde kamuoyunu bilgilendirmenin öneminden bahsedilmektedir. Bildirgede, "Çevrenin korunmasını, geliştirilmesini, yıkıma uğratılmaksızın, yok edilmeksizin insanlığın yararına kullanılmasını sağlamak amacıyla, çevresiyile ilgili her konuda bilgilenmek, aydınlanmak, yasal, siyasal, yönetsel her türlü girişimde bulunmak, tepki göstermek, tutum takınmak ve örgütlenmek hakkının din, dil, ırk, cinsiyet, sınıf ayrımı yapmaksızın herkesin en doğal, olmazsa olmaz hakkıdır." denilerek, köklü çözümün bireylerin bu uğurda uğraş vermesinde yattığına dikkat çekilmektedir. Ayrıca, bireyin bu konuda bilinçlenmesine, duyarlılık kazanmasına, bunun zorunlu kıldığı davranış, tutum ve etkinlikleri gösterebilmesine yönelik bir "çevre eğitimi" yanında, hatta ondan da önce "çevre için eğitim" verilmesi zorunluluğunun bilinci içinde, çevre sorunlarının demokratikleşme sürecine koşut olarak çözüme ulaşabileceği belirtilmektedir. Söz konusu bildiride çevre için halk eğitiminin amaçları, konuları, ilkeleri, yöntemleri... de açıklanmaktadır¹⁰⁸.

Çevresel kamuoyu oluşumunda kamuoyunu bilgilendirmenin, aydınlatmanın ayrı bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle kamuoyu bilgilendirilirken, her şeyden önce insanlara yurttaşlık bilinci verilerek hak ve sorumluluklarının bilincine varması, yasama, yürütme, yargı organları önünde bu haklarını savunması ve çevre yönetimine katılmasını sağlayacak bilgiler sunulması, çevre kavramının ve sorunlarının bütünsellik içinde tanıtılması, öneminin vurgulanması gerekmektedir.

Çevre konusunda kamuoyunu bilgilendirirken teoriyle pratiğin de birleştirilmesi gerekir. Çevre duyarlılığının oluşturulması, insanların bu sorunların farkına varmasını, bu konuda düşünce üretmesini, çevre sorununun bir kaygı kaynağı olduğu ortamlarda bulunulmasını da zorunlu kılmaktadır¹⁰⁹.

İşte bu noktada ne yapılması gerekir diye düşünüldüğünde, aslında pek çok önlemin alındığına dair teknolojik gelişmeler ve hukuksal düzenlemelerin varlığı bir gerçektir, ancak kamuoyunun bilgilendirilmesi anlamında bunlar yeterli değildir. Örneğin; daha öncede bahsettiğimiz gibi 5 Haziran Dünya Çevre Günü tüm dünyada kutlanmaktadır. O gün boyunca tüm basın yayın organlarında günün anlam ve önemine ilişkin söylevler verilmektedir. Ardından gelen birkaç gün içinde herkes çevreci olmakta ve zamanla bu duyarlılık azalmakta, başka bir konu ya da olay kamuoyu gündemini meşgul etmeye başlamaktadır.

Kısaca, insanların coşkusu ve ilgisi yalnızca anma günleri ile sınırlı kalmaktadır. İşte burada sorulması gereken soru; böyle kutsal günleri anma törenleri ile nereye varılabileceğidir. Asıl önemli olan, insanların yaşam alanlarının sürekliliğinin sağlanmasının gerekliliği önem kazanmaktadır. Öncelikle de devletin çevreye ilişkin resmi politikasının belirlenmesi ve yaşama geçirilmesi, politik çıkar konusu yapılmadan tüm bireylerin konuya sahip çıkmasının sağlanması gerekmektedir. Bir başka deyişle, en sıradan yurttaştan en üst düzeydeki yetkiliye kadar çevre bilincinin, çevreye duyulan sorumluluğun herkese aşılması, herkesin bilgilendirilmesi ve bunun için eğitilmesi gerekmektedir. Her ne kadar son zamanlarda siyasal partilerden, sanayi kuruluşlarına kadar çevreye ilişkin pek çok sorumluluk örneklerine rastlanılsa da bunun yaygınlaştırılması, dünya çapında her yaşta insana çevre bilincinin verilmesi önemini korumaktadır. Çünkü insanlar hala bindikleri dalı kesmektedir. Onlara verilmesi gereken; kutsal sayılan bir değere duyulan bir saygıya eş bir yaklaşımla çevreyi kirletirken ellerinin titreyip, vicdanlarının sızlayabileceği bir tutum göstermelerinin sağlanmasıdır. Bu da ancak, çevre bilincini geliştirecek eğitim programlarının günlük yaşama girmesi ile olabilecektir. Ancak bu eğitim ders kitapları ile sınırlı bir eğitim olmamalıdır.

Herkesin bir dünyalı olduğunun bilinci ile yalnız kendi ülkesi için değil, dünyada ortaya çıkan ya da çıkabilecek olan her çevre karşıtı bir olay için eylemci bir tutum içinde olabilmesi ile gerçekleşebilir. Çok bilinen Afrika atasözünde belirtildiği gibi hiçbir zaman göz ardı edilmemesi gereken; bu dünyanın bize atalarımızdan kalmadığı, bizim onu çocuklarımızdan ödünç aldığımızdır.

İnsanların bilinç düzeyinde gelişmeler sağlanmadıkça yasaların yaptırım gücünün de güçsüzleştiği bir gerçektir. Bilindiği gibi insanlar eğitildiğinde belli kavramlar öğrenir ve sonra uygulayabilirler. Eğer insanlarda çevre bilinci uyandırılmadı ise; onlardan yasaya, yönetmeliğe uymalarını beklemek, anonim deyişle olamayacak duaya amin demek olacaktır. Burada amaç, çevre bilincini oto kontrol yönetimi ile sağlamak, her yaşta insana oto kontrol yönetimi ile davranmasını öğretmek olmalıdır.

Çevre bilinci geliştirmek için sadece öğrenim kurumlarında akademik düzeyde çalışmalar yapmakla yetinmek de yetersizdir. Bu nedenle yaşamın ilk yıllarından başlayarak çevre bilincini geliştirecek sosyo-kültürel eğitim verilmeli. Her ne kadar hukukun üstünlüğü ilkesine güvenip, çevre hukuku oluşturma ve geliştirme girişimleri yoğunlaşsa da, hukuka saygılı insanlar oluşturulmadıkça, eğitimde bilinç sağlanmadıkça, tören çevreciliğinden öteye gidemeyeceğimiz hiçbir zaman göz ardı edilmemelidir¹⁷⁰.

Kamuoyunun aydınlatılması görevini en iyi yerine getirebilecek araçlardan birisi özgürlükçü bir ülkenin, özgür kitle iletişim araçlarıdır. Düşünme ve ifade etme özgürlüğü, basın özgürlüğü gibi özgürlüklerin anayasal ve yasal düzeyde güvence altına alındığı, bu yönde özgür bir siyasal ortamın yaratıldığı, bu konuda ekonomik özgürlüğün sağlandığı ülkelerde kamuoyunun özgürce oluşabilmesinin temelini oluşturacak bilgilenme hakkı güvenceye kavuşabilir. Kitle iletişim araçları bir yandan çevre ile ilgili bilgileri, haberleri, yorumları vb. vererek halkın çevresel konularda bilgilenmesini sağlar, çevre ile ilgili gündem koyup saptarken, diğer yandan da kamuoyunun çevre ile ilgili istemlerini yönetime duyurur.

İster yazılı, isterse görsel ya da elektronik basın olsun çevreden doğrudan veya çevreyi araştıran kuruluşlardan sağladığı enformasyonla, hem kamuoyunu hem de kirliliği denetleyen kamusal otoriteyi aydınlatma işlevine sahiptir. Basın burada enformasyon sağlamanın yanında, temiz bir çevre hedefinin tarafı olarak da çevre bilincini oluşturma ve baskı unsuru olma işlevini yerine getirmekle sorumludur. Kamuoyunu da etkileme gücü göz önüne alındığında, denetleyici kamu otoritesine etki edecek en önemli güç olarak da basını kabul edebiliriz¹⁷¹. Kamuoyunun çevre konusunda bilgilendirilebilmesi için, kamuoyunun bu konuya ve kavramlara alışması, öğrenmesi, basın yayın organlarında çok sık tekrarlanması, günlük konuşmalara kadar girmesi ve ne yapılması gerektiğinin iyice anlaşılması gerekmektedir. Kamuoyu ancak okuduğunu, duyduğunu ve gördüğünü anladıkça, çevre kirliliğinin boyutlarını ve kendisini nelerin beklediğini bilecek, o zaman tepki gösterip, baskı unsuru olabilecektir. Bunun için uzun vadeli sabırla uygulanacak bir plan uygulamak zorunludur. Kitle iletişim araçlarının kamuoyunu bilgilendirmek için bilgi bombardımanına tutması, bıkmıp usanmadan her gün bu konulara yer vermesi, tekrarlama, neden sonuç ilişkilerini anlatması gerekmektedir. Ancak böyle top yekun bir mücadele ile başarıya ulaşılabilir¹⁷².

Bu konuda, medya ve konferansları da kapsayan çeşitli kanallar vasıtasıyla, haber bültenleri ve tanıtım programları oluşturulması önemlidir. Bilinç yükseltme aktivitelerinin amacı, insanlara mevcut programları tanıma imkanı

sağlamak, sonuçlar ve araştırma konusunda belirli bilgiler vererek katılımlarını cesaretlendirmektir. Daha geniş olarak amaç, çevresel konularda sosyal bilim araştırması yapabilmek için, ayrıca programın çeşitli izleyicilerinin katılımına önem vermektir¹⁷³.

Yine, gerek üniversitelerde konulan çevre derslerinin ve yayımlanan kitapların, gerekse çevre konusunda araştırma yapan kuruluşların ve bu kuruluşların yayımladığı araştırma raporlarının çevresel kamuoyu oluşturmada, halkı bilgilendirmede özel bir yeri vardır. Bu konuda aktif olarak çalışan gönüllü örgütler ise başlı başına çevresel bilgi kaynakları ve bir anlamda kamuoyu yönlendiricileridir. Kamuoyunun bilgilenebilmesi açısından sosyal etkinliklerin önemi de yadsınamaz. Çevre ile ilgili olarak düzenlenen toplantı, seminer, panel, sempozyum katılanlar açısından elit bir kesime sesleniyor olsa bile iki aşamalı akış süreci içinde bu bilgilerin daha geniş halk kitlesine yayılmasını beklemek doğaldır.

Çevre konusunda kamuoyunun bilgilendirilmesi yalnızca geniş halk kitlelerine seslenme anlamını taşımaz. Bu konuda karar vericileri etkilemek, onları bilgilendirmek de söz konusudur. Bu da daha çok gönüllü örgütleri gündeme getirmektedir. Çevre ile ilgilenen gönüllü örgütler, kamularından elde ettiği bilgilerin, kamularının istek ve çözüm önerilerinin yanısıra, yaptıkları araştırmaların sonuçlarının da yönetime duyurulmasını sağlayarak yönetimi iki biçimde bilgilendirmekte ve yönetimin bu yönde kendisine çekidüzen vermesini sağlamaktadır. Bunu çevre konusundaki karar organlarında yer alarak, danışmanlık yaparak da yerine getirmektedirler¹⁷⁴.

2.5 Çevresel Kamuoyu ve Halkın Katılımı

“Çevrenin en önemli konusu insandır. Çevreyi koruyucu, çevre kirliliğini önleyici, çevreyi geliştirici tüm çabaların amacı, insanların ve gelecek kuşakların rahat, huzur içinde sağlıklı bir çevrede yaşamalarının sağlanmasıdır. Durum böyle olunca, çevre konusunda başarılı sonuçlar alınması, büyük ölçüde halkın katılımına bağlı olacaktır”¹⁷⁵. “Katılım demokrasinin vazgeçilmez bir gereğidir ve bir yaşam biçimidir”¹⁷⁶. “... tartışma götürmez bir gerçek vardır. Bu da, çevreci bireylerin, grupların ve örgütlerin çevrenin korunmasındaki önemli rolüdür”¹⁷⁷. Toplumsal bir çevre duyarlılığı ve bir çok alanda olması gerektiği gibi, çevre alanında da oluşması gereken halk katılımı, sorunların çözümünde her şey olmamakla birlikte önemli ve ciddi bir başlangıç noktasıdır. “Ne var ki... yurttaşlık bilinci yüksek bireylerin bile karar süreçlerine katılabilmeleri, katılma yollarının kendilerine açık bulundurulmasına bağlıdır”¹⁷⁸.

“...vatandaşların katılımı “çevreyi kirletmeme” gibi bir takım yasaklara uyma şeklinde pasif olarak değil, siyasi katılımın en ileri kademesi olan “ey-lemle” ve “aktif tutum” sergileyerek mümkün olacaktır.”¹⁷⁹. “Geniş anlamıyla katılım bireylerin çevresel yönetim sürecinde rol oynamaları etkide bulunmaları ve böylelikle kendi yaşamlarını şekillendirecek bu süreci yönlendirmeleri demektir”¹⁸⁰. “Görülebileceği gibi bu tanım hem katılınacak faaliyetler hem katılım şekilleri bakımından oldukça kapsamlıdır. Çünkü öncelikle, yönetim süreci kavramı hem plan ve politikaları oluşturulup hukuki düzenlemelerin yapılması ve kararların alınmasını bunların uygulanmasını içine almaktadır. Hatta çevre sorunsalının evrenselliği dikkate alınrsa yönetim süreci kavramının ulusal düzeylerle sınırlı kalmadığı uluslararası çevresel politikaların oluşturulması ve uygulanmasının da buna dahil olduğu söylenebilir. Katılımı uluslararası alana genişletme çabaları da bu yüzden varolduğu gibi, hükümet dışı kuruluşlara, uluslararası çevresel etkinlikler bakımından, bazı katılım olanakları tanımaya başlanması da aynı nedenden kaynaklanır”¹⁸¹.

“...çevreyi koruma tedbirleri sadece birey ve gruplar için değil “herkesin” çıkarları için alınmaktadır ve bu tedbirlerin yerine getirilmesi herkese bunları kabul edip uygulama sorumluluğunu yükliyor, o halde, halkın bu süreçte sesini duyurma imkanına kavuşturulması gerekir. Sesini duyurma hem devletin çatışan çıkarlar arasında denge sağlamaya yönelik politikayı belirlemesi aşamasında hem de bunun uygulanışında geçerli olmalıdır. Bu tür bir katılım, çevre sorunlarının karmaşık ve çok yönlü karakterinin daha iyi ve objektif şekilde ortaya konulabilmesine ve buna bağlı olarak belirlenecek tedbirlerin, daha tutarlı ve etkili olmasına yapacağı önemli katkı nedeniyle önemi büyüktür. Kaldı ki, katılım çevre sorunları ile birlikte yeni çıkmış bir yöntem olmayıp, klasik demokrasi kavramının teorik olarak özünde mevcut bulunan ve ideal plandan pratiğe aktarılmasının yolunu açan bir araçtır. Doktrinde “katılma demokrasi” olarak isimlendirilen bu yöntem yani, hukuki düzenlemeler yoluyla değişik katılım yollarını halkın hizmetine açma düşüncesi, milletlerarası platformda da muhtelif kongrelerde dile getirilmiş, bu alanda örnekler ve raporlar sunulmuştur”¹⁸².

Çevre ve Gelişme Üzerine Rio Bildirgesi, ilke 10’da şöyle denilmektedir: “Çevre sorunlarının en iyi çözüm tarzı, ilgili bütün yurttaşların, uygun düzeyde katılımını sağlamaktır. Ulusal düzeyde her birey, kamu makamlarının sahip olduğu çevreye ilişkin -topluluk içerisinde tehlikeli madde ve faaliyetler dahil-haberlere, (informations) uygun yollarla ulaşabilmeli; karar alma süreçlerine katılabilirdir. Devletler, enformasyonları kamunun tasarrufuna sunarak onun duyarlılığını ve katılımını kolaylaştırmalı ve cesaretlendirmelidir. Yaptı-

rim ve onarımları kapsamına alan adli ve idari davalara etkili bir giriş sağlanmalıdır”.

“Bu ilke, üç hakkı öngörmektedir: haber alma hakkı, katılma hakkı ve başvuru hakkı. Bunlar çevre hakkını¹⁵¹ gerçekleştirme araçlarıdır. Usule ilişkin haklar olarak adı geçen enstrümanlar, çevre hakkının kullanılması ve uygulamaya konmasında ön koşullardır.

Dünya ölçeğinde doğrulanmış olan usuli (prosedürel) hakların işlevi, çevrenin özellikle önleyici önlemlerle, iş iştenden geçmeden önce korunmasıdır. Öncelikle çevre üzerinde etkiye yol açmaya elverişli tasarı, program ve planlardan halk haberdar edilmelidir (I). Sonra, halk ve ilgililer, düşünce ve kanaatlerini açıklayabilmeli; hatta bu konuda alınacak kararlara katılabilmelidir (II). Başvuru hakkı ise, sadece çevre üzerinde olumsuz etkisi olan işlem ve eylemlere karşı değil, haber alma ve katılma hakkı ihlallerinin giderilmesini kapsamına alır (III)¹⁵⁴.

Haber alma hakkı, uluslararası bildirgelerden ulusal yasalara uzanan çevreye ilişkin bir dizi belgede giderek somut ve ayrıntılı şekilde düzenlenmektedir. Ancak, vatandaşlarda çevre bilinci oluşmamış ise, hukuk kurallarının etkisi sınırlı kalır. Bunu aşmak için çevre eğitiminin önemi vurgulanmalıdır.

“Haber alma hakkı veya gerçekleri öğrenme özgürlüğü, çevre sorunları bakımından çok önemli bir işlev üstlenmekte, bir önkoşul özelliğini kazanmaktadır. Çevre alanında, kamu makamları yanında, özel kuruluşların gerçekleştirecekleri girişim ve yatırım tasarıları da bilgilendirme hakkı kapsamına girmektedir. Çevreyi tehlikeye sokma riski bulunan veya bozacak nitelikte olan program ve projelerin kamuoyuna duyurulması, bunların olumlu ve olumsuz yönleriyle tartışılmasını, alternatif görüşlerin ortaya konmasını, gerekirse önleyici önlemlerin alınmasını sağlar. Haberdar etme, kişi ve gruplara çok geç kalınmadan müdahale olanağını tanır. Aksi halde, iş iştenden geçtikten sonra onarıma gidilmesi veya eski duruma getirme çabasının sonuç vermesi çok güç veya olanaksızdır. Gerçekte çevre ancak önlemlerle korunabilir.

Enformasyon hakkı, özgürlükler hukukunda iki biçimi kapsamına alır. Biri, herkese, kendini ilgilendiren bilgileri tanıma olanağı veren bireysel özgürlük; öteki, genel bilgi ve belgelere giriş sağlayan toplu özgürlük. Çevre konusunda enformasyon hakkı ikinci varsayım için geçerlidir.

Bilme hakkı veya çevre politikalarının saydamlığı (ekolojik glasnost), modern çevre hukukunun temel ilkelerinden biridir¹⁵⁵.

Kuşkusuz ideal olan durum “Kararların Alınması” ve “Uygulanması”

aşamalarının birbirini tamamlamasıdır. “Konuya hem çevre hukukunun amacı ve önleyicilik ilkesinin gerçekleştirilmesi bakımından hem teknik anlamıyla yaklaştığımızda bunlardan asıl önemli olanın ilk aşama yani çevresel karar alım sürecine katılım olduğunu görürüz. Ancak uygulama aşamasının, ilk bakışta sanıldığı gibi, yalnızca alınan kararlar doğrultusunda hizmetin yerine getirilmesinden ibaret olmadığı, başvuru yoluyla idarenin ve yargının faaliyet süreçlerini yönlendirmenin de bu çerçevede yer aldığı düşünülürse aşamaları ve konuları birbirinden tamamen ayırmanın o denli kolay olmadığı görülür. Kaldı ki esasen ilk aşamada katılım sağlanmış ve plan, politika ve kararlar katılanların görüşleri çerçevesinde oluşturulmuşsa, uygulamadaki katılım, yapılacak hizmette rol alma şeklinde gözükecek ve genelde bir sorun çıkmayacaktır. Ancak, ilk aşamada katılım çeşitli nedenlerle sağlanmamış ya da sağlanmakla beraber görüşler kararlara gerektiği gibi yansıtılmamışsa, bu kez, bireylerin bu kararların uygulamaya geçirilmesi faaliyetlerine yönelik olarak idari ve yargısal başvuru yoluyla ya da tepki yollarıyla etkide bulunmak istemeleri kaçınılmaz sonuç olacaktır. Bu nedenle çevre hukukunda katılım ilkesinin, düzenlemelere de yansıtılan, asıl anlamı bireyleri kararların alınmasına dahil etmek olmakla birlikte, bu noktanın hemen arkasından ve bunu anlamlı ve etkili kılabilmek için onlara idari ve yargısal başvuru olanakları tanıma konusunun da ele alındığı görülür.

Başvuru şeklindeki katılım olanaklarının sağlayacağı yarar açıktır; genelde kendi kamusal gücünün ayrıcalıklarını korumak arzusundaki bir idare yurttaşların katılımını engelleyici girişimlerde bulunabilir. Oysa faaliyetlerinin yargı önüne getirilerek hukuki açıdan denetleneceğinin bilincindeki idare yurttaşların katılım aşamalarındaki görüşlerini dikkate almamazlık edemez. Böylece yargı yolu dava edilme korkusunun bürokratları katılım yollarını çalıştırmaya itmesi nedeniyle, diğer katılım yollarının garantisini oluşturmaktadır. Ancak, yargı yoluyla etkide bulunmanın da, tek başına ele alındığında, çevresel menfaatlerin gerektiği gibi korunması için yeterli olmadığı, çünkü uyuşmazlık mahkemeye götürüldüğünde artık alternatifler önermenin söz konusu olamayacağı görülür. Böylece katılımın geniş anlamına dahil olan aşamaların birbirini tamamlaması asıl olmakla birlikte, çeşitli ülkelerin uygulamalarında, bunlardan birinin etkisiz olmasına bağlı olarak diğerine ağırlık verilmesi durumlarıyla karşılaşılmaktadır”¹⁰⁶.

Çevresel konularda halkın katılımına ilişkin değinilmesi gereken diğer önemli bir uluslararası belge de “Çevre Konularında Bilgiye Erişim, Karar Vermeye Halkın Katılımı ve Yargıya Başvuru Sözleşmesi”dir. Sözleşme, Birleşmiş Milletler, Avrupa Ekonomik Komisyonu (AEK) çerçevesinde hazırlan-

miş ve 25 Haziran 1998 tarihinde Danimarka'nın Aarhus kentinde imzaya açılmıştır. Bu nedenle Sözleşme, kısaca "Aarhus Sözleşmesi" olarak anılmaktadır.

Aarhus Sözleşmesi, 40'a yakın ülke tarafından imzalanmış durumdadır. Bu ülkeler arasında; Makedonya, Ermenistan, Azerbaycan gibi ülkelerin yanı sıra Avrupa Birliği ülkeleri, ABD ve Kanada gibi ülkeler de mevcuttur. Sözleşmeyi imzalamayan belli başlı ülkeler arasında Türkiye, İsrail ve Yugoslavya bulunuyor.

Sözleşmenin amacı, herkesin çevreyle ilgili bilgilere ulaşma, çevre ile ilgili konularda karar alma sürecine katılma ve yargı yoluna başvurma hakkının güvence altına alınması amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için taraf devletler, çevre ile ilgili verileri derleme ve bu verileri dileyen herkese sunmakla yükümlüdür.

Sözleşme gereğince, bilgiye erişim, karar almaya halkın katılımı ve yargıya başvurma hakkını herkes kullanabilecektir. Bu hakları kullananın herhangi bir menfaatinin bulunması gerekli değildir. Hakkı kullanmak isteyenler, gerçek kişiler olabileceği gibi, tüzel kişiler, örgütlü gruplar ya da gönüllü yurttaşlar olabilir. Hakkı kullanmak isteyen gerçek kişi ya da örgütlerin, vatandaşlığı, ikametgahı, oturduğu yer neresi olursa olsun bilgiye erişim, karar almaya katılım ve yargıya başvurma hakkını kullanabilecektir.

Sözleşme ile herkes yalnızca idarenin değil, idare benzeri kuruluşların elindeki bilgiye erişim hakkına sahiptir. Merkezi ve yerel idarenin yanı sıra çevre ile ilgili işlev gören ya da idari görevleri yerine getiren gerçek ve tüzel kişiler ile Sözleşmeye taraf olacak bölgesel örgütlerin elindeki bilgiden söz edilmektedir. Hava, su, toprak, doğal alanlar gibi çevre öğeleri ile bu öğeleri etkileyen enerji, ses, radyasyon vb. gibi etkenler, çevreyle ilgili siyasalar, yaşama işlemleri, idari kararlar, plan ve programlar kısacası, çevreyle ilgili her türlü bilgi, bu hakkın konusunu oluşturmaktadır.

Sözleşmede, uluslararası ilişkilerin gizliliği, ulusal savunma, kamu güvenliği, özel yaşamın korunması ve gizliliği, ticari ve sınai sırlar, yargılaması devam eden ceza soruşturmaları gibi nedenlerle bilgiye erişim hakkına istisnalar getirilmiştir.

Sözleşmeye taraf devletler, çevreyle ilgili bilgiye erişim hakkının kullanılmasının kolaylaştırılması için; kamu görevlilerinin çalışma saatlerinin düzenlenmesi, bilgi ve belgelerin incelenmesi için makul yerlerin hazırlanması, bilginin hangi makamın elinde olabileceği konusunda halkın bilgilendirilmesinin

sağlanması, kamu görevlilerinin hakkın kullanımı konusunda yardımcı olacak şekilde organizasyonu vb. yükümlülükleri yerine getireceklerdir. Sözleşmeye taraf devletlerin ödevi, pasif bilgiyi yani istenen bilgiyi sunmaktan ibaret değildir. Devletler, aktif bilgiyi, yani herhangi bir istem olmaksızın çevreyle ilgili bilgiyi kamuya açmakla yükümlüdür. Sözleşmeye taraf devletler, aktif bilgi sunum yükümlülüğü kapsamında;

- a) Çevreyle ilgili bilgileri derleyecek ve güncel halde bulunduracaktır,
- b) Çevreyi önemli ölçüde etkileyen mevcut ya da tasarı halindeki etkinliklerle ilgili zorunlu bilgilendirme sistemi kuracaktır,
- c) İnsan sağlığı ve çevreyi etkileme olasılığı bulunan insan ürünü ya da doğal nedenlere ilişkin idarenin elindeki bilgiyi derhal kamuya duyuracaktır,
- d) Kendi ülkesinde çevre üzerinde etkisi olacak üretim yapan işletmeler ve bunların ürünlerine ilişkin bilgiyi kamuya duyuracaktır.

Aktif bilginin sunumu için Sözleşmeye taraf devletler, çevreyle ilgili bilgi ve verileri elektronik ortama aktarmakla yükümlüdürler. Elektronik ortamda; ‰ çevre kalitesi ve çevre üzerindeki baskılara ilişkin hazırlanacak ve Sözleşme sekreteryasına iletilecek düzenli raporlar, ‰ çevreyle ilgili ulusal her türlü düzenleme ve idari kararlar, ‰ ülke ölçeğinde düzenlenmiş bir kirlenme envanteri ile çevreyle ilgili veri bankası yer alacaktır.

Sözleşme ekinde yer alan etkinlikler bakımından halkın karar alma sürecine mutlak ve etken bir biçimde katılımı düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle, halkın çevresel etki değerlendirme (ÇED) sürecine mutlak ve etkili olarak katılımı amaçlanmaktadır. Sözleşmeye taraf devletler, çevreyle ilgili plan, program ve siyasalarını belirlerken ya da hukuksal düzenlemeleri yaparken, halkın görüşlerini belirtmesine olanak tanımakla yükümlüdür.

Bilgiye erişim ve karar alma sürecine katılım hakkının kullanımını engelleyen ya da sınırlayan idarenin kararlarına karşı bir üst inceleme merciine ya da yargıya başvuru hakkı Sözleşme ile düzenlenmiştir¹⁸⁷.

“Global vatandaşlık” gibi kavramların tartışıldığı günümüzde, çevresel konular halktan ve uluslararası müdahalelerden ayrı tutulamaz¹⁸⁸. “Çevre sorunlarının önemi ve çevrenin korunup geliştirilmesindeki ‘ortak yarar’ dan hareket ettiğimizde, karşımıza halkın yönetim sürecine katılımı ve bu bağlamda demokrasi, vatandaşlık ve temsil kavramlarının irdelenmesi çıkmaktadır”¹⁸⁹.

Çevre Genel Müdürlüğü Yönetimi Birimi Başkanı Ludwig Krämer’e göre, bilgiye erişim etkili bir politikanın köşe taşıdır ve Çevre Komisyonu üyesi

Margot Wallström de şöyle der: "Halkın desteği olmadan çevremizi koruma-
da başarılı olamayız"¹⁹⁰.

Buraya kadar açıklanan bilgiler ışığında halkın katılımının hedeflerini şu şekilde özetleyebiliriz: Karar vermede, bilgi sunarak, şeffaflığı artırmak; potansiyel çevresel etkiler ve bunların düzeltilme önlemleri hakkında faydalı bilgi elde etmek; son yapılacak teklife desteği artırmak (örneğin, planlama sürecine dışarıdan ilgili grupları katarak); çelişkileri önlemek, karar verme sürecinin ileriki aşamalarında halkın itirazlarından dolayı oluşacak gecikmeleri önlemek¹⁹¹; çevresel olarak kabul edilemez konumdaki projelerin hayata geçmesine engel olmak¹⁹².

3. GENEL OLARAK ÇEVRE EĞİTİMİ

"Eğitim en geniş anlamıyla, bireyi çocukluktan başlamak üzere "toplum-insan-insanlık" üçlemesinde az ya da çok etkili olmaya yönelterek, ona kendini vurgulamayı öğretir, sorumluluklarının farkına varmasını sağlar, bilinçlendirir, yaşama hazırlanma sürecinde entelektüel yetilerini geliştirmeye yardımcı eder"¹⁹³. Çevre eğitimi ise, görüş ve davranışlar ile yeni sosyal ve kültürel değerlerin başarısı için yeni algıların oluşumuna katkıda bulunabilir. Çevre eğitimi, çevre konusunda insan faaliyetlerinin etkilerinin anlaşılmasına yardımcı olacak, bir davranışın gelişimini yöneten, bu tür pedagojik koşulların oluşumudur¹⁹⁴. Daha farklı bir ifadeyle, "İnsanın ve tüm canlıların içinde yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları, korumaları ve daha sağlıklı yaşayabilmeleri için gösterdiği gayret ve etkinliklerin tümüne çevre eğitimi veya çevre için eğitim diyoruz"¹⁹⁵.

Çevre eğitimi, çevre 'için' ve çevre 'içinde' olmak üzere iki ayrı süreçte incelenebilir. 'İçin' ile bütün eğitimin ve özellikle bütün çevre eğitiminin amacı, tüm insanlığın yararına olmak üzere, çevre alanında kalitenin gelişimini destekleyip, çevreye saygı göstermek, sorumluluk sahibi olunmasını sağlamak, bununla birlikte, bireysel olarak da kişilerin eğitim olanaklarını yerine getirmek ve bu konuda bir potansiyel sahibi olmalarını sağlamaktır. 'İçinde' ile anlatılmak istenen, çevrenin sahip olduğu bütün kaynakların çevresel deneyimde kullanılmasıdır. Burada unutulmaması gereken, çevre eğitiminin her biri özel bir aşamayı ifade eden, üç ana tema etrafında geliştiğidir. Bunlardan birincisinde, çevre eğitiminde çevre, bir aracı olarak temsil edilir. İkincisinde, bu eğitim çevreyi hedefler, dikkate alır. Son olarak da, kaliteden sorumlu ve bu kaliteye sahip bir çevrede yaşayan kişinin bireysel olarak eğitimi dikkate alınır¹⁹⁶.

1960'lı yıllar, çevre ile ilgili olan çok sayıda, çeşitli program ve yayının üzerinde zaman harcandığı, efor sarf edildiği gerçeğine tanıklık etmiştir. Ekoloji çağlar boyunca değişik adlar altında var olsa da, önemi politikalar ve genel toplum açısından yeni fark edilmiştir. Bu tanıma krizler ile bağlantılı olup, şok yaklaşımı adlı metoda da dayanmaktadır. Hiç şüphesiz, bu metot özellikle endüstri seviyesi yüksek ülkelerde, insanların çevre problemleri konusunda duyarlı olmalarına neden olmuştur. Bu duyarlılığın sonucu olarak, politikacılar ve endüstri alanındaki yatırımcılar, birçok çevre ile ilgili soruna daha dikkat eder olmuşlardır. Ne yazık ki, bu dikkat daha çok lafta kalmıştır. Yine de, bazı girişimler olmuş ve dikkate değer sonuçlara ulaşılmıştır.

Marşlar ve sloganlara dayalı tipik çevre hareketi artık ortada yoktur. Gerçek gittikçe azalan kaynaklar, yüksek nüfus artışı karşısında çevre eğitimine olan ihtiyacın, dünkünden daha da fazla olduğudur. Kalitesi yüksek bir çevre eğitiminin başka bir alternatifi yoktur¹⁹⁷.

“Çevre sorunlarının çözümünde en önemli kaynağın eğitim olduğu görüşünü irdelerken “neyin eğitimi?” sorusu önem kazanmaktadır. Genellikle, çevreye ilişkin bilgileri, koruma, geliştirme, kullanma, yararlanma yollarını, becerilerini kazandırmayı amaçlayan “çevreyle ilgili” ya da “çevre konusunda” eğitim üzerinde çok durulmaktadır. Kimi eğitimciler, bu tür bir eğitimin çevrenin bozulmasını önleyemeyeceği, yetersiz çevresel, toplumsal ortamın sürmesine yardımcı olacağı görüşünü ileri sürmektedirler. Böylesi bir eğitimin yeni siyasal, ekonomik çözümler içermediği, çevre eğitimi ve yönteminin toplumsal politikadan bağımsız “yansız bir araç” olarak görüldüğü, geniş ölçüde çevreyle ilgili gerçeklerle biçimsel olarak ilgilendiği belirtilmektedir.

“Çevreye ilişkin eğitim” ya da “çevre eğitimi” yerine “çevre için eğitim”i savunanlar, çevreyi biçimlendiren kararların alınması konusunda siyasal ve aktöresel (moral) bir uyanıklık, bilinçlenme ve yaratma amacını vurgulamaktadırlar. Böyle bir eğitimin sorun çözmeye dayalı projeleri içereceği belirtilmektedir. Burada belirli bir ideolojiyi kafalara yerleştirmek yerine, bireye bağımsızca düşünme, yaşamını bildiğince düzenleme yeteneğini almaşık ideolojilerin de varolabileceği bilincini kazandırma söz konusu olmaktadır. Burada bireylerin yaşam biçimleriyle doğa arasındaki karşılıklı etkileşimin doğurduğu koşullanmanın ayırında olarak, hem bireysel gelişmelerini, hem de çevrelerini nasıl biçimlendirdiklerini kavramalarına yardımcı bir eğitim amaçlanıyor¹⁹⁸.

Bir başka soru; çevre eğitimi ile çevresel açıklama (çevreye ilişkin açıklamada bulunma) arasındaki fark nedir, her ikisi de aynı özelliklere sahip midir?

Her iki kavramda çevreye ilişkin terimlerin sınıflandırılması, çevreye ilişkin değerlerin üzerinde çalışılması ile ilgilendir. Ancak açıklama, bilgilendirme sadece davranışsal gelişim ile ilgilendirken, çevre eğitimi tecrübe edinilmesinin önemi üzerinde durur, bu konuya daha fazla ağırlık verir. Eğitimin içeriği konusunda dikkati çeken değişimler yaşanmaktadır. Çevre eğitimi kavramının içeriğinin, çevre konusunda sahip olunan derecenin artmasıyla birlikte büyük değişimler geçirdiği, soyut felsefi bir kavramdan faaliyete dayanan pratik bir programa dönüştüğü bir gerçektir¹⁹⁹.

Çevre eğitimi, sağlık, barış veya cinsel eğitim gibi öğrenenlerin olduğu kadar, öğretmenlerin de duygularını etkileyen, bu konularda güçlü eğilimlerin olduğu bir eğitim alanıdır. Çevre eğitimi alanında her gün ortaya konan; insanın akıl sahibi, mantıklı bir varlıktan daha fazla olduğu gerçeğidir. "Çevre eğitimi" son yıllarda eğitim alanında etkinliği artan yeni bir kavram olmuştur. Bu kavramın bir ilginç yanı da; bu kavramın politikacılar, gazeteciler, yazarlar, eğitimciler tarafından giderek artan bir şekilde kullanılmasıdır. Niye çok eski bir şey için yeni bir kararlı gerçek olan, okullarımızda ve üniversitemizde bu kavram daima gündemde olmuştur. Örneğin Almanya'da, bu yaklaşım yıllardan beri genel eğitim veya okul dışında pratik yaşamda kullanılabilecek bir referans olarak ele alınmıştır. Çevre eğitiminin büyük bir psikolojik etkisi de bulunmaktadır. Bunun en önemli nedeni de, düşüncemizi de tercüme etmesidir. Diğer yandan, gerçekten de bu kavram yeni bir anlamı, eğitim alanında yeni bir felsefeyi temsil etmektedir²⁰⁰.

"Eğitimin amacı, çevrelerinin ve onu koruma sorumluluklarının bilincinde olan bilgili ve etken bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için eğitim, herkesi kapsayacak şekilde ve çevrenin fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutları arasındaki ilişkilerle, çevre ile toplumsal ve iktisadi gelişme arasındaki karmaşık ilişkilerin kavranmasına yönelik olmalıdır. Bireylerde ve toplumsal gruplarda, çevrenin korunması ve geliştirilmesine etken biçimde katılma güdüsü yaratılmalı; çevresel değerleri kavrama ve özümseme yoluyla, yurttaşların çevre sorunlarını belirleme yeteneği geliştirilmelidir"²⁰¹. Çevre sorunlarının çözümü için eğitilmiş bir toplum yaratılması şarttır²⁰².

En akıllı insan bile uzun süreli yaşayamayacak, sadece onun bilgeliği geriye kalacaktır. İnsanlık, içinde yaşadığı uyumsuzluktan eğitim yolu ile kurtulabilir. Ayrıca kaynaklarını koruyabilmeli, nüfusu kontrol altında tutup, bütün insanlık, bütün canlılar için bir planlama yapabilmelidir. Bunun tek yolu da çevre eğitimi olarak kabul edilmelidir. Eğitimcilerin fil dişi kulelerinden çıkıp, doğru yolu göstermeleri gerekmektedir. Etkin ve düzenli çevre eğitimi ile, "yangın ile savaşmaktan çok yangını önleyebilme" anlayışı gerçekleşir²⁰³.

3.1 Çevresel Bilgi, Kavramlar, Davranış ve Değerler

Bireylerin çevreyle ilgili değer, tavır ve davranışlarına yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi sürdürülebilir kalkınmanın en temel olgusudur²⁰⁴. Eğitimin kökeninde edinilecek bilgi, keşfedilecek değerler ve benimsenecek tutum -eğitimin konusu- ve bunu başkalarına iletmek için gerekli yöntem -öğretim yöntemi- vardır. Bu bölümde herhangi bir didaktik (öğretici) durumun bu iki temel yönünü inceleyeceğiz.

Çevre eğitiminin kavramaya dayalı (kognitif), davranışsal ve etik olmak üzere üç boyutu vardır ve verilmek istenen bilgi bu üç boyutla ilintilidir. Bu nedenle çevre eğitimi, çevreyi anlamak için gerekli bilgi ve kavramları, çevrenin korunmasını garantileyecek davranış biçimini ve çevre konusunda tutumun temelini oluşturan değerleri aktarmayı amaçlar²⁰⁵.

3.1.1 Çevre Eğitimi Hakkında İletilecek Bilgiler

Çevreyi rasyonel bir şekilde kullanmak ve yönetmek için biyofiziksel ve sosyo-ekonomik dengelyi sağlayan ya da bu dengelyi bozan karmaşık mekanizmalar hakkında güncel bilgiye sahip olunması gerekir. Çevre en önde gelen bilimsel gerçeklik olduğu için, okul çocuklarının bu gerçekliği -hem normal düzeninde hem de bu düzen bozulduğunda- analiz edip anlamalarını sağlamak zorunludur.

Çevre eğitimi bu nedenle mümkün olduğunca doğru, kesin ve sofistike bir bilgi temeli üzerinde durur. Çeşitli eğitim sistemleri bu bilgiyi çevre projeleri ve çevre dersleri olarak okul eğitiminin bir parçası olarak verirler²⁰⁶.

“...müfredat programları öyle hazırlanmalıdır ki çocuk anaokulundan yükseköğretimin sonuna kadar işlenecek çevre konuları birbirleri ile bağlantılı olmalı, birbirinin tekrarı değil, gelişerek artan bir bilgi ve deneyim topluluğu oluşturacak şekilde tüm okullarda aynı anda ve aynı yöntemlerle uygulamaya koyulmalıdır. Çevre için eğitim eylem yaklaşımı içerir. Çevre konusunda edinilen bilgiler, tavırlar ve beceriler uygulamaya ve eyleme yönelik olunca bir önem kazanır.

Çevre için eğitim ister yöresel amaçlı ister global kapsamlı olsun mutlaka geleceğe yönelik bir bakış açısı içerir. Çevremiz -yapay veya doğal- devamlı bir değişim sürecine açık olduğu için çevre için eğitimde “değişimi” bünyesinde özümlemelidir²⁰⁷.

Çevresel problemler konusunda bugün öğretilenleri bilgi elementlerine

ayırmaya çalışmadan standart akademik disiplinlerin çevre eğitimine yapabileceği katkılar konusunda sunulan görüş kısaca şöyledir;

Çevre Eğitimi ve Bilgi Alanları:

Biyoloji / Jeoloji:

- Ekosistemler nasıl çalışır (ormanlar, göller, deniz, fundalar, mangrovlar vb.),
- Gezegen: denetim altına alınmış bir eko-sistem,
- Biyolojik döngüler,
- Biyolojik çeşitlilik.

Sanat:

- Kırsal, kentsel ve teknolojik çevrelerin estetik yönü; biçimler, panoramalar, sesler (duyulabilir panoramalar) vb. ya da tam tersi bunların karşı karşıya kalabileceği görsel, akustik ve diğer kirlilik türleri,
- Yörelere kalitesi ve panoramaların armonisi,
- Çevrenin geliştirilmesiyle ilgili olabilecek tasarım aktiviteleri.

Ekonomi:

- Ekoloji ve ekonominin bir araya getirilmesinin yararları ve güçlükleri; çevre denetimi, sonuçların değerlendirilmesi, ürünlerin yaşam devri prensibi.
- Çevresel problemleri hesaba katmanın maliyeti ve kazanımları,
- Gelecek kuşaklar için yaşam standartları korumak amacıyla sürdürülebilir gelişmeyi öngörmenin yolu,
- Tüketimle ilgili problemler.

Yurttaşlık Bilgisi:

- Çevreyi korumak ve sürdürülebilir gelişmeyi sağlamak için yasal ve politik enstrümanlar,
- Sorumluluk, dayanışma ve sadakat gibi değerlerin yaygınlaştırılması ve yurttaşlık bilinci ve eleştirel bakış açısının geliştirilmesi.
- Günümüzün önemli problemleri üzerine eğitim; doğa-insan ilişkisi, kuzey-güney' in karşılıklı bağımlılığı, tüketim toplumu, vb.
- Başlıca etik sorunlar; insan hakları, barışçılık, çevreci hareketler, vb.
- Çevresel sorunların bilincinde olan yurttaşlar tarafından yapılan girişimler.

Bedensel Eğitimi:

- Doğa aktiviteleri, açık hava aktiviteleri, geziler, öğrencilere gözlem yap-

ma, çevreyi anlama ve sevmeye olanağı sağlayan 'milli park' gezileri,
-Doğayı tüketen eğlence amaçlı ve atletik aktivitelerin değiştirilmesi.

Coğrafya:

-Belli başlı birkaç gelişme merkezinde ya da ana trafik rotalarında ya da tercih edilen sahillerde toplanan ve sayıca artmakta olan organizasyonlar tarafından dünyanın ekolojik potansiyelinin tüketilmesiyle bağlantılı tehlikeler,

- Sosyal sistemler (kasaba ve kent, çiftlik ve endüstriyel girişim vb.),
- Kır manzaralarının bozulması ve bölgesel planlamayla ilgili problemler.

Tarih:

-Öğrencileri geçmişin insanı çevresine saygı duymaya teşvik etmek amacıyla, çevrenin, onu biçimlendiren toplumların bir fonksiyonu olarak evrimi,
-İnsanoğlunun çeşitli uygarlıklarda ve tarihsel dönemlerde çevreyle ilişkisi.

Yabancı Dil:

- Farklı ülkelerin çevresel özellikleri ve kültürel etkileri,
- Çevresel sorunları tartışma yeteneği.

Fizik/Kimya:

-Kurşun ve civa gibi bazı kimyasal maddelerle ilgili tehlikeler,
-Hava, su ve toprak kirliliği mekanizmaları,
-Ozon tabakasında bir deliğin nasıl oluşabileceği ve asit yağmurunun nasıl oluşabileceği,
-Küresel ısınmanın tehlikeleri.

Teknoloji:

-Teknolojik ilerlemenin sonuçları,
-Kaynak yönetimi,
-Öğrencilerin tasarım ve teknoloji becerilerinin geliştirilmesine çevresel kaygıların dahil edilmesi,
-Çevreye dost teknoloji.

Ey Ekonomisi:

- Çevreye saygılı aile içi alışkanlıklar,
- Pazarda tüketicinin gücü.

Ahlak:

- İnsan merkezli felsefeden biyosfer merkezli felsefe yararına vazgeçme,
- Ahlaki kaygılar ve hayat tarzları arasındaki ilişki,
- Teknik ilerleme ve ahlak,
- İnsan hakları ve gelişmenin farklı yönleri²⁰⁸.

Ayrıca, "UNESCO'nun ortaöğretimde görev alacak öğretmenler için geliştirdiği çevre için eğitim konulu prototip müfredat programında temel olarak ele alınan amaçlar Hungerford, Peyton ve Wilke (1980) tarafından geliştirilen modelden uyarlanarak alınmıştır ve 1978 yılında yapılan UNEP IIEEP, Uluslararası Çevre Eğitim Programı'nda belirtilen hedefler sınıflandırması ile de uyum içerisindedir. Bu prototip müfredat programında 4 ana amaç belirlenmiştir:

- Temel ekoloji bilgisi,
- Çevre konularında bilincin oluşması.

Bu ilk iki hedef kavramsal boyutlarda çevresel konuların temel ekoloji bilgileri ile desteklenmesini amaçlar.

- Araştırma ve değerlendirme,
- Sorunun çözüme götürülmesi.

Bu son iki ana hedef ise kavramsal boyutta kazanılan bilinç ile hareket ederek araştırma ve değerlendirme becerileri geliştirmek ve uygulama yöntemleri ile çevre konularına ve sorunlarına gerçekçi yaklaşım olanakları yaratmayı amaçlar²⁰⁹.

3.1.2 Çevresel Bilginin Temelini Oluşturan Kavramlar

Çevreye ilişkin minimum düzeyde bilgi edinilmesi her zaman öğrencilerin çevreyi yöneten mekanizmaları anlamak için gerekli olan çok sayıda temel kavramı oluşturmasıyla gerçekleşir. Bunlar aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1.2.1 Sistemler Kavramı

Bu kavramı anlamak ve tanımlamak için Paskal'dan bir alıntı yapılabilir: "Bütün nesnelere hem sebep olan hem sebep olunan, hem yardım eden hem yardım edilen, hem arabuluculuk yapan hem arası bulunan durumunda olduğu için ve her şey en uzak ve en farklı olanı birleştiren doğal ve kavranması güç bir bağ ile bağlandığı içindir ki; bütünü kavramadan parçaları, parçaları kav-

ramadan bütünü kavradığımdan daha fazla kavrayamam.”

Sistemin çok sayıda tanımı vardır. En aydınlatıcı olan ikisi şunlardır: Dil-bilimci Ferdinand Saussure'e göre, sistem bir bütün içindeki yerleri temelinde, sadece birbirlerine göre tanımlanabilen integral (bir bütünün ayrılmaz parçası) elemanlardan oluşan organize bir bütündür. Fransız biyolog Joël de Rosnay'a göre sistem, ulaşılmak istenen hedefin bir fonksiyonu olarak düzenlenmiş olan dinamik bir karşılıklı ilişki içindeki elemanlar bütünüdür.

Bir sistemin organizasyonu, onun yapısal ve işlevsel yönleriyle incelenebilir. Bir sistemin yapısı dört öğeden oluşur: Onu çevresinden ayıran sınır (insanın derisi, hücre zarı, sosyal bir grubun sınırı); tanımlanabilen, sayılabilen ve sınıflandırılabilen elemanlar (hücre organları, bir şirketin sermayesi); enerji ve bilgi taşıyan ulaşım ve iletişim ağı; materyallerin, enerjinin ve paranın tutulduğu depolar.

Bir sistemin işleyişi çeşitli elemanlarla sağlanır: materyal, ürün, enerji ve bilgi akışı gibi elemanlar, bilgiyi alıp o bilgiyi eyleme dönüştüren karar merkezleri, geri besleme (feedback) halkaları ki bunlar sorumluları bilgilendirir ve onların karar almalarını sağlar.

Sistemlerde iki önemli düşünce geçerlidir:

• Oluşum fikri: oluşan herhangi bir sistem, bu sistemin tek tek parçalarına ait olmayan yeni özellikleri taşır (Bir bütün, onu oluşturan parçacıkların daha fazlasıdır),

• Geri besleme ve dairesel nedenselliğin ortak fikri: sistemler açısından geri besleme, bir sonuç doğuran bir sebep üzerinde geri sekme eylemidir. Geri besleme eğer sonucu daha güçlü kılıyorsa pozitif, eğer onu eşitliyorsa negatiftir. Dairesel nedensellik kavramı geri besleme kavramından sonra gelir, çünkü neden bir sonucun doğmasını sağlayan tek şey değildir (doğrusal nedensellik); çünkü ortaya çıkan sonucun geri besleme halkası yoluyla neden üzerinde bir etkisinin olması mümkündür.

Bu şartlar altında, neden ile sonuç arasındaki ayrım yanıltıcı bir ayrıma dönüşür ve bu karmaşık nedensellik artık ne sadece determinist (determinizm: her olayın başka olayların gerekli ve kaçınılmaz bir sonucu olduğunu ve bunları değiştirmek ya da önlemek için hiçbir şey yapılamayacağını ileri süren öğretisi) ne de sadece probabilisttir (olasılıkçı). Nedensellik olanaksız yaratır, o belirsizliği içerir ki böylelikle “ne geçmiş ne de gelecek sadece içinde bulunduğumuz zamandan bakarak anlaşılabilir.”

3.1.2.2 Karmaşıklik Kavramı

Karmaşıklik kavramı çağdaş bilimsel söylemin önemli bir kavramıdır. Albert Jacquard'a göre karmaşıklik, çok sayıda kategoriye ait olan çok sayıda elemandan oluşan bir yapıyı karakterize eder; bu kategorilerin her birinin çok sayıda özelliği vardır ve aralarında bir çok doğrusal olmayan karşılıklı etkileşim oluştururlar. Bu sistem kavramının (karşılıklı olarak birbirine bağlı eylemlerin anlaşılabilir ve son biçimini almış olarak kabul edilen) nasıl olup ta karmaşıklik kavramını tanımlamakta bu kadar çabuk benimsendiğini açıklıyor²¹⁰.

"Sistemler hiyerarşik bir biçimde organize edilmiştir. Doğal sistemler çok iyi ayarlanmış olup, kalıcıdır ve esnekler, yeniden sıhhatlerine kavuşabilirler"²¹¹.

Bu noktada son yıllarda çevre kavramı konusunda yaşanan kavram karmaşasına değinmekte fayda vardır. Çevre kavramı değişti. Yaklaşımlarda öncelikli olarak, çevresel problemler sadece doğa yönünde yoğunlaştı; su kirliliği, hava, toprak ve bunların ekosisteme olan etkileri, soyu tükenmekte olan canlılar vs.

Çevresel problemler bilgi olarak ilerledi ve politikalar bu alanda gelişmeyi hedefledi, yeni bir yaklaşım gelişti. Çevrenin sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlarının farkına varıldı. Sürdürülebilir gelişme kavramının başlangıcı, kavramı daha açık ve geniş hale getirdi. Sürdürülebilir gelişme, globalizasyon, kaynak paylaşımı, yoksulluk, ahlak gibi yönlerle çevre kavramını birbirine bağlar. Aşağıda bu kavram kargaşası daha açık ifadelerle anlatılmaktadır:

Esasen sürdürülebilirliğe kesinlikle yetişilemez veya en azından insanlar tarafından tahayyül edilemez bunun sebebi ise, yaşamın gereği ve doğal sonucu olan uçsuz bucaksız ve temel değişimlerdir. Sürdürülebilir geçiş, sürdürülebilir zengin ekolojik, sosyal, ahlaki ve ekonomik boyutlarıyla ele alınan dönemlerin gelişimidir. Bu geçiş, tehdit edilen fakat işbirliğinin de bulunduğu dünyada, bilmenin ve farklı insan olmanın yeni yolları ile ilgili olduğu kadar prosedür ve ürünlerin yönetimi ve yeniliği hakkındadır.

Avrupa'da Çevre Eğitimi raporuna göre, çevre kavramının değişen anlamı hakkında üye ülkeler arasında ortak bir görüş vardır: Sadece 'doğaya özgü' bir varlığa sahipken daha 'insancıl' bir anlam katılan çevre kavramının değişimi hemen hemen her yerde kabul edilmiştir.

Çevresel problemlere dair bu farklı bakış açısı disiplinlerarası bir yaklaşım gerektirir. UNESCO bunu şöyle açıklar; sürdürülebilirlik için yeniden uyum-

laştırılan eğitim, tanımlanan geleneksel bölüm ve kategorilerin artık birbirinden ayrı kalmamasını gerektirir. Bugünün dünyasının karmaşık problemlerini tespit edebilmek için disiplinlerarasındaki ortak noktalarda sürekli çalışmalıyız²¹².

3.1.2.3 Sürdürülebilir Kalkınma Kavramı

“Sürdürülebilir kalkınma bugünün ihtiyaçlarını, gelecek kuşakların da kendi ihtiyaçlarını karşılayabilme olanağından ödün vermeksizin karşılamaktır.”²¹³. Sürdürülebilir ahlak düşüncesine göre, dünya kaynakları sınırlıdır ve daima daha fazlası yoktur. Sürdürülebilir bir toplumu geliştirebilmek için bilmiyoruz ki, tüketim maddelerinin sınırsız büyümesi, sınırlı bir dünyada imkansızlıktır. İnsanoğlu doğadan ayrı değil aksine doğanın bir parçasıdır²¹⁴.

Gündem 21’de “İnsan sürdürülebilir kalkınmanın esas unsurudur. İnsanlar doğayla uyum içinde olan sağlıklı ve üretken bir yaşam sürdürmelidirler” (Gündem 21, 1992, Prensip 1, Sayfa 9)²¹⁵ denilmiştir. Dolayısıyla, “çevre için eğitim mevcut çevre sorunları ile bu sorunların çözümü arasında fikir birliği sağlamayı amaçlar. Çünkü çevre için eğitimden amaç birey ve toplumlara; çevrenin karmaşık iç yapısını ve sorunlarını anlatmak, çevre ile ilgili olayları yakından izlemek, sağlıklı bir çevre yaratmak, bireylerin hak ve sorumluluklarının bilincine varmasını sağlamak ve çevre sorunlarının çözümünde onları bilinçli ve etkin katkıda bulundurmaktır. Diğer bir ifade ile çevre için eğitimin amacı sürdürülebilir bir kalkınma gerçekleştirmektir”²¹⁶.

Bruntland Raporu²¹⁷’na göre, gelişmenin sürdürülebilir olabilmesi için gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılayabilme yeteneğini tehlikeye atmadan bugünün gereksinimlerinin karşılanması gerekir²¹⁸. Bu ekosistemin üretim yetenekleri açısından nüfus ve ekonomik sistemin sabit kalmasını varsayar.

Finlandiya raporunun yazarına göre; sürdürülebilir gelişmenin ekolojik, sosyal ve kültürel olmak üzere üç yönü vardır:

Ekolojik olarak uygun gelişme: sürdürülebilir gelişmenin ön koşulları biyolojik çeşitliliği sağlar ve insanın ekonomik ve diğer aktivitelerini küresel kaynaklara ve doğanın bu tür aktiviteleri destekleme yetisine uyumlu hale getirir.

Sosyal olarak gelişme: sürdürülebilir gelişme insanlara kendi gereksinimlerini karşılamak, temel haklarına sahip olmak, asgari yaşam standardını elde etmek ve kendi ülkelerinde ve dünyada alınan kararların sorumluluğunu eşit olarak paylaşmak fırsatı verir.

Entelektüel ve ahlaki özgürlük: sürdürülebilir gelişme sınırsız entelektüel faaliyeti, ahlaki olgunlaşmayı ve kuşaktan kuşağa geçen kültürel çeşitliliğin desteklenmesini ve artırılmasını sağlar¹⁹.

1992 yılında Rio'da 170 devletin katılımıyla kabul edilen Gündem 21 geleceğe yönelik eğitim için yeni bir ifade şekli getirmiştir. Global adalet; doğayla uyumlu, saygılı bir çerçeve; kaynakların kullanımında teknik yeniliklerin devrimi; değişen görüş tarzları, anlayışları gibi konular bu dokümanda, 21. yüzyılın dünya toplumu yolunda yönlendirici büyüklükler olarak yer almaktadır. Böylece bu yönelim bizi çevre eğitiminden, "sürdürülebilir gelişim için çevre eğitime" (Education for Sustainable Development) götürmektedir.

Sürdürülebilir gelişim; her yerde ekonomik, sosyal ve ekolojik davranış tarzının hedefi olarak kabul edilmiştir. Asıl parametre "adalet, doğruluk, dürüstlük" dür. Sürdürülebilir gelişim global bir kavram olup, şu düsturdan kaynaklanmaktadır: Prensipte bütün insanlar kaynağı eşit kullanım hakkına, aynı şekilde sosyal ve insanca bir yaşam için aynı şansa sahip olmalıdır. Sürdürülebilirliğin bakış açısından; gelişmiş endüstri ülkelerinin tüketimi ve kaynakları kullanımı dünyanın fakir ülkelerinin tükettikleri ve kullanılan miktarın üstünde olmamalıdır. Bütün ülkeler, politik düşünce tarzları ile yaşam seviyelerinin yapısında aynı, ortak söz haklarına sahip olabilmelidir. Diğer bir deyişle, burada amaçlanan, zayıf olanların haklarını güçlendirmek, kültürel çeşitliliği korumak, bütün herkesin aynı bilgilendirme, iyi yaşam ve sosyal haklar konusunda aynı haklara sahip olabilmesidir. Böylece dağıtımda eşitlik olarak adlandırabileceğimiz kavram konusunda en üst düzeyde bir hakkaniyet sağlanmış olur.

Daha adil bir dünya, aşırı tüketim, çevreye zararlı maddeler ve çevre felaketleri gibi tehlikeler karşısında yalnızca doğaya dönük adil bir dünyaya karşı olmayan bir ekonomik idare ile sağlanabilir. Bu yüzden de insan, ihtiyacından, kendisine gelişim için gerekenden daha fazla hammadde tüketmediği, çevre kaynaklarını aşırı sarf etmediği sürece iktisadi ve insani bakımdan daha rahat bir hayat sürer. Sürdürülebilirliğin sağlanabilirliği, gelecek nesillere işler ekolojik düzeni olan bir dünya bırakmak, bu dünyanın aynı zamanda kalite ve kaynaklar bakımından hiçbir zaman geride kalmaması ve bugünde yaşayan insanların her zaman kullanımına hazır olması anlamına gelmektedir. Gelişim ise, sürdürülebilirlik kavramıyla beraber anılan bir ekonomik durgunluk olarak değil, diğer parametrelerin ışığı altında bir büyüme olarak kabul edilmektedir.

Sonuç olarak, sürdürülebilir gelişim tartışması çerçevesinde modernleşme

senaryoları birbiriyle birlikte hareket etmektedirler. Yine bu senaryolar, ekoloji ve gelişim politikası ile ilgili olarak hatırlayacağımız geleneksel senaryoların yerine geçmektedir. Eğitim sistemi arka planda görev alanı konusunda sonsuz olarak nitelendirebileceğimiz bir genişlemeye sahip olmaktadır. Öncelikle üç süreklilik gösteren yön olan ekoloji, ekonomi ve sosyal toplum açısından bir birleştirme yapılması gerekir. Eğer bu üçgeni matematiksel olarak formüle edersek; ekonomi bileşeninde yön, ekonomik hareket serbestisine, ekolojik bileşende doğa ile ilgili sorumluluğu taşıyabilmeye, sosyal bileşen de ise yön, ön planda anlayış ve adaletin olmasına doğrudur.

Böylece en azından kısmide olsa tematik bir sınırlama çizilmiş olur. Bununla birlikte bütün sosyal, ekolojik veya ekonomik sorunlar eş zamanlı olarak “sürdürülebilir gelişim” için önem taşımaktadır. Sürdürülebilir gelişim, doğa yönünden olduğu kadar insanlar açısından üç önemli düsturu takip etmektedir. Bunlar:

- Bugün yaşayan bütün insanlar için aynı yaşama hakkı,
- Gelecek nesiller için aynı yaşama hakkı,
- Şartların çevrenin yapısı içinde özgürce yer alması.

İlk iki düstur; ki bunlar, gelecek nesillerinde bugün yaşayanlardan daha az bir yaşam şansına sahip olmaması (burada amaçlanan insanların yenilenebilir kaynakları yok etmemesi, çevrenin geri dönüşümü olmayacak biçimde değişmemesidir), gelişmiş ülkelerin fakir ülkeleri sömürerek, onları yok ederek bu dünyada hakim olmaması, Bruntland raporundan beri giderek kendiliğinden insanlarca kabul edilen iki önemli amaç olmuştur, üçüncü düsturunda gittikçe anlaşılacakla birlikte, yinede açıklanmaya ihtiyacı bulunmaktadır. “Umweitraum-çevrenin kapsadığı alan” kavramı “Sürdürülebilir Almanya” (Zukunftsfähiges Deutschland) çalışması ile olduğu kadar “Sustainable Netherlands” (Sosyal – ekolojik araştırmalar enstitüsü) çalışması ile de tanınmıştır. Yapılması gereken mevcut kaynakları, şu anda dünyada yaşayanlara taksim etmektir. Çevre konusunda yapılan hesaplamalar, endüstri ülkelerinin (Almanya gibi) ortalama olarak bütün kullanılabilir kaynağın üstünde bir yaşam ortaya koyduklarını göstermektedir. %80’e varan küçültme hedeflerini ise (küçültmeyle kastedilen özellikle enerji tüketimi ve karbondioksit atılımı konusunda) realistlik büyüklükler olarak düşünmek gerekmektedir. Bu küçültme ile ilgili hedefler, gelecekte çevrenin kullanımını mükemmelleştirecek veya buna zorunlu olan, branşlara göre değişik şekillerde formüle edilmiş parametreler tarafından adeta kuşatılmıştır. Yaklaşımlar, bir kaynağın kullanımının, gelecek nesillerin payına düşen kullanım hakkından fazla olmaması yönündedir. Aynı şekilde çevreye geri dönecek maddelerin miktarı çevrenin karşılayabileceği li-

mitten fazla olmamalıdır, tekrar yenilenemeyen kaynaklar da belirtilen ölçüler içinde kullanılmalıdır. Bununla birlikte gelecekte, tükenen kaynakların yerine geçebilecek yeni kaynakların üretimi yoluna gidilmelidir.

Yapılan araştırmalar çerçevesinde sürdürülebilirlik bünyesinde radikal olarak nitelenen bazı alanlar söz konusudur. Bu alanlar gelecekte, eğitim genelinde yerine getirilmesi gereken görevlerin birleştiği ortak alanlar olarak kabul edilebilir. Bu görev alanları da "Sürdürülebilir Gelişim" fikri çerçevesinde yerine getirilecek vazifelerdir.

- Enerji, özellikle enerji kazanımı ve tüketiminin şekilleri (aynı şekilde ısınma),
- Trafik, özellikle mal transferi ve boş zamanlarda dolaşımın görünümü,
- Sağlık ve beslenme, tarım ve yiyecek, özellikle yiyeceklerden et üretimi ve yiyeceklerin endüstriyel açıdan işlenmesi,
- İnkâmetgah, özellikle ev çeşitleri ve inşaat malzemeleri.

Gündem 21 yalnızca ulusal veya bölgesel düzeyde ekonomi ve yaşamı yarıdan ilgilendiren kaynaklar üzerinde durmamakta, yalnızca bunları koruma altına almamaktadır. Adalet kavramından hareketle, zengin ve fakir gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki sosyal karşılaştırmada daima göz önünde bulundurulmaktadır. Sosyal açıdan özellikle, tek bir dünya kavramı veya çevre ve gelişim arasındaki bağlantı açısından belirlenmiş prensipler, konuların ağırlıklı noktaları, örneğin ekoloji ve ekonomi veya Almanya'daki hayat tarzı ve kaynakların tüketimi arasındaki ilişki gibi, konular belirlenmemiştir. Dolayısıyla aşağıdaki konular yönelinen konular olarak kabul edilmelidir.

Küreselleşme: Üretim, iş, dağıtım, iktidar ve etkinin dağılımı sonuçları açısından diğer sektörler üzerinde endüstriyel ekonomik sistemin yayılması ve ticari sektörlerin yeniden değer kazanması.

Çok kültürlülük: Özellikle diğer kültürleri anlama ve anlayış gösterme açısından merak ve açıklık.

Tek dünya : Uluslararası olduğu gibi ulusal alanlarda da iyi yaşam, kendini iyi hissetme, katılım şansı, hayat beklentisi, sağlık ile ilgili rizikoların dağılımında görülen eşitsizlik.

Kentleşme : Bir sorun ve acil durum olarak görülen, gittikçe şehirleşen bölgelerde hayatın büyüyen anlamı ve bu anlamın sorgulanması.

Ön planda, düşünme ve davranış gibi çevre eğitimini de bu sürdürülebilir-

lik kavramının nasıl etkilediğinin açıklanması yoluna gidilmiştir. Çünkü hayat tarzları, vatandaşların istekleri, isteklerin izdüşümleri, bu izdüşümlerin öğrencilerin kendileri, kişilikleri üzerindeki etkisi, devamlılığın tezahürü ile ilgisi olmadan, "sürdürülebilir gelişim" çerçevesi içinde çevre eğitiminin öğrenenler üzerindeki bağlantısına erişmek zor olacaktır. Bununla birlikte bu çerçevede içinde çevre eğitiminde bugüne kadar yeterli olmayan bir sonuca gelinmiştir. Trafik, inşa/yaşam, beslenme gibi konular marjinal açıdan ele alınırken, enerji konusuna daha ağırlık verilmiştir. Bugüne kadar çevre eğitiminde global konular öncelikle ele alınmıştır, ancak çevre sorunlarının antropolojik yönleri, ekonomik, sosyal ve ruh sağlığını ilgilendiren yönleri çalışma konusu yapılmamıştır. Burada bu konularda gittikçe artan bir eksiklik söz konusu olmaktadır²⁰.

3.2 Çevre Eğitiminin Davranışlara Etkileri

Çevresel ahlakı oluşturabilmek için, çevreye uygun davranışların şekillen- dirilmesi gerekir, aksi halde çevreye uygun davranışların uygulanması olanak- sızdır²¹. Çevre eğitimi yalnızca bilgi aktarımıyla kalmamalı, ayrıca, çevre ko- nusunda yeni davranış modelleri ve tutumlar yaratmak, insanların istek ve ye- teneklerini geliştirip, onların çevre sorunlarının çözümünde aktif rol almaları- nı sağlamak gibi amaçları da sağlamalıdır. Çevre eğitimi genç insanlarda çev- reye karşı olumlu tutum ve davranışlara yol açmalı, onların çevre konusunda bilgi edinmelerini sağlamalıdır. İki tip davranış teşvik edilmelidir:

1- Günlük yaşamda bireysel tavır;

Su ve enerji tasarrufu, atıkları türlerine göre ayırma, pasif bir şekilde tüket- mek yerine aşırı ve gösterişli ambalajlara direnme ve çevreyi korumak ve iyi- leştirmek için çalışma günlük yaşamımızın bir parçası olmalıdır (çevre eğiti- mi her şeyden önce aktif bir disiplindir).

2- Sorumluluk sahibi yurttaş tavrı;

Mesleği ne olursa olsun herkesin çevreye karşı duyarlı olması gerekir. Si- yasi seçimler sırasında seçilmiş temsilcilerle ilişkiler sırasında, tüketici der- nekleri ve çevre dernekleri gibi dernekler de çevreye hizmet sorumluluğuyla davranmalıdır²².

Çevre konusunda yeni davranış modelleri ve tutumlar yaratmak, insanların istek ve yeteneklerini geliştirip, onların çevre sorunlarının çözümünde aktif rol almalarını sağlayabilmek için insanın çocukluktan yetişkinliğe kadar tüm ha- yatındaki evreler önemlidir.

“Uzun yıllara dayalı araştırmalarla çocukluk yıllarında kazanılan davranışlarının büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını tavır alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir. Bu nedenle okul öncesi yaşlardaki çocuğun eğitimini çok bilinçli bir yaklaşımla ele almak gerekir. Zihinsel gelişimin yarısından çoğunun tamamlandığı okul öncesi yılları kişilik yapısının oluşmasında da çok önemlidir. Bu yaşlarda edinilen davranışlar kişiliğin bir parçası olarak ömür boyu yaşamımızı etkileyecek ve yönlendirecektir.

Okul öncesi eğitim çocuğun, bir diğer deyişle kişinin, eğitimindeki başlangıç döneminin adıdır. Çocuk, içinde yaşamakta olduğu ortamı görmeye, tanımaya ve öğrenmeye bu dönemde başlar. Kendisini içinde bulunduğu bu ortamın kişileri ve nesnelere ile ilişkilere girerek kişiliğini geliştirmeye yönelir.

Küçük çocuk için “çevre”, içinde bulunduğu ortamın tümüdür. Odası, evi, ailesinin bireyleri, komşuları, varsa bahçe, sokak vb. Yaşamının ilk yıllarında çocuğun çevresiyle ilgili olarak öğrenecekleri; çevreyi tanımak ve çevreyi korumak olarak ikiye ayrılır. Çevresini tanıırken çocuğa verilmesi gereken doğru mesaj, bu nesnelere, kişilerin, yani bu ortamın kendisine ait olduğu, kendisinin bu ortamın bir parçası olduğudur. “odan”, “okulumuz”, “ailemiz”, “apartmanımız” gibi. Böylece çocukta çevreyi benimseme, çevreye ait olma kavramı ve duygusu geliştirecektir. Bundan sonraki aşama ise benimsemeye sorumluluk duygusunun eklenmesidir.

Çocuk daha küçük yaşlarda çevresine karşı bir sorumluluk duyarsa, çevreyi koruyucu davranışlara yönelir. Çevreyi koruyucu davranışlar; çocuğun dağıttığı oyuncaklarını toplayarak odasını düzenli tutması, evi kirletmemesi, anaokulunda bir faaliyet sonrası malzemelerin toplanıp yerlerine kaldırılmasına yardım etmesi gibi davranışlardır”²²³.

Öğrencilere tarihi öğretmek de önemlidir. Çünkü geçmişten bugüne kadar olan değişimin ne kadar bilincinde olurlarsa, geleceği tahayyül etmeleri de o kadar kolay olacaktır. O zaman gelecek düşü kurabilecekler ve düşlerini şiirlerde, müzik, oyun veya filmlerde açıklayabileceklerdir. Çocukların çoğu, dünyayı döndüren ve kendilerini kontrol eden, dokunulmaz, uzak bir grup olduğunu düşünür. Oysa bunun aksine, toplumun kendilerine ait olduğu ve yaşam tarzları ile bu toplumu değiştirme etkileri olduğu hissi verilmelidir²²⁴.

“Aile, toplumun temel birimidir. Yarının vatandaşları olan çocuklar, hayata aile kucagında hazırlanmaktadır. Onun için ailede çocukların yetiştirilme şekli çok önemlidir. Çünkü aile, çocukların temel eğitim ve öğretimini sağla-

yan kurumlardan ilkidir”²²⁵. Yapılan bir araştırmada, aile hedef kitle olarak seçilmiş ve diğer sosyal birimler arasında en etkili kurumun aile olduğu görülmüştür²²⁶.

Aile ile doğru orantılı olarak, “...doğaya karşı sorumluluk duygusunun, özellikle kadınlarda içgüdüsel olarak var olduğunu düşünen batılı araştırmacılar, çevre bilincinin yaygınlaştırılmasında kadının eğitimi, önemli bir faktör olarak görmektedirler. Örneğin eğer yaygın eğitim yoluyla anne eğitilmezse, çocuk da iyi eğitilmemiş olacaktır. Çocuğun sadece okulda öğrendikleri tek başına yeterli değildir. İlk eğitimi aldığı aile ortamı, onun davranış oluşturmada çok önemlidir”²²⁷.

‘Düşünceler global, davranışlar yerel olarak’ öğretilmelidir fikri, herkesin ve özellikle çocukların, kafasına yerleştirilmelidir. Eğitim okulda değil evde başlamalıdır²²⁸. Bilmeliyiz ki, çocuklar sadece küçük yetişkinler değildir, onlar çevre kirliliğine karşı çoğu zaman yetişkinlerden daha duyarlıdır²²⁹. “Evde, aile içinde çocuğa bu davranışların kazandırılması öncelikle örnek olma yoluyla gerçekleşir, çünkü küçük çocuk hem gözlemci hem taklitçidir. Yuva veya ana sınıfı ortamında ise çocuk; dramatizasyon, oyun, deneyler, öykü kitabı ve çizgi film aracılığıyla çevre konusunda eğitilebilir.

Okul öncesi dönemde çocuğa bilgi aktaran ve çeşitli davranışlara yönelten bir diğer eğitim aracı da televizyon programlarıdır. Renk, hareket, ses özellikleriyle çocuğun ilgisini kolayca çeken televizyon programları, bilinçli bir şekilde hazırlandığı taktirde okul öncesi dönem çocuğunu eğitmekte çok başarılı malzemelerdir”²³⁰.

Çocukların çevre eğitimi konusunda çarpıcı değişik uygulamalara bir örnek verecek olursak; “Bir özel yuvada çocuklar, dramatizasyon aracılığıyla, birer kareta kaplumbağa oluyorlar. Hayali bir kumsala çıkıp yumurtalarını bırakacakları çukurlar açıyorlar. Yumurtaları bu çukurlara dolduruyorlar. Zaman zaman düşüncesiz insanlar gürültü yaparak, rahatsız edici davranışlarda bulunarak karettaları kumsaldan uzaklaştırıyor veya yumurta dolu çukurları tahrip ediyorlar. Böylece karettalar üreyemiyor. Bu dramatizasyon uygulamasından bir süre sonra çocuklardan biri arkadaşını dövmeğe kalkmış. Gereğesi de, arkadaşının kendi çukuruna basarak yumurtalarını ezmiş olması. Bu örnek, hem dramatizasyonun çocuklara mesajı iletmekte ne kadar etkili olduğunu hem de okul öncesi yaşlarda çocuğun nasıl hayal ve gerçekleri karıştırabildiğini gösteriyor”²³¹.

Çevre eğitiminin “...salt Dünyanın yaşanılır değerlerini ve yaşam kaynak-

larını değil, aynı anda yaşamın tüm erdemlerini de korumayı ve geliştirmeyi amaçlaması, günümüz insanının uygarlaşmasında ödün verilemez bir evrensel sorumluluk”tur²².

3.3 Çevreye Karşı Davranışı Etkileyen Değerler

“Çevreyle ilişkilerinde insanın davranışlarını belirleyen kurallar; ya din, ya ahlak, ya da hukuk kurallarıdır. Çevre değerleri karşısında yapması ve yapmaması gereken şeylerin neler olduğunun yanıtını bunlardan birinde bulur. Bir başka deyişle, davranışlarını ya akıl ötesi güçlerden kaynaklanan kurallar, ya duyuncu (vicdanî) ya da tüze kuralları belirler ve yönlendirir. Bu kurallara uymaması durumunda da, bu farklı alanlara özgü yaptırımlarla karşılaşır”²³.

İleriki bölümlerde görüleceği gibi, pek çok AB üyesi ülke, çevre eğitimi-ne öğrencilerde -çevreyi korumak ve yönetmek için bir referans olarak hizmet edecek- bir değerler sistemi oluşturma işlevi yüklemektedir. Portekiz, ekolojik eğitimin sadece bilgiler toplamı olarak verilemeyeceğini, katılım temeli üzerine kurulan bir değerler sistemi olması gerektiğini vurgular.

Danimarka, “Bilgi tek başına yeterli değildir. Eğitim bir değerler ve bir ahlak sisteminin içinde yer almalıdır” der. Almanya “Çevre eğitimi bir değerler sistemidir” der ve devam eder “Çevre eğitimi insanı, kültürü ve toplumu bir araya getiren yaşamsal ilişkiler sorununu ortaya koyar.”

Belçika'nın Felemenk Bölgesi Eğitim Sistemi sözcüsü şunları aktarır: Çevre eğitimi, tüm insanların çevreyle arasındaki ekolojik ilişkiler konusunda daha bilinçli olmasını sağlayacak düşünce birimleriyle tanışması için değerler oluşturmaktadır. Bu standart bir davranış biçimi oluşturmak sorunu değil, insanların, çevre konusunda hem kendi davranışlarına hem de başkalarının davranışlarına karşı eleştirel bir tutum geliştirmelerini sağlama sorunudur. Daha çok da, yanıt aramak yerine -bunu asıl amaç haline getirmeksizin- doğru soruları sorma sorunudur. Bu tutum aynı zamanda, ister doğal ister sonradan geliştirilmiş olsun çevreye karşı duygusal bir sorumluluk duygusuna dayanır ve bu konuda ahlaki bilincin geliştirilmesi de önemlidir.

İsveç'e göre okul, öğrencinin üzerinde kendi kişisel düşüncelerini şekillendireceği bir örs demiri sağlayan değerler sistemi oluşturup geliştirmelidir. Bu değerler insan hayatının dokunulmazlığı, bireysel özgürlük ve dürüstlük, bireylerin eşitliği, kadın-erkek eşitliği ve toplumun en zayıf ve savunmasız kesimleriyle dayanışmadır. Hıristiyanlık ve Batı hümanizmi yoluyla önceki kuşaklardan geçen ahlaki kurallara göre, bu değerler ancak toplum gençlerine adaleti, paylaşmayı, hoşgörüyü ve sorumluluk duygusunu aşılayabilirse hayata geçirilebilir.

Çevre eğitimi hangi değerleri yaratmalıdır? Bu sorunun yanıtı uzun bir listedir. Konuyu toparlamak için burada birkaçını saymakla yetineceğiz;

- . Diğer insanlara ve hayata saygı,
- . Çevre sorumluluğu,
- . Çevre korumaya olan bağlılık (ki gerçek anlamda harekete geçmeyi sağlar),
- . İnsanlar arası dayanışma, hem bugünün insanlarıyla (dünyanın neresinde yaşarlarsa yaşasınlar) -ki bu çevre eğitimi ile gelişme eğitimini birbirine kopmaz bir şekilde bağlar- hem de yarının insanlarıyla (sürdürülebilir gelişme kavramı çerçevesinde kuşaklar arası dayanışma)²³⁴.

Konuya daha açıklık getirecek nitelikte, Almanya'da yapılmış olan bir araştırmayı örnek vermek ve örnekten yola çıkarak tespitlerde bulunmanın bu noktada faydalı olacağı kanaatindeyiz: Almanya'da ilk ve orta dereceli okullarda çok sayıda azınlığa mensup kişi öğrenim görmektedir. Öğretmenler özellikle bu öğrencilere büyük önem verip, özen gösterirler. Çevre sorunlarına ilişkin çözüm yolunu bulup, gerekli araştırmalar için öğretmenlerin yeterli bilgiye ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle, Almanya'da yaşayan, ailesi Türk olup, Alman veya Türk kökenli 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin doğal hayat ile ilgili duyarlılığını sağlamak ve araştırmak ve çevre bilincini sorgulamak için üç yıllık bir araştırma projesi yapılmıştır.

Burada ortaya çıkan kesin sonuçlardan biri, ilkokulda okuyan Türk kökenli çocukların, akranları olan Alman kökenli çocuklardan doğa ve çevreyi farklı algıladıklarını, farklı değerlendirdiklerini göstermektedir. Aynı şekilde araştırma Almanya'da yaşayan Türk yetişkinlerin doğa ve çevre ile ilişkilerinin Alman yetişkinlere göre farklı olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar kültürler arası bir yapı içinde çevre eğitimi ile ilgili kavramlar içine dahil edilmiştir. Almanya geneline baktığımızda, buradaki okullarda hiç de küçümsenmeyecek sayıda göçmen, kaçak veya sınır dışı edilmiş çocukların eğitim gördüklerini ve iki kültür içinde yaşadıklarını görmekteyiz. Bu çocuklar sahip oldukları dini, kültürel ve etnik soy bakımından çoğunluktaki çocuklardan farklılık gösterirler. Burada yapılması gereken, ortada bulunan değişik nedenleri ortadan kaldırarak, hangi doğa ve çevre örneğinin göz önünde tutulacağını saptamak, böylece kültürel çeşitliliği hareket noktası alan bir çevre eğitimini uygulamaya koymaktır, çünkü geleceğin büyüklerinin bugünden, dünya ve doğa ile ilgili değişik yarınlara hazırlıklı olmaları gereklidir. Bugüne kadar yapılan araştırmalar, Almanya gibi ülkelerde azınlığa mensup, değişik kültürlerle sahip değişik kökenden gelen kişilerin rahatça en uygun şekilde öğrenim görebilmele-

ri için, kökünde yer alan kültürel farklılıkların ortadan kaldırılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu sonucun çözümü için, öncelikle okul ve çevre arasında etkin bir araştırma ve birlikte çalışmanın yapılması gereklidir. Bu tip bir çalışma, bir araştırma projesi içinde Braunschweig, Niedersachsen (Aşağı Saksonya)'da yapılmıştır. Bu araştırmanın özünü çevre eğitimi oluştururken, incelenen grubu Almanya'da en fazla nüfusa sahip azınlık olan Türk kökenli kişiler oluşturmuştur. Bu sınır dahilinde; Türk çocukları, Alman çocukları, Türk ebeveynler, Türk yetişkinlerin köken durumu, Almanya'da yaşayan Türk nüfusun durumu, öğretimde yararlanılan kaynaklar gibi konular bütün yönleriyle programda incelenmiştir.

Yapılan araştırmaya göre, doğa ile ilgili aktivitelerde (hayvan bakımı, bahçe işleri gibi) Türk çocukları özellikle ailelerin bu konuda gösterdikleri olumsuz veya olumlu yaklaşıma, ailenin bu aktivitelere katılıp, katılmamasına göre tavır ortaya koymaktadırlar. Bununla birlikte yapılan araştırmalar, Türk çocuklar için en uygun doğa ile ilgili deneyim kazandıkları yerin Türkiye olduğunu göstermektedir. Çocukların % 40'ının en iyi hayvan ve bitkilerle kontak kurdukları yerin, tatillerini geçirdikleri yer olduğunu, bunun nedeninin de Almanya'da yaşadıkları yerlerde bu tip olanakların azlığı olarak kabul edilmektedir.

Çevre konusunda tüm dünyanın üzerinde durduğu konularda, Alman ve Türk öğrencilerin bilgi açısından ve aktif olarak bu sorunlara katılımında da farklılıklar göze çarpmaktadır. Örnek olarak geri dönüşümlü kağıt ve cam kullanımında Alman çocuklar % 80,7 gibi bir oranla katkıda bulduklarını söylerken, bu oran Türk çocuklarda % 36,1'dir. Bunun önemli nedenlerinden biri, Türk çocukların konular hakkında yeteri derecede bilgisi olmayıp, bunu gündelik hayata uyarlayamamalarıdır. Doğa ve çevre konusundaki öğrencilerin Almanya'da gördükleri hayvan ve bitkileri tanımaları, Alman öğrencilerden farklıdır, örnek olarak Alman öğrenciler gördüklerinden daha fazla bitki ve hayvanın ismini söyleyebilmektedirler.

Toplumsal problemler (uyuşturucu sorunu, sokaklarda olan kazalar, tatillerde ev hayvanlarının terk edilmesi gibi) her iki grup için, hava kirliliği, ormanların yok olması gibi kavramlardan daha önemlidir. Her iki grup içinde ekolojik bilinç duygusu tam gelişmemişse de, Türk çocuklar Alman çocuklara göre sorunlardan daha haberdar, daha bilinçli gibi durmaktadırlar. Bu konuda sorumluluk, ebeveynlerden çok polis, hükümet (yerel idarelerde dahil) ve çevre koruma kuruluşlarına düşmektedir.

Bunun yanında dini açıdan farklılıklarda diğer bir konudur (bazı hayvanları mekruh olarak kabul etme, ev hayvanı beslememe gibi). Türk çocukların yanında ebeveynlerin çevre konusunda bilgi ve ilgisi de bir araştırma konusu olmuştur. Boş zamanlarını nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda verilen ilk cevap, televizyon seyretmek olmaktadır. İkinci sırayı gazete okumak, üçüncü sırayı ise pikniğe gitmek oluşturmaktadır. Yine sıkça verilen cevaplarda ilk sıralarda gezmeye gitmek; yürüyüş yapmak ve çocukları ile doğayı keşfetmek gelmektedir. Buna karşılık Alman ebeveynler arasında piknik 18. sıradadır. Cinsiyetler bakımından kadınlar erkeklere oranla bitki ve hayvan türlerini daha iyi bilip, adlandırabilmektedirler.

Doğa konusunda bilginin % 95'i televizyon, % 80'i yazılı basın aracılığı ile sağlanmaktadır. Çevre sorunlarının kişiye ulaşmasın da televizyon ve yazılı basın ilk sıralardadır. %80'nin üzerinde bir oran trafik sorununu çevre konusunda en büyük problemlerden biri olarak görmektedir. Yine %93,3'lük bir oran yetişkinleri, daha sonra çevre organizasyonlarını ve politikacıları bu konuda (çözüm dahil) sorumlu görmektedirler. Bu konuda pratikte yetişkinlere yapılan girişimler, sırayla çöpleri konteynirlara dökmek, çöp ayrımı, pil yerine tekrar dolabilen akü kullanmak, bahçe çalışması gibi. Politikacılar ise ilk sırada fabrika bacalarına filtre kullanımını öne sürmektedirler. İkinci sırada ise, atom enerjisinin kullanımına son vermek gelmektedir. Bu konuda üzerinde anlaşılan en etkin gücün okullarda verilen eğitim olduğu belirtilmektedir. Yine ağırlıklı bir yüzde, ailenin gücünü ön planda tutmaktadır.

Sonuç, Türk ailelerin kendi ailelerinden daha az olarak çevre ve doğaya önem verdikleridir. Kendi aileleri ile birlikte, birlikte yaşam ve gelenekler daima Türkler için önemlidir. Dil sorunu, dilde karşılaşılan konuşma zorlukları da, toplumlar arası farklılığa yol açmaktadır. Üzerinde ağırlıklı olarak durulan dil, etnik özellikler, değişik tabakalardan gelme olmakla birlikte, çocukların kaç yaşında olup, hangi kültürden geldikleri de önemlidir. Türk çocuklarının durumunu etkileyen bir diğer etkende, Türklerin yoğun olduğu yerlerde, Türk kolonilerle mi yoksa Almanlarla iç içe mi yaşadıklarıdır. Ne kadar çok koloni biçiminde bir yapı içinde yaşayıp, çocukların eğitimine etki edilirse, o kadar Türk toplumunun günlük yaşantısı geleneklere bağlı olmaktadır. Bunu gettolarda yaşama benzetebiliriz. Bu yapı içinde ebeveynler çok az Almanca, onun yerine evde tümüyle Türkçe konuşmakta; buna karşılık çocuklar Alman çocuklarla, Alman komşularıyla oynamakta, yaşamakta; ilişki bakımından çocuklar açısından bir problem yaşanmamaktadır. Özellikle anaokulu döneminde Türk ve Alman ebeveynlerin konuya yaklaşımı, çocukların bilinçlendirilmesine verdikleri önem bu ebeveynler arasında kurulan kontak diğer dönem-

lere göre en üst seviyeye çıkmaktadır. Bu araştırmada ortaya çıkan temel sonuç; okullarda verilen eğitimin bu okullarda öğrenim gören değişik kültürlerden gelen çocuklara ulaşmada, onların bir arada yaşamasında en temel etken olduğudur²⁵.

“...Anne ve babanın da bilinçli olması, onların da eğitilmesi gerekli. ...yuvaya gidinceye kadar bazı davranışları aile ortamında kazanıyor. Bu nedenle anne baba olsun, yuva öğretmeni olsun, yetişkin eğitimi çok önemli. Milli Eğitim Bakanlığı, sağlık ocakları, ana-çocuk merkezleri aracılığıyla Sağlık Bakanlığı, UNICEF ve ilgili her kuruluş bu tür yetişkin eğitimi öncelikle almalıdır. Çocuğu yetiştirecek kişileri yetiştirirken de onların çevreye duyarlı olmalarını sağlayacak bir eğitim sistemi planlanmalıdır²⁶.

Kadınların sosyal hayatın her kesiminde üstlendikleri görevler ve buna ila-veten evdeki temizlik, yemek hazırlama, çocukların bakımı v.b. görevleri gereği çevre ile ilişkileri fazladır. Tarım ve hayvancılıkla yaşamını devam ettiren kırsal kesimde bayanlar yine ön plandadırlar. İşte bu temel olgudan hareketle bayanların duyarlı olmadığı ve katılımının sağlanmadığı bir toplumda sürdürülebilir kalkınmadan bahsetmenin pek mümkün olmayacağı açıktır.

Nitekim 11-20 Mart 1992 tarihlerinde Viyana’da BM tarafından yapılan “Kadının Statüsü Komisyonunun 36. Dönem Toplantısında “Kadın ve Çevre” konusunda, kadının çevre korunmasına katılımını sağlayacak yasal düzenlemelerin yapılması politika ve programların hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. ...yapılan anket çalışmaları, çevre eğitimi ve katılım konusunda bayanların eğitime ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur²⁷.

Çevre eğitimi, insan hakları, tüm insanların temiz su ve havaya sahip olma hakları, özgürlük, barış rejimi ve dostluk ilişkileri üzerine kuruludur. Bu nedendir ki, çevre eğitimi günümüzde yurttaşlık bilgisi derslerinde bir temel taşıdır.

Bu fikri desteklemek amacıyla Stockholm Konferansından bir alıntı yapılmış: “İnsanoğlunun özgürlük, eşitlik ve onurlu, mutlu bir şekilde yaşamasına elverişli bir çevrede yaşama hakkı vardır.”

3.4 İdeolojik Önyargısız Bir Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, ekonomi, sosyal konular ve politikaya dokunduğu, uyumsuzlukları gidermeye çalıştığı ve birbirleriyle çelişen bilimsel ve ideolojik opsiyonlarla yüz yüze geldiği için, mümkün olduğunca titiz ve objektif olmak zorundadır ve hedefi, büyüüp tüm hak ve ödevlere sahip yurttaşlar oldukla-

rında genç insanların bir fikir sahibi olmalarını sağlamakla sınırlı olmalıdır. Bu nedenle, Avrupa Birliği'nde çevre eğitimi alanında gerçekleştirilebilecek olanların yanı sıra gerçekleştirilemeyecek şeyler de olduğu, bu tür bir eğitimin ahlaki açıdan ödün veremeyeceği, kısacası, kesin kuralları olması ve yansızlıktan hiçbir zaman sapmaması gerektiği konusunda fikir birliği içinde olan çok sayıda ülke vardır.

Eğitimciler, çevre sorunlarını abartmaktan kaçınmalıdırlar, çünkü bu gerçeklerin çarpıtılmasına ve tüm insan eyleminin çevre için kaçınılmazlıkla ve sadece zararlı olacağı inancına yol açar. Eğitim şartlandırmak demek değildir (İtalya).²³⁸ "...verilecek çevre eğitiminin amacı kafaları ansiklopedik bilgilerle yüklemek değil, çevre kirliliğinin farkına varılmasını sağlamak, çözüm için düşünmeye, üretmeye yöneltmek ve hayat için temiz, dengeli ve sağlıklı bir çevrenin gerekli olduğu fikrini, bilincini vermektir"²³⁹.

Çevre dersi öğretmenlere çocuklara dünyanın bugünü ve yarınıyla ilgili karamsar düşünceler aşılamamalıdır. Öğretmenler çocuklara dünyanın güzelliklerini keşfetmeleri ve bunlardan zevk almayı öğrenmeleri için yardım etmeli ve onların yaşam deneyimlerine yakın olan sorunları (barınma, aile üyeleri arasındaki ilişkiler, yaşam standardındaki eşitsizlikler, vb.) aşırı sert bir şekilde ele almamalıdırlar, çünkü bu onların hassasiyetini sarsma riski taşır. Sonuç olarak, öğretmenler ekolojik dayatmacılık yapmamalı, çevre derslerindeki eylem boyutunu herhangi bir amaç için -bu amaç ne kadar yüce olursa olsun- öğrencileri çevre aktivitesine dönüştürmek için kullanmamalıdır. Bir başka deyişle, öğretmenler, öğrencileri şu ya da bu doğruya saplanıp kalmak yerine bugün varolan tehlikeler üzerine düşünmeye ve düşündüklerini dile getirmeye yöneltmelidirler (Fransa).

Özellikle de çevre sorunları kadar nazik ve tartışmaya açık konular söz konusu olduğunda, eğitim alanında tarafsızlık geleneği vardır. Öğretmenlerin ve faaliyet liderlerinin başlıca kaygısı bilgiyi mümkün olduğunca tamam ve yansız verebilmektir. Öğretmenler (ve anne babalar) genellikle düşüncelerini açıklamak ya da eylem yapmak (örneğin, nükleer enerjiyle çalışan araba çıkartmaları satmak gibi) konularda oldukça dikkatlidir. Benzer şekilde, bir çevre dersinde konu olan bir problem için politik liderlere başvurmak sık rastlanan bir durum değildir (Belçika).

Çevre eğitiminin başlıca amacı, çevreye karşı olumlu davranışları teşvik etmek olduğu için, bu eğitim sürecinde öğrenme psikolojisi kaynaklı yöntemlerin kullanılması gerekir. Gerçekten de, müfredat ya da çalışma planı, öğretmenin kişisel inançlarının egemen olması, politik ve ideolojik inançların öğ-

rencilere aktarılması ve hatta dayatılmasından kaçınmak için hangi yöntemlerin kullanılması gerektiğini kesin ve net olarak anlaşılabilir şekilde tanımlamalıdır (Lüksemburg)²⁴⁰.

“İnsan düşünebilen ve düşüncelerini eyleme dönüştürebilen tek varlıktır. İnsan çevresindeki olayları ve dünyayı kendi iç dünyasının bir yansıması olarak gören tek yaratıktır. Eğer ekoloji / çevre bilimi “insanın ve diğer canlıların aralarındaki ve cansız dünya ile olan ilişkilerini” inceleyen bir bilim dalı ise o zaman dış dünyayı iç dünyasının bir yansıması olarak yorumlayan insanın bir de “ruhsal içsel ekolojisi” var demektir. Bu “içsel ekoloji” çevresel konularda olan tavır ve davranışlarımızın çok önemli bir boyutudur. “içsel ekolojisinde” patolojik olgular bulunan kişiler dış dünyadaki çevrelerindeki olayları da patolojik perspektifle algılayacaklardır.

Bugün dünyamız bu ‘patolojik içsel ekoloji’ belirtileri gösteren yabancılaşmış, amaçsız, özgüvensiz, yaşamdan bir anlam çıkartamayan, sıkıntılı, ağır, tahripkar, kendi varlığına saygısı olmayan ve bu doğrultuda diğer canlılara da saygı duymayan kişilerin çevreye yaptıkları olumsuz etkilerden muzdariptir.

Kendinden yüzlerce, binlerce kilometre ötede yaşayan canlıların yaşamı ile kendi yaşamının problem ve beklentileri ile bağlantılı olduğu öğretilen bir öğrenci kendi değer yargılarını, olaylara bakış açısını ve davranışlarını daha değişik bir şekilde eleştirecek ve değerlendirecektir.

Gezegensel uyanış ve yaklaşım bekliyorsak, öğrencilerimizin dünyadaş olmalarını bekliyorsak, onların ilk önce kendi “içsel ekolojilerini” tanımalarına yardımcı olmalıyız. Dünyamızın yaşanabilirliği bu meta motivasyonları olan şahsiyetlerin varlığı ile doğru orantılıdır²⁴¹.

Çevre eğitimi, bazen kendi rotasından sapmış olan belli bazı ekolojik kavramları, rasyonel ve bilimsel çerçevede saptamanın ve belirtmenin bir yoludur. Politik ve sosyal bir fenomen olarak, ekoloji eğitimi hiçbir parti ile bağlantılı olamaz. Bu eğitim, demokratik bir şekilde varılan fikir birliğinin bir meyvesi olmalıdır. Ekoloji eğitimi çerçevesinde ele alınan kavramlar da mümkün olduğunca kendine özgü bir şekilde sunulmalıdır. Doğrusunu söylemek gerekirse, ekolojinin konu başlıkları, doğa koruma, doğal ve mimari mirasın korunması, sürdürülebilir gelişme kavramları artan bir şekilde daha sık kullanılır oldular, hatta çok kullanıldığı için anlamlarını yitiren kavramlar haline geldiler. Bu nedenle, bu terimler yanlış anlaşılma ve yanlış kullanılma riski taşıyor ki bu da zararlı sonuçlara yol açabilir (Portekiz).

1986 Eğitim Yasası'na göre, okullar tartışmalı konularda dengeli bir tutum

içinde olmak zorundalar. Çevre eğitimi çok sıcak tartışmalara sebep olan bir konudur ve ele alınan sorunların bazıları üzerinde anlaşmaya varılmayan sorunlardır. Bu nedendir ki, çevreyle ilgili problemlerin -diğer problemler için de olduğu gibi- öğrencilere objektif bir şekilde aktarılması ve farklı bakış açılarının olabileceği fikrinin verilmesi gerekir (Birleşik Krallık).

İspanyol uzman şöyle demektedir: “Çevre sorunları sosyal ve küresel doğanın bir parçası olduğu için, çevre sorunlarıyla ilgili eğitimin bir dereceye kadar önyargı içermesi kaçınılmazdır.” Merkezi Eğitim Projesi gerçekten de özerklik çerçevesi dahilinde kendisine yasal olarak verilen izin ile kendi ideolojisini eğitim sistemine yansıtır.

Danimarka bu mantığı kendi sınırları içinde ele alır ve öğretmenleri çevre eğitimi konusunda özgür bırakır. Bununla birlikte, öğretmenler tek yanlı bir tutum sergilemezler.

Çevre eğitimi öğretmenleri için oluşturulmuş bir etik kurallar dizgesi yoktur. Çevre eğitimi yöntemleri konusunda çok sayıda fikir öğretmen yetiştirme kuruluşları tarafından üretilmiştir ancak bu konuda sonucu belirleyen yerel koşullardır.

Otoriteler öğretmenleri, sorunları gördükleri zaman ele almakta özgür bırakmıştır, ancak tutumları tek yanlı olmamalıdır. Genelde sonuç, çevre eğitiminin gerçek bir açıklık ruhu ile karakterize edilme şansı olduğudur. Bu nedenle, öğretmenler derslerinde konunun politik yönlerinden söz etmeye korkmamalıdır.

Katı kurallara bağlı kalma ve tarafsızlıktan kesinlikle sapmama sorunu gereksiz bir sorundur. İyi bir çevre eğitimi programında, gelecekle ilgili fikirleri, görüşleri, tahminleri ve alternatifleri ele almanın pek çok yolu vardır. Çevresel konular doğaları gereği politiktir. Öğretmenin bu konulardan, karmaşık olmaları ve kesin doğruları yeterince iyi öğretmeyeceğini düşündüğü için kaçınması tehlikesi, kişisel düşüncelerini ifade etmesi riskinden daha büyüktür (Finlandiya).

Tüm bu nedenlerle, hem ulusal hem uluslararası düzeyde çevresel ahlak kuralına başvurulur. Çevre eğitiminin dayanmak zorunda olduğu şey budur. Daha önce de belirtildiği gibi bu, çevre eğitimi bugünün dünyasında, yurttaşlık bilgisi eğitiminin bir parçası yapıyor²⁴².

NOTLAR

- ¹ Münci Kapani, **Politika Bilimlerine Giriş**, 3. bs., Ankara, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayını, 1983, s.113.
- ² Frits Hesselink, **Communication, Education & Public Awareness Towards Participation in Sustainable Development: the Case of Biodiversity Conservation**, First International Conference on Public Participation of the Asia-Europe Meeting, Bangkok, Thailand, 2002; (Çevrimiçi) <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.
- ³ Nejdet Atabek, Erdal Dağtaş, **Kamuoyu ve İletişim**, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını, 1998, s. 207-208.
- ⁴ Orhan Hançerlioğlu, **Felsefe Ansiklopedisi**, C.III, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1993, s.196.
- ⁵ Alim Şerif Onaran, **Kamuoyu El Kitabı**, İstanbul, Filiz Kitabevi,1994, s.27.
- ⁶ Duygu Sezer, **Kamuoyu ve Dış Politika**, Ankara, A.Ü.S.B.F. Yayını, 1972, s.3.
- ⁷ Kapani, **a.g.e.**, s.114.
- ⁸ Arsev Bektaş, **Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi**, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1996, s.45-46.
- ⁹ Atabek, Dağtaş, **a.g.e.**, s.198.
- ¹⁰ Alan Swingewood, **Kitle Kültürü Efsanesi**, Çev. Aykut Kansu, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 1996, s.17.
- ¹¹ Atabek, Dağtaş, **a.g.e.**, s.199.
- ¹² Elisabeth Noelle-Neumann, **Kamuoyu: Suskunluk Sarmalının Keşfi**, Çev. Murat Özkök, Ankara, Dost Kitabevi, 1998, s.136-137.
- ¹³ **Ibid**, s.85.
- ¹⁴ Sezer, **a.g.e.**, s.5.
- ¹⁵ Bektaş, **a.g.e.**, s.49-50.
- ¹⁶ Sezer, **a.g.e.**, s.5.
- ¹⁷ Dennis L.Wilcox , Phillip H. Ault, Warren K. Agee, **Public Relations Strategies and Tactics**, 2. bs., New York, Harper Collins Publishers, 1989, s. 229-231.

- ¹⁸ Neumann, a.g.e., s.82-83.
- ¹⁹ Seha L. Meray, **Toplum Bilimi Üzerine**, İstanbul, Hil Yayın,1982, s.193-194.
- ²⁰ Neumann, a.g.e., s.170.
- ²¹ Neumann, a.g.e., s.206-207.
- ²² **Ibid**, s.250.
- ²³ Orhan Koloğlu, “Kamuoyu, Tanzimat, 21. Yüzyıl”, **İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi**, 1992-1993, İstanbul, s.32.
- ²⁴ Hülya Tufan, **Kamuoyu Kimin Oyu?**, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1997, s.21-22.
- ²⁵ Neumann, a.g.e., s.85.
- ²⁶ **Ibid**, s.154.
- ²⁷ Sezer, a.g.e., s.2.
- ²⁸ Tufan,a.g.e., s.22 .
- ²⁹ Koloğlu, a.g.m., s.35.
- ³⁰ **Ibid**, s.35.
- ³¹ Neumann, a.g.e., s.85-87.
- ³² Sezer, a.g.e., s.5.
- ³³ Neumann, a.g.e., s.267.
- ³⁴ Koloğlu, a.g.m., s. 36.
- ³⁵ Neumann, a.g.e., s.140.
- ³⁶ Onaran, a.g.e., s.20.
- ³⁷ Neumann, a.g.e., s.252-255.
- ³⁸ Neumann, a.g.e., s.258-259.
- ³⁹ Yaşar Gürbüz, **Siyasal Sosyoloji Ders Notları**, İstanbul, Bakış Yayınları, 1980, s. 35.
- ⁴⁰ Bektaş, a.g.e., s.33-34.
- ⁴¹ Gülelda Yücedoğan, “Gelişen Teknoloji ve Kamuoyu Oluşturma”, **İstanbul İletişim Fakültesi Dergisi**, S.7, İstanbul, 1998, s.234.
- ⁴² Koloğlu, a.g.m., s.40.
- ⁴³ Koloğlu, a.g.m., s.43.
- ⁴⁴ Yücedoğan, a.g.e., s.234.
- ⁴⁵ Koloğlu, a.g.m., s. 44.
- ⁴⁶ Bülent Daver, **Siyasal Bilime Giriş**, Ankara, A.Ü.S.B.F. Yayını, 1968, s.233-236.

- ⁴⁷ Sezer, a.g.e., s.19.
- ⁴⁸ Kapani, a.g.e., s.115.
- ⁴⁹ Meray, a.g.e., s. 203.
- ⁵⁰ Koloğlu, a.g.e., s.42.
- ⁵¹ Neumann, a.g.e., s.88.
- ⁵² Leslie Lipson, **Politika Biliminin Temel Sorunları -Siyasal Bilimine Giriş-**, Çev. Tuncer Karamustafaoğlu, Ankara, A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları, 1973, s.31.
- ⁵³ Neumann, a.g.e., s.90-96.
- ⁵⁴ Lipson, a.g.e., s.34.
- ⁵⁵ Neumann, a.g.e., s.99-105.
- ⁵⁶ Kapani, a.g.e., s.114.
- ⁵⁷ Neumann, a.g.e., s.112-113.
- ⁵⁸ Kapani, a.g.e., s.118-119.
- ⁵⁹ Neumann, a.g.e., s.116-128.
- ⁶⁰ *Ibid*, s.226-228.
- ⁶¹ Bektaş, a.g.e., s.70-71.
- ⁶² Neumann, a.g.e., s.231-249.
- ⁶³ Ahmet N. Yücekök, **Siyasetin Toplumsal Tabanı**, Ankara, A.Ü.S.B. F. Yayını, 1987, s.18.
- ⁶⁴ Neumann, a.g.e., s.250-253.
- ⁶⁵ Sezer, a.g.e., s.2.
- ⁶⁶ Neumann, a.g.e., s.269-271.
- ⁶⁷ Ahmet Taner Kışlalı, **Siyasal Sistemler**, Ankara, İmge Kitabevi, 1991, s.140.
- ⁶⁸ Sezer, a.g.e., s.19.
- ⁶⁹ Sulhi Dönmezer, **Sosyoloji**, Genişletilmiş 9.bs., Ankara, Savaş Yayınları, 1984, s.96.
- ⁷⁰ Amiran Kurtkan, **Genel Sosyoloji**, İstanbul, İ.Ü. Yayınları Fakülteler Matbaası, 1976, s.23.
- ⁷¹ Kapani, a.g.e., s.117.
- ⁷² Walter Lippmann, **Public Opinion**, Newyork, Penguin Books, 1922, s.59.
- ⁷³ Sezer, a.g.e., s.20.

- ⁷⁴ Meray, a.g.e., s.201-202.
- ⁷⁵ Neumann, a.g.e., s. 267-269.
- ⁷⁶ Aysel Aziz, **Toplumsallaşma ve Kitleleşme İletişim**, Ankara, A.Ü. Basın-Yayın Y.O. Yayınları, 1982, s.16.
- ⁷⁷ Sezer, a.g.e., s.19.
- ⁷⁸ Kapani, a.g.e., s.117.
- ⁷⁹ Kay Lawson, **The Human Polity -An Introduction to Political Science**, 2.bs., Boston, Houghton Mifflin Company, 1989, s. 153.
- ⁸⁰ Kapani, a.g.e., s.117.
- ⁸¹ Aziz, a.g.e., s.18.
- ⁸² Lawson, a.g.e., s.154-155.
- ⁸³ Şermin Tekinalp, **Avrupa Topluluğu'nda Ulusal Kültür ve Televizyon**, İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1993, s.7-8.
- ⁸⁴ Aziz, a.g.e., s.18-19.
- ⁸⁵ Meray, a.g.e., s.204
- ⁸⁶ Kapani, a.g.e., s.117.
- ⁸⁷ Meray, a.g.e., s.205.
- ⁸⁸ Onaran, a.g.e., s.42.
- ⁸⁹ Nermin Abadan, **Bürokrasi**, Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, 1959, s.33.
- ⁹⁰ (Çevrimiçi) <http://www.tarihvakfi.org.tr/yereltarih/kohikilavuzu/hiko.asp>, 02.08.2002
- ⁹¹ (Çevrimiçi) http://www.haberbilgi.com/kitaplar/Ahmet_Taner_Kislali/siyasal_sistemler/ss2_11.html, 02.08.2002.
- ⁹² Neumann, a.g.e., s.250.
- ⁹³ Kapani, a.g.e., s.117.
- ⁹⁴ Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, **Güncel Avrupa**, Ocak-Şubat 1999, (Çevrimiçi) <http://www.deltur.cec.eu.int/guncel/ga173.html>, 02.08.2002.
- ⁹⁵ Sezer, a.g.e., s.1.
- ⁹⁶ Neumann, a.g.e., s.269.
- ⁹⁷ Meray, a.g.e., s.207.
- ⁹⁸ Kapani, a.g.e., s.122-123.
- ⁹⁹ Burhan Kuzu, "Kamu Yönetiminde Baskı Gruplarının Rolü", İÜHFİM,

C.L1, Sayı:1-4, İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1985. s.65.

¹⁰⁰ Neumann, a.g.e., s.256-257.

¹⁰¹ Rona Aybay, "Baskı Grupları", İ.Ü.Hukuk Fakültesi Mecmuası, C.XXVI-I, Sayı:1-4, İstanbul, İsmail Akgün Matbaası, 1962, s.272.

¹⁰² Mehmet Akad, **Baskı Gruplarının Siyasal İktidarla İlişkileri**, (yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1976, s.64.

¹⁰³ Nermin Abadan, "Devlet İdaresinde Menfaat Gruplarının Rolü", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, C.XIV, No:1, Mart 1959, s.234.

¹⁰⁴ Şebnem Çağlar, "Baskı Gruplarının Siyasal İktidar Üzerindeki Etkileri", **İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi**, Sayı:6, İstanbul, 1997, s.281.

¹⁰⁵ Kapani, a.g.e., s.193.

¹⁰⁶ Akad, a.g.e., s.67.

¹⁰⁷ Esat Çam, **Siyaset Bilimine Giriş**, İstanbul, Der Yayınları, 1990, s. 217.

¹⁰⁸ Kapani, a.g.m., s.198-201.

¹⁰⁹ Kuzu, a.g.m., s. 89-90.

¹¹⁰ Çağlar, a.g.m., s.286.

¹¹¹ Kuzu, a.g.m., s.91-92.

¹¹² İltar Turan, **Siyasi Sistem ve Siyasal Davranış**, İstanbul, y.y., 1977, s.144-145.

¹¹³ Kapani, a.g.m., s.207.

¹¹⁴ Nermin Abadan, **Halk Efkârı Mefhumu ve Tesir Sahaları**, Ankara, y.y., 1956, s. 154.

¹¹⁵ Çam, a.g.e., s.420-421.

¹¹⁶ Akad, a.g.e., s.92-96.

¹¹⁷ Çam, a.g.e., s.415-416.

¹¹⁸ Kuzu, a.g.m., s.99.

¹¹⁹ Musa Doğan, **Eğitim ve Katılım -Ulusal Çevre Eylem Planı -**, Ankara, DPT Yayını, 1997, s.31.

¹²⁰ Kayıhan İçel, **Kitle Haberleşme Hukuku**, 7.bs., İstanbul, Beta Yayınevi, 2001, s.4-5.

¹²¹ Sherry Devereaux Ferguson, **Researching The Public Opinion Environment**, USA, Sage Publications, 2000, s.60-76.

¹²² İçel, a.g.e., s.11.

- ¹²³ Ünsal Oskay, **XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin Kültürel İşlevleri**, Ankara, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları,1982, s.312.
- ¹²⁴ Swingewood, a.g.e., s.35.
- ¹²⁵ Neumann, a.g.e., s.172.
- ¹²⁶ Suat Gezgin, “Medyanın Toplumsal İşlevi ve Kamuoyu Oluşumu”, **İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**, C.1, İstanbul, 2002, s.11-15.
- ¹²⁷ Neumann, a.g.e., s.175-176.
- ¹²⁸ İçel, a.g.e., s.13-14.
- ¹²⁹ Graeme Burton, **Görünenden Fazlası**, İstanbul, Alan Yayıncılık, 1995, s.82-85.
- ¹³⁰ Ayrıntılı bilgi için bkz. İbrahim Ö. Kaboğlu, “Çevre Hakkı Üzerine (Bir Danıştay Kararının Düşündürdükleri)”, **İnsan Hakları Yıllığı**, TODAİE Yayını, S.10-11, 1989.; İbrahim Ö. Kaboğlu, “Çevre Hakkı ve Pozitif Hukukumuz”, **Mülkiyeliler Birliği Dergisi**, C.XIII, S.110, Ağustos 1989; Ruşen Keleş, “Çevre Sorunları ve Çevre Hakları”, **İnsan Hakları Armağanı**, Ankara, BM Türk Derneği Yayını, 1978; Yasemin E. Özdek, **İnsan Hakkı Olarak Çevre Hakkı**, Ankara, TODAİE Yayını, 1993.
- ¹³¹ Halil Ünlü, **Yerel Yönetim ve Çevre**, İstanbul, IULA-EMME,1991, s.75.
- ¹³² Ergun Gürpınar, **Çevre Sorunları**, 3.bs., İstanbul, Der Yayınları, 1995, s.32.
- ¹³³ Barlas Tolun, **Toplum Bilimlerine Giriş**, (y.y.), Ankara, 1975, s.204.
- ¹³⁴ Gürpınar, a.g.e.,s.32
- ¹³⁵ Emre Kongar, **Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği**, 5.bs., İstanbul, Remzi Kitabevi,1995, s.23.
- ¹³⁶ **Gümrük Birliği ve Çevre Paneller Dizisi, I Kimya Sektörü, II Tekstil Sektörü**, İstanbul, Kalder Kalite Derneği Yayınları, 1998, s. 53.
- ¹³⁷ Kongar, a.g.e., s.24.
- ¹³⁸ (Çevrimiçi) <http://www.gap.gov.tr/Turkish/Dergi/D6101998/halk.html>, 29.04.2003.
- ¹³⁹ Ünlü, a.g.e., s.75-76.
- ¹⁴⁰ Suna Giritli, **Çevre Sorunları: Çevre Bilincinden Çevresel Eyleme**, İstanbul, İ.Ü. Basımevi, 1993, s.(Önsöz) .
- ¹⁴¹ Fehmi Yavuz, **Çevre Sorunları Genellikle ve Ülkemiz Açısından**, Ankara, Ankara Üniversitesi, 1975, s.14.
- ¹⁴² Sandra Postel, “Yaşadığımız Belirleyici On Yılın Sorunu: İnkarcılık”, Lester R. Brown, **Dünyanın Durumu**, Worldwatch Enstitüsü Raporu: Kendini

Sürdürülebilir Bir Dünyaya Giden Yolun Neresindeyiz?, İstanbul, Maya Yayıncılık, 1992, s.5.

¹⁴³ Kudret Bülbül, "Amerikan Çevrecilik Düşüncesinin Gelişimi", **İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, No: 16-17-18-19 (Ocak-Temmuz 1997, Ocak-Temmuz 1998), s.83.

¹⁴⁴ Yavuz, a.g.e., s.12.

¹⁴⁵ Oktay Ekinci, **Çevreciliğin ABC'si**, İstanbul, Simavi Yayınları, 1994, s. 15.

¹⁴⁶ Yavuz, a.g.e., s.12.

¹⁴⁷ Patricia D. Park, Gin Chong, "Environmental Education and Training: an Introductory Essay",

Environmental Education and Training, Ed. by. Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin

Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.6.

¹⁴⁸ Paul Kennedy, **Yirmi Birinci Yüzyıla Hazırlanırken**, Çev. Fikret Üçcan, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1995, s.122.

¹⁴⁹ Giritli, a.g.e., s.Önsöz

¹⁵⁰ Selma Erdal, "Sürdürülebilir Bir Ekonomik Kalkınmanın Sağlanmasında Eğitimin Rolü", **İnceleme Yarışması IV, Ekonomik Büyüme ve Çevre Korunması**, İstanbul, YASED 1991, s.101.

¹⁵¹ Şeref Ertaş, **Çevre Hukuku**, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, 1997, s.25.

¹⁵² Yavuz, a.g.e., s.13-14.

¹⁵³ İktisadi Kalkınma Vakfı, **Avrupa Birliği ve Türkiye'nin Çevre Politikalarının Karşılaştırmalı İncelemesi**, İstanbul, 1998, s.8.

¹⁵⁴ Ünlü, a.g.e., s.76.

¹⁵⁵ Birol Ertan, Kıvılcım Akkoyunlu, "Çevre ve Sürdürülebilir Kalkınma", **Mülkiyetler Birliği**

Dergisi; C.15, S.133, Temmuz 1991, s.64-67.

¹⁵⁶ Zhichang Zhu, "What Should We Bring Into Environmental Education", **Environmental Education and Training**, Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong (ed.), England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.65.; Ayrıntılı bilgi için bkz. Yavuz, a.g.e., s.15; Fevzi Altuğ, **Çevre Sorunları**, Bursa, Uludağ Üniversitesi, 1988, s.43; Erdal, a.g.e., s.98.; Burhan Kuzu, "İnsan Hakları Bağlamında Dünya Çevre Krizi", **Prof. Dr. Kenan Tunçoğlu'na Armağan**, İstanbul, İ.Ü. Hukuk Fakültesi Eğitim, Öğretim ve Yardımlaşma Vakfı Yayını, 1997, s.287.

¹⁵⁷ European Environment Agency, **Europe's Environment: The Dobbris Assessment**, Ed. by. David Stanners and Philippe Bourdeau, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1995, s.15.

¹⁵⁸ İktisadi Kalkınma Vakfı, a.g.e., s.8.

¹⁵⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz.; Müslüm Akıncı, **Oluşum ve Yapılanma Sürecinde Türk Çevre Hukuku**, İzmit, Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 1996, s.91.

¹⁶⁰ İleride de bahsedileceği üzere, Gündem 21 (Agenda 21) 1992 Rio Konferansı'nda kabul edilen genel bir eylem planıdır. Temelde sürdürülebilir kalkınmanın kalkınma düzeyleri ne olursa olsun ülkelerde nasıl uygulanacağıyla ilgili aşamaları, finansman gereklerini ve uluslararası işbirliğinin ana çizgilerini belirlemiştir. Ayrıntılı bilgi için bkz., European Commission, **Agenda 21 The First Five Years-European Community Progress on the Implementation of Agenda 21 – 1992-97**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997; (Çevrimiçi) <http://www.un.org/esa/sust-dev/agenda21.htm>, 05.05.2003.

¹⁶¹ İktisadi Kalkınma Vakfı, a.g.e., s.9-11.

¹⁶² **Harward Business Review Dergisinden Seçmeler**, “İş ve Çevre”, Çev. Ahmet Kardam, İstanbul, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS), 2001, s.95.

¹⁶³ Stuart L. Hart, “Yeşilleşmenin Ötesinde”, **İş ve Çevre: Harward Business Review Dergisinden**

Seçmeler, Çev. Ahmet Kardam, İstanbul, MESS, 2001, s.125.

¹⁶⁴ İktisadi Kalkınma Vakfı, a.g.e., s.9-11.

¹⁶⁵ Akıncı, a.g.e., s. 88-89.

¹⁶⁶ Aydan Bulca, “Çevre Sorunları”, **Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi**, C.2, İstanbul, İletişim Yayınları, t.y., s.333.

¹⁶⁷ Erdal, a.g.e., s.101.

¹⁶⁸ “Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesi”, **Mülkiyeliler Birliği Dergisi**, C.15, S.133, Temmuz 1991, s.61-63.

¹⁶⁹ Yıldırım F. Bayramoğlu, **Çevre ve Yerel Yönetim**, İstanbul, IULA-EMME, 1993, s.46.

¹⁷⁰ Erdal, a.g.e., s.102-104.

¹⁷¹ Mustafa Sönmez, “Basın ve Temiz Çevre”, **Çevre Kirliliğini Önlemede Basına Düşen Görevler Nelerdir?**, İstanbul, İstanbul Ticaret Odası, 1993, s.10.

¹⁷² **Marketing Türkiye**, Yıl:6, S.118, Mart 1996, s.22.

¹⁷³ Alister Scott, **The Dissemination of the the Results of Environmental Research**, European Environment Agency, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2000, s.21.

¹⁷⁴ Ünlü, a.g.e.,s. 83-85.

¹⁷⁵ **Ibid**, s.77.

¹⁷⁶ Sadun Emrealp, Selahattin Yıldırım, **Yerel Yönetimde Başarının Yolları**, Ankara, Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı ve İstanbul, IULA-EM-ME, 1993, s.19.

¹⁷⁷ Nühket Turgut, **Çevre Hukuku (Karşılaştırmalı İnceleme)**, 2.bs., Ankara, Savaş Yayınevi, 2001, s.268.

¹⁷⁸ Ruşen Keleş, "Çevre, Yurttaşlık, Sorumluluk", **İnsan Çevre Toplum**, 2.bs., Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.420.

¹⁷⁹ Burhan Kuzu, **Sağlıklı ve Dengeli Bir Çevrede Yaşama Hakkı (Çevreye Bir Kamu Hukuku Yaklaşımı)**, İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1997, s.341.

¹⁸⁰ Nühket Turgut, "Çevre Hukukunda Çevreci Örgütlere Tanınan Olanaklar", **Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, C.45, S.1-4, 1996, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1998, s.109.

¹⁸¹ Turgut, **Çevre Hukuku...**, s.280.

¹⁸² Kuzu, a.g.e., s.341-342.

¹⁸³ Ayrıntılı bilgi için bkz., Metin Topçuoğlu, **Çevre Hakkı ve Yargı**, Ankara, T.Ç.V. Yayınları, 1998, s.43.

¹⁸⁴ İbrahim Ö. Kaboğlu, **Çevre Hakkı**, 3.bs., Ankara, İmge Kitabevi,1996, s. 93.

¹⁸⁵ **Ibid**, s.94-95.

¹⁸⁶ Turgut, a.g.e., s.281-282.

¹⁸⁷ United Nations, Economic Commission for Europe Committee on Environmental Policy, **Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-Making and Access to Justice in Environmental Matters**, Fourth Ministerial Conference "Environment for Europe", Aarhus, Denmark, 23-25 June 1998.; (Çevrimiçi) <http://www.mem.dk/aarhus-conference/issues/public-participation/ppartikler.htm>, 24.12.2003.

¹⁸⁸ Kemal Berkarda, **Annales de la Faculté de Droit d'Istanbul**, "The Concept of Environmental Impact Assessment and Its Application in Public International Law", XXXI, No.47, Mayıs 1997, İstanbul, İ.Ü. Basımevi ve Film Merkezi, 1997,s.63.

¹⁸⁹ Nühket Turgut, **Yurttaşların Çevrenin Korunmasındaki Rolü (Kamu ve Siyasal Bilim Yaklaşımı)**, Ankara, 1993, s.7.

¹⁹⁰ European Commission, **Environment for Europe Magazine of the Directorate – General for the Environment**, “Access to Information”, S.14, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2003, s.13.

¹⁹¹ Jan Veecken, Ali Beba, Jan Nuesink, **Halkın Katılımı, ÇED Çalıştayı: Mülki Amirlikler/Belediyeler, Avrupa Birliği ÇED Direktifi ile Çevre Bakanlığı ÇED Yönetmeliği Uyum ve Uygulama Projesi**, Ankara, 27 Eylül 2002.

¹⁹² John V. Stone, “Risk Perception Mapping And The Fermi II Nuclear Power Plant: Toward an Ethnography of Social Access to Public Participation in Great Lakes Environmental Management”, **Environmental Science & Policy**, 4, USA, Elsevier Science Ltd., 2001, s.206.

¹⁹³ Şengül Hablemitoğlu, “Sürdürülebilir Kalkınma İçin Çevre Bilinci ve Eğitimi”, **Çevre ve İnsan Dergisi**, S:34, T.C. Çevre Bakanlığı, Haziran 1997, s.26.

¹⁹⁴ Papadaki-Klavdianou A., Menkisoglou-Spiroudi O., Tsakitidou, **Quality of Agricultural Products and Protection of the Environment: Training, Knowledge Dissemination and Certification, Synthesis Report of a Study in Five European Countries**, CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), Luxembourg, Office for Official Publications of the E.C.,2003, s. 57.

¹⁹⁵ Selahattin Dikmen, “İlköğretim Kurumlarında Çevre İçin Eğitim”,**Çevre Eğitimi**, “Çevre İçin Eğitim Toplantısı” 25- 26 Ocak 1993, Ankara, TÇV, 1993, s.22.

¹⁹⁶ Konstantin Merkurievich Sytnik (vd.), **Living in the Environment: A Sourcebook for Environmental Education**, UNESCO/UNEP, Kiev, Naukova Dumka Publisher, 1985, s.14.

¹⁹⁷ Trilochan S. Bakshi, “Why Environmental Education?”, **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh , Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.9.

¹⁹⁸ Cevat Geray, “Çevre İçin Eğitim”, **İnsan Çevre Toplum**, 2.bs., Haz. Ruşen Keleş, Ankara İmge Kitabevi, 1997, s.325.

¹⁹⁹ Sytnik (vd.), **a.g.e.**, s.13.

²⁰⁰ Gerhard Schaefer, “Environmental Education –A New Word or a New Philosophy of Teaching?”, **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by., Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.3.

²⁰¹ Kaboğlu, **a.g.e.**, s.101.

- ²⁰² Mourad Khelladi, "An Education and Information Ethics", **Environmental Ethics**, Kriton Curi v.d., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri & UNESCO, 1996, s.176.
- ²⁰³ Bakshi, a.g.e., s.13.
- ²⁰⁴ Robert B. Bechtel, **Environment & Behavior: An Introduction**, London, Sage Publications, 1997, s.109.
- ²⁰⁵ European Commission, **Environmental Education in the European Union**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997, s.73.
- ²⁰⁶ Schaefer, a.g.e., s.5-6.
- ²⁰⁷ Lalegül Ergun, "Orta Öğretimde Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi**, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993, s.44.
- ²⁰⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.74-77.
- ²⁰⁹ Ergun, a.g.e., s.38.
- ²¹⁰ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.77-79.
- ²¹¹ Süleyman Çetin Özoğlu, "Yaygın Eğitim Düzeyinde Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi**, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993, s.68.
- ²¹² Frist Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **European Conference on Environmental Education and Training in Europe**, Brüksel 3-4 Mayıs 1999, s.10.; (Çevrimiçi) <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.
- ²¹³ Türkiye Çevre Sorunları Vakfı, **Ortak Geleceğimiz Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu**, 3. bs., Ankara, 1987, s.71.
- ²¹⁴ Daniel D. Chiras, **Environmental Science: Action for a Sustainable Future**, 3.bs., California, The Benjamin/Cummings Publishing Company, 1991, s.462.
- ²¹⁵ Doğan, a.g.e., s.30.
- ²¹⁶ Ulviye Özer, "Yüksek Öğretimde Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi**, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993, s.54.
- ²¹⁷ 1987 yılında Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu tarafından hazırlanan "ORTAK GELECEĞİMİZ RAPORU" diğer adıyla "BRUNT-

LAND RAPORU” sürdürülebilir kalkınma programına kağıt üzerinde yeni bir nefes aldırırken, 1992 yılında yapılacak olan ve değişimin başlangıcı sayılabilecek Rio Konferansına da alt yapı oluşturdu; (Çevrimiçi) <http://www.dogailebaris.org.tr/TGN21.htm>, 10.02.2004.

²¹⁸ John P. Ulhoi, Henning Madsen, Páll M. Rikhardson, **Training in Environmental Management-Industry and Sustainability Part 1: Corporate Environmental and Resource Management and Educational Requirements**, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1996, s.1.

²¹⁹ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.79-80.

²²⁰ Gerhard de Haan, “Von der Umwelterziehung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Empirische Studien und neue Konzepte im schulischen Bereich”, V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu, 01-02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000, s.40-45.

²²¹ Hamit Yıldırım, “Some Thoughts on Environmental Ethics”, **Environmental Ethics**, Kriton Curi v.d., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri & UNESCO, 1996, s.88.

²²² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.80.

²²³ Serpil Ural, “Okul Öncesi Dönemde Çevre İçin Eğitim”, **Çevre Eğitimi, “Çevre İçin Eğitim Toplantısı” 25-26 Ocak 1993**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993, s.9-10.

²²⁴ Martha Henderson, “Environmental Education”, **Population, Environment and People**, Ed. by. Noël Hinrichs, New York, McGraw-Hill Book Company, t.y., s.149.

²²⁵ Necmettin Çepel, **Çevre ve İnsan**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 1995, s.168.

²²⁶ Yıldırım, a.g.e., s.89.

²²⁷ Hablemitoğlu, a.g.m., s.24.

²²⁸ Patricia D. Park, Gin Chong, “Environmental Education and Training: an Introductory Essay”, **Environmental Education and Training**, Ed. by. Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.9.

²²⁹ European Commission, **Kids on the Move**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002, s.10.

²³⁰ Ural, **a.g.e.**, s.9-10.

²³¹ **Ibid**, s.16.

²³² Ekinci, **a.g.e.**, s. 22.

²³³ Keleş, “Çevre, Yurttaşlık, Sorumluluk”..., s.413.

²³⁴ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.81-82.

²³⁵ Gernot Strey, “Umweltbildung im interkulturellen Kontext Ein dreijähriges Forschungsprojekt, 1996-1999 Umweltlernen in der einen Welt für die eine Welt”, **V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu**, 01-01.11.2000, Ankara, T.Ç.V.,s.77-81.

²³⁶ Ural, **a.g.e.**, s.18.

²³⁷ Doğan, **a.g.e.**, s.27.

²³⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.81-82.

²³⁹ Dikmen, **a.g.m.**, s.21.

²⁴⁰ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.83.

²⁴¹ Ergun, **a.g.e.**, s.35-37.

²⁴² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s. 83-84.

İKİNCİ BÖLÜM

AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRESEL KAMUOYU VE ÇEVRE EĞİTİMİ

1. GENEL OLARAK AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRESEL KAMUOYU VE ÇEVRE EĞİTİMİ

Yüzyılımızın neredeyse sonuna gelmişken, çevre -şimdiye dek ihmal edilen ortağımız- hakkını savunmak için sesini yükseltmektedir. Ne şimdi ne de gelecekte, insanoğlu ve çevresi arasındaki ilişki artık göz ardı edilemeyecektir. Zira gezegenimizin geleceğine ilişkin sorunlar her birimiz ve hepimizin refahını yakından ilgilendirmektedir.

Çevre eğitiminin bizlere nasıl yaşatacağımız ve tam bir çevre bilinciyle nasıl hareket edeceğimizi öğretmesi gerekmektedir. Çevre ve toplum her ne kadar fonksiyon alanlarına zarar veren saldırılara maruz kalıyor olsalar da, bunlar bizi aşırı bir kötümserliğe itmemelidir. Zira bilim ve teknoloji tüm problemleri çözmede bize hem en büyük yardımcı kuvvet olmakta hem de hareketlerimize yön vermektedir.

İşte bu, tüm AB üyesi ülkelerde ve hepsinin eğitim sistemlerinde geliştirilen çevre eğitiminin amacını oluşturmaktadır. Bunun ortak amacı, insanları sorumluluğu paylaşmak için eğitmek ve karar-alma sürecinde ve harekette bulunurken yol göstermektir. Bunun metodu ise, bizlere nasıl öğretmemiz gerektiğini öğretecek, birçok farklı disiplin arasında diyaloga dayalı özel bir metottür. Nihai amaç da, sürdürülebilir kalkınmaya destek olacak olan çevreye karşı olumlu bir tutum takınmak için kamuoyu bilincinin oluşturulmasıdır.

Her yaş grubu için ve her seviyedeki resmi yahut gayri-resmi eğitim programları esnasında, bir çevre eğitimi verilmesi ihtiyacı her yerde hissedilmektedir. Öte yandan, tüm ülkelerde karşı karşıya kalınan zorluklar aynı şekilde algılanmakta; kaynakların korunması ve bakılması, yaşam kalitesi, tüketicinin korunması ve sağlık, tüm tehlikeler paylaşılmaktadır. Zira konu hava, su yahut toprak kirliliğine geldiğinde milliyetçilik vs. kalmamaktadır. Çevre eğitimi, bugünün hareketlerini tam anlamıyla yarının sonuçlarına bağlar. Bu şekilde, bir tür süreklilik duygusu da sağlar. Ayrıca ulusal topluluklar arasında bir-

birine bağlılık için çağrıda bulunduğu gibi bir dayanışma ihtiyacını da ifade eder. Bununla Avrupa boyutu kavramı daha da somutlaştığından, hem Avrupa'da hem de dünyadaki tüm genç insanlar kendi şehirleri, nehirleri, kıyıları ve ormanlarından bahsederken ortak bir dilden konuşma şansına sahip olacaktır¹.

İleride de görüleceği gibi, Avrupa Birliği tarafından önerilmekte olan çevre eğitiminin amaçları, üye ülkeler tarafından belirtilmiş olan amaçlar ile aynıdır. AB'nin çevre eğitimi konusundaki eylemlerinin kurumsal çerçevesini çizen 24 Mayıs 1988 tarihli kararda², bu eğitimin amacı, "bu alandaki problemler ve bunların çözümleri konusunda kamu bilincinin oluşturulması ve buna ek olarak, bireylerin çevre korunmasına bilgili ve aktif bir şekilde katılması ile doğal kaynakların ihtiyatlı ve akılcı bir şekilde kullanılması için esaslar getirilmesi" olarak belirtilmiştir. Bu nihai hedefin tutturulması için, çevre eğitiminde öncelikle aşağıda belirtilmiş olan şu temel prensipler yol gösterici olmalıdır;

- Çevre insanoğlunun ortak bir hazinesidir,
- İnsan sağlığının korunmasına ve ekolojik dengenin sağlanmasına katkıda bulunulması için çevre kalitesinin korunması, sürdürülmesi ve geliştirilmesine yönelik ortak bir görev mevcuttur,
- Doğal kaynakların ihtiyatlı ve akılcı kullanılmasına ihtiyaç vardır,
- Her bir bireyin, özellikle bir tüketici olarak, çevre korunmasına ne şekilde katkıda bulunabileceği belirlenmelidir.

1 Haziran 1992'deki Avrupa Konseyi Eğitim Bakanları toplantısı sonrasında kabul edilen sonuçlar da, söz konusu kararı tekrar gündeme getirmiş ve çevre eğitiminin her seviyedeki eğitim sistemine dahil edilmesi gerekliliğinin altını çizmiştir.

1993 yılında Komisyon tarafından teklif edilen Beşinci Eylem Programında "Toplumun genelinde çevre bilinci artmış olsa da halkın hala gerekli bilgiye sahip olmadığına" dikkat çekilmiş ve bu nedenle "eğitimin çevre bilincinin gelişmesindeki öneminin göz ardı edilmemesi ve bir an evvel, ilkokul seviyesinden başlayarak tüm eğitim müfredatına bu konunun dahil edilmesi gerekliliği" vurgulanmıştır³.

Verilen bu mesaj daha açık olamazdı. Gerçekten de Topluluk düzeyindeki çevre eğitiminin başlıca önceliklerinden birini bilgilenmenin artırılması ve tecrübe alışverişinin sağlanması oluşturmaktadır. Maastricht Anlaşması'nda da bu görüş benimsenmiş, Avrupa Birliği'nce gerçekleştirilecek eylemlerin

amacının “Üye ülkelerin eğitim sistemlerinde ortak olan hususlara ilişkin olan tecrübe ve bilgi alışverişinin geliştirilmesi” olduğu ifade edilmiştir. (126. md., prg.2) Çevre eğitimi de kuşkusuz bu “ortak hususlar” arasında yer almaktadır’.

İlerleyen bölümlerde Avrupa Birliği'nin bu konuda yapmış olduğu tüm çalışmalarına ayrıntılı olarak yer verilecektir.

1.1 Üye Ülkelerin Çevre Eğitime Bakış Açısı

Her ne kadar bazı üye ülkeler çevre eğitimindeki bir ya da birkaç hususa daha çok dikkat çekiyor olsalar da, hepsi dört ana amaç üzerinde birleşmektedir. Bunlarla, insanları daha bilinçli kılma, ilgili bilgiyi ve değerlerin iletimini sağlama ve davranış modelleri kazandırma amaçlanmaktadır.

Bu açıdan Danimarka en net ifadeyi kullanmaktadır: “temel eğitimdeki çevre eğitimi, bilimsel, sosyolojik ve insani açılardan oluşur. Sadece bilgilendirmek kendi içinde yeterli değildir, aksine, bu eğitim gerek değerler ve etik kurallar sisteminin gerekse de sosyolojik değerlendirmelerin bir parçası olması ve her şeyin üzerinde, muhtemel eylemler içermelidir. Bu üç esas, temelde eşit kabul edilmekteyse de uygulanma şekilleri karşılaşılan spesifik problemlerin yapısına bağlıdır.”

Konuya ilişkin olarak İrlanda da aynı görüştedir. Buna göre, çevre eğitiminin amaçları:

- İnsanoğlu ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkilerdeki güçlüklerin anlaşılır kılınması,
- Kentsel ve tarımsal bölgelerde, ekonomik, sosyal, siyasi ve ekolojik anlamda birbirine bağlı olduğu bilincinin kazandırılması,
- Her bir kimseye çevreyi koruması ve geliştirmesi için gerekli olan bilgi, davranış, değer, sorumluluk ve yeteneklerin kazandırılması,
- Bireyler, topluluklar ve bir bütün olarak toplum için çevreye karşı yeni davranış modelleri oluşturmak.

Böyle bir eğitimin özel amacı ise, temelde bireylere ve sosyal topluluklara;

- Çevre ve çevre problemlerine karşı bilinçli ve yenilikçi olunması,
- Çevre ve ilgili problemlere ilişkin temel bilgiler ve buna ilişkin geniş tecrübe kazanılması,
- Çevre için bir değerler bütünü yaratmak ve duyarlılık kazandırarak, çevrenin korunması ve geliştirilmesinde aktif rol oynamak için motivasyon sağlanması,

• Konuya ilişkin hususları tanımlama, problem çözme, katılım sağlama ve karar alma yeteneklerinin kazandırılması için yardım etmektir.

Alman Federe Devlet (Lander) Eğitim Bakanları, Nordik (İskandinav) komşuları tarafından ortaya konan fikirlere yakın bir görüş benimsemişlerdir. Yani; “ çevre ile ilişki, bireyler ve insanlık için hayati bir konu haline gelmiştir. Bu nedenle, genç insanların çevre konularına ilişkin bilincinin artırılması, çevreyi korumak yönünde istek oluşturulması ve hayat boyu çevre için sorumluluk sahibi olmalarının sağlanması okulların görevi haline gelmiştir.

Bu görev, son yıllarda çevre kirliliğinin tehditkar oranlara varmasıyla daha acil bir durum arz eder olmuştur. İşte bu yüzden, genç insanları eğitime misyonuna sahip olan okullar bu acil problemi çözmeye üstlerine düşen görevi yapmalıdırlar.

Okullar, çevre dendiğinde öne çıkan karmaşık sebep-sonuç ilişkilerine açıklık getirerek, bu ilişkileri etkileyen değişikliklerin sonucu olan çevre problemlerini belirlemelidir. Zira çevreyi değiştiren ve etkileyen insandır ama buna karşılık, ondan etkilenen de odur. O yüzden, insan-yapımı kirlilik gene insana geri dönmektedir.

Tüm bunlar olup biterken, çevre eğitimi de doğal kaynakları sorumlu bir şekilde kullanma konusunda insanları teşvik etmeli ve yaşamın temeline karşı oluşan her türlü tehlikeyi uzaklaştırmalıdır. Bu, bireysel ve kolektif menfaatler arasında süregelen yoğun değiş-tokuş arasında bir katalizör olacaktır.

“Okullarda çevre eğitimi” hakkındaki 1985 yönetmeliği (Grundsatzlerlass) uyarınca, Avusturya'daki çevre eğitiminin amacını, “varolan değerlere karşı bir bilinç oluşturulması ve bu değerlere karşı saygı gösterilmesinin öğretilmesi ile ekolojik know-how edinilmesine yönelik bir bilgi akışının sağlanması” oluşturmaktadır.

Konuya ilişkin herhangi bir resmi tavır mevcut olmamakla birlikte, Belçika'nın Fransızca konuşulan bölgesindeki çevre eğitimine yönelik, Ocak 1993 basımlı “çerçeve programı”ndan bir alıntı yapılacak olursa, “Okulların amacı, insanlara doğayı ve toplumu bir bütün olarak eleştirel ve olumlu bir biçimde yorumlamalarını ve aynı zamanda kendi çevrelerini uygun ve sorumlu seçimler yapmak suretiyle ne şekilde yönetmeleri gerektiğini öğretmektedir”.

İspanya'da ise, “Eğitim sisteminin genel düzenlenmesi” hakkındaki kanunda, “çevreye saygı ve çevre korunmasına yönelik eğitimin, eğitsel faaliyetlerde temel alınması gereken bir prensip” olduğu belirtilmektedir. Buna göre,

söz konusu prensip, eğitim stratejileri belirlenirken, gerek merkezi yönetim gerekse de özerk bölgelerce dikkate alınacaktır.

Yunanistan'da ise çevre eğitiminin; gerek kırsal gerekse de kentsel bölgelerdeki çevre problemlerini belirleyen mali, sosyal, siyasi ve iktisadi iletişimin mevcudiyetinin ve öneminin bireyler ve sosyal topluluklarca anlaşılmasına yardım etmesi, her bireye, çevreyi koruması ve kollaması için, gerekli bilgi, değerler bütünü anlayışı ve davranış özellikleri, aktif ilgi ile yetenekleri kazanması için şans verilmesi, insanlara, sosyal gruplara ve topluma çevrenin daha iyi yönetilmesi ve geliştirilmesi için gerekli yeni davranış modelleri geliştirmesi konusunda ön ayak olması gerekmektedir. Buna göre, Yunanistan'da öne çıkan görüş, çevre eğitiminin temel amacının sorumlu bir ekonomik tavır benimsetme olduğu ve çevre sorunlarının ancak davranış modellerinde değişiklik yapılmak suretiyle önlenip çözülebileceği yönündedir.

Yunan raporunda açıklandığı üzere, "topluma verilmesi gereken ekolojik mesajın içeriğinde, insanların yaşam kalitesi ile çevrenin korunması ve geliştirilmesinin ayrılmaz bir bütün olduğu ve sürdürülebilir kalkınmanın korunan bir çevrede varolması gerektiği bulunmalıdır." Çevre eğitimindeki öncelikli düşünce, teknolojik gelişmelere rağmen, çocuklarımıza olabilecek en iyi durumdaki bir çevreyi miras bırakmamız gerekliliğidir.

Finlandiya'da da çevre eğitimi "sürdürülebilir kalkınmaya ulaşmada önemli bir faktör" olarak kabul edilmektedir. Günlük okul eğitimi bireylere, vatandaşlara ve uluslararası işbirliği ajanslarına kültürel eğilimlerce takınılan tavrı düzeltmek için bir gelecek vizyonu ve gerekli ahlaki değerleri ve bilgileri kazandırmalıdır. Çevre eğitimi gerçekten, öğrencinin gelecekte uygun (çevresel anlamda) olabilecek esasları, gelişim derslerini, toplum modellerini, günlük uygulamaları ve ürünleri ayırt edebilmesi için ileriye gören bir yapıya sahip olmalı ve bu esasları yaratma, kullanma ve yaymada rol oynamalıdır.

İsveç'in bakış açısı da benzerlik göstermektedir: "çevre eğitimi kamuoyunun haberdar edilmesini ve fikir sahibi olmasını amaçlar zira böylece toplumun sürdürülebilir kalkınmasına katkıda bulunmuş olacaktır." Burada işin manevi yönü önemli bir yer tutmaktadır.

Hollanda ise, çevre eğitiminin yurttaşlıkla ilgisini vurgulayarak "çevre ve doğa hakkındaki eğitim, vatandaş katılım yoluyla, daha temiz bir çevre için sosyal araçlar vasıtasıyla gerekli önlemleri almaya teşvik etmektedir. Bu, bir diğer hükümet politikasına ek teşkil etmektedir (yasama ve uygulama, onaylama, mali ve iktisadi teşvikler, vs.). Hollanda'da çevre eğitimi, doğaya ve

çevreye karşı davranışları değiştirmek ve sürdürülebilir kalkınmaya ulaştırma-
kla yükümlü bir enstrüman olarak görülmektedir.

Birleşik Krallık'ın raporu ise, yukarıda belirtilmiş olan tüm noktaların bir
toplamını teşkil etmektedir. Ulusal müfredat programına göre, okullar şu
amaçları takip etmelidirler: bireylere, çevreyi koruması ve kollaması için, ge-
rekli bilgi, değerler bütünü anlayışı, davranış, sorumluluk ve yetenekleri ka-
zanması için fırsat verilmesi, öğrencilerin çevreyi birçok farklı bakış açısından
(fiziki, coğrafi, biyolojik, sosyolojik, iktisadi, siyasi, teknolojik, tarihi, estetik,
ahlaki ve manevi) gözlemlemesi ve yorumlaması için teşvik edilmesi. Ayrıca,
öğrencilerde çevre bilincinin ve merakının uyandırılarak, çevre problemlerini
çözmede aktif katılımlarını sağlamaya teşvik olunması.

İtalya'da çevre eğitiminin amacını, yeni nesillerin şu problemlerle ilgili
olarak bilinçlendirilmesi oluşturmaktadır: doğal ve fiziki çevre, tarihi-kültürel
yapıdaki acil durumlar, yaşam kalitesi, kaynaklar.

Lüksemburg ise, çevreye yönelik bilginin artırılması hususunun altını çiz-
mekte ve çevrenin daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak için yeteneklerin çoğal-
tılmasını ve çevre lehine davranış modelleri oluşturulmasına teşvikte bulunul-
masını önermektedir.

Fransa'da da, biyo-fiziki iktisadi ve sosyal mekanizmaların daha iyi kav-
ranabilmesi için gerekli olan bilgi ve kavramların edinilmesi gerekliliği vurgu-
lanmaktadır. "Günümüzde çevreden haberdar olmak, hayatın bilmeniz gere-
ken bir gerçeğidir" denilmektedir. Zira çevreye saygı göstermek, diğerlerine
de saygı göstermek anlamına gelmektedir.

Portekiz ise, 1975 tarihli Belgrad Şartı'nda "dünya nüfusunu çevre ve
problemleri konusunda bilinçli olması ve bu konulara duyarlılık göstermesi
için eğitmek" ifadesiyle yer alan amacı kabul etmiştir.

Belçika'nın Flaman topluluğunun çevre eğitiminin amacını ifade eden ra-
poruna göre, çevre eğitimi; değişime açık çevrede meydana gelen çevresel du-
rumların anlaşılması yeteneğinin kazandırılması, çevre problemleriyle ilgile-
nen farklı gruplar arasındaki iletişimi arttıracak sosyal yeteneklerin geliştiril-
mesi, sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması yolunda alınması gereken önlem-
lerde kişisel sorumluluk alma iradesinin güçlendirilmesi, çevre ve insan ara-
sında süregelen etkileşimi etkileyen sayısız etmenlerin eleştirel ve açık bir şe-
kilde değerlendirilebilmesi için, değerler meydana getirilmesinin sağlanması
için, itici güç olmalıdır.

Belçika, Danimarka, İspanya ve Portekiz gibi üye ülkeler, çevre eğitiminin amaçları konusundan bahsederken, 1975 ve 1977'de kabul edilen Belgrad ve Tiflis Şartları'na açıkça gönderme yapmaktadırlar⁵.

Her ne kadar tüm dünyada çevre eğitiminin esas amacı, "gelecek kuşaklar için çevre kalitesinin korunması ihtiyacı nedeniyle genç insanların çevre bilincinin geliştirilmesi" temelinde tek ve aynı olsa da, bunun oluşturulması ve öğretilmesi mutlaka farklılık göstermektedir. Değişik ulusal ve bölgesel gelenek ve duyarlılığa sahip üye ülkelerin farklı ihtiyaçları nedeniyle, tercih edilen yöntem ve yapılan uygulamalar Avrupa Birliği içinde değişiklik göstermektedir.

Böyle bir çeşitliliğin azaltılması bahis konusu bile değildir zira, bu çeşitlilik hem bolluğun kaynağını oluşturmakta hem de yerel gerçekler ve gelişmeler ışığında çevre eğitimine ilişkin fikirlerde gerekli uyumlaştırmanın sağlanmasına vesile olmaktadır. Bu nedenle, bu çeşitliliği insanların dikkatine sunmak gerekmektedir. Avrupa Birliği'nin hemen her yerinde meydana gelmekte olan birçok pozitif gelişme ne yazık ki Avrupa seviyesinde bilinmemektedir. Gerçekten, bazen kendi ülkelerindeki gelişmelerden dahi haberdar olunmamaktadır. İşte, Avrupa Komisyonu IX. Genel Direktörlüğü Çevre Çalışma Grubu tarafından hazırlanan rapor, birçok üye ülkede ve Avrupa Birliği bölgesinde çevre eğitiminin nasıl verildiğini öğretmek suretiyle bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu yöntem ve başarıların dile getirilmesi belki her şeyi çözemeyecek ama mutlaka yararlı olacaktır. Zira raporda verimli mukayeseler yapılabacağından, bunlar sayesinde belki de parlak girişimlerin tohumu atılmış olacaktır.

Bu rapor aşağıdaki konulara ilişkin bilgi vermektedir;

- Ulusal ve bölgesel çevre eğitimi politikalarının mevcudiyeti yahut yokluğu. Eğer böyle politikalar mevcutsa, bunlar kim tarafından belirlenmektedir? Bunların eğilimleri ve hareket mekanizmaları nelerdir? Bunların uygulanması kim tarafından denetlenmektedir? Bu konuda hükümet ve özel ajansların rolleri nelerdir?

- Çevre eğitimi, eğitim sistemlerine nasıl dahil edilmelidir? Ayrı bir konu olarak öğretilmeli mi yoksa disiplinlerarası bir yöntem mi kullanılmalıdır? Zorunlu bir ders mi olmalı yahut seçimsel mi olmalı? Sınava tabi tutulmalı mıdır?

- Çevre eğitiminde kullanılan metotlar, disiplinlerarası çevre projeleri mevcut mu? Mevcutsa, nasıl ve kim tarafından ve ne şekilde yürütülmektedir?

- Çevre eğitimi müfredatının bir parçası olan öğrenciler tarafından yürütülen (yahut yürütülmeyen) çevre koruması ve yönetim hareketleri.
- Öğretmen ve öğrencilerin faydalanabileceği kaynak dokümanlar.
- Öğretmen eğitimi.

Çevre eğitimindeki çeşitli yöntem ve eylemler mukayese edildiğinde, kuşkusuz, çevre eğitiminin amaç, ilke ve uygulamaları anlamında birçok benzer nokta olduğu göze çarparacaktır. İşte bunlar, bizim tartışmayı önerdiğimiz ve uygulamaların çeşitliliğinin yanısıra, gerçek çevre eğitimi sistemlerinin temellerini de oluşturan ortak hususları meydana getirmektedir. Bu eğitimin tanımını yapmak zor olduğundan, hiçbir ortak payda ve referans çerçeve olmaksızın böyle bir eğitim vermeye çalışmak kötü sonuç doğurma ve hatta amacını saptırma riski taşımaktadır.

Eğer çevre eğitimi Topluluk düzeyinde yürütülecek ise, "ortak kavramlar bütünü" hususunda karşılıklı bir anlaşma sağlanması gerekmektedir. Zira, bir Birlik üyesi "çevre" sözcüğünü kullandığında, Birlik'in tüm vatandaşlarının bunun ne anlama geldiğinin farkında olması gerekmektedir. Ancak bu, Avrupa düzeyinde bir sözcük standardizasyonu yapılacağı anlamına gelmemekte ama insanların çevre denildiğinde akıllarına gelen farklı kavramların, karşılıklı diyaloga ve ilerlemeye izin vermesi için, tek bir şekle sokulması gerekliliğine işaret etmektedir.

Birçok AB ülkesinin çevre eğitimi politikalarını üzerine inşa ettikleri ortak temeller aşağıdaki gibidir:

- Çevre eğitiminin amaçları,
- Çevre eğitiminin başlangıcı ve gelişimi,
- Bu eğitimin değindiği kavramlar, davranışlar ve değerler,
- Öğretim metotları,
- Uygulanması gereken etik kurallar.

Çevre eğitiminin üç boyutu vardır:

- Bilmeye, kavramaya ait boyutu; çevreyi anlamak ve korumak için gerekli olacak düzeyde bilgi ve yetenek kazandırmak,
- Ahlaki boyutu; dayanak olacak ve özüksenecek bazı temel değerleri ve ilkeleri benimsetmek,
- Eylem boyutu; çevreyi akılcı bir şekilde korumak ve düzenlemek için belirli şekillerdeki davranışları oluşturmak (çevre ile dost davranış modellerinin geliştirilmesi gibi).

Böyle bir referans çerçeve tanımlamak sadece çevre eğitimi uygulamalarını değerlendirenler için değil, aynı zamanda, gerekli bilgiye sahip olmaları şartıyla, eğitim sistemleri kapsamına çevre konusunu dahil etmemiş ancak etmek isteyenler için de faydalı olacaktır⁶.

1.2 Avrupa Birliği'nde Çevre Eğitiminin Amaçları

Çevre eğitiminin temel amacı şöyle özetlenebilir: "Eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin çevre konularında sorumlu davranışları sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı ve teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmak"⁷.

Tiflis Konferansı ise, çevre eğitiminin amaçlarını şöyle tanımlamaktadır; şehirlerde ve kırsal alanlarda ekonomik, sosyal, politik ve ekolojik bağımsızlık konusunda bilgi sahibi olup, bu konularda özen gösterilmesine yönelik olarak gerekli desteği vermek. Her insanın çevreyi koruyup geliştirmesi için gerekli olan bilgiyi, değerleri, yaklaşımları, taahhütleri ve tecrübeyi elde etmesi için gerekli imkanları sağlamak. Çevreye yönelik bir bütün dahilinde bireyle rin, grupların ve toplumun geneli için yeni davranış modelleri yaratmaktır⁸.

Bu genel amaçların işlevsel öğretim hedeflerine dönüştürülebilmesine ilişkin AB çevre eğitimi amaçları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

1.2.1 Bilgiye Dair Amaçlar

Doğal çevreye dair bilginin edinilmesine ilişkin amaçlar (özellikle de temel ekoloji kavramları açısından):

- Çeşitli canlıların yaşadığı çevre tanımının yapılması ve bunun fiziki ve kimyasal karakteristiklerinin belirlenmesi,
- Çevresel faktörler arasındaki ve çevresel faktörlerle canlılar arasındaki etkileşimin belirlenmesi,
- Başlıca kimyasal döngülerin (C, N, Fe, S, H₂O, P, vs.) tanımlanması ve canlıların bu döngülerdeki rolünün belirlenmesi,
- İnsanlar ve diğer canlılar tarafından kullanılan temel enerji kaynaklarının sıralanması ve bunların yenilenebilir olup olmadığının belirtilmesi,
- Her canlı türünün ait olduğu canlılar topluluğunun yapısının belirlenmesi ve bu topluluktaki etkileşimin açıklanması (tropikal ilişkiler, habitat ilişkileri, vs.),
- Her ekosistemin kendi dinamik dengesi olduğunun gösterilmesi.

1.2.2 İnsani Sistemlerin Bilgilerine Dair Amaçlar

İnsan sistemlerinin kompleks yapısı ve bunların yapısı ve işleyişlerine dair tartışmalı görüşler göz önüne alındığında, basit ve tatmin edici bir insan sistemleri modeli önermenin çok zor olduğu görülecektir. Aşağıdaki liste sadece örnek amacıyla verilmektedir:

- İnsanın ihtiyaçları (yiyecek, barınma, seyahat, eğlence) ve bu ihtiyaçlara ulaşmak için yaptığı eylemler arasındaki ilişkiyi çevreye etkileri göz önünde tutularak belirlemek için insanın davranış ve motivasyonunun analiz edilmesi,

- Ekonomik sistemin nasıl işlediğinin tanımlanması; gider ve gelirlerin hesaplanması, sanayi ve ticari ağların nasıl yürütüldüğünün belirlenmesi, finans kuruluşlarının rolü, tüketim modelleri, makroekonomik göstergeler (tasarruflar, yatırımlar, vs), istihdamın yapılanması, vs.

- Sosyal sistemin yapı ve mekanizmalarının tanımlanması; sosyo-politik yapılar, toplum hizmetleri (hastaneler, ulaşım, iletişim, vs), habitatın önemi, vs.

- Bir durum analiz edilirken sosyo-kültürel faktörlerin göz önünde tutulması; mesela eğlence aktiviteleri, toplumun tarihi mirasının korunması, bireylerin ve toplulukların dini ve felsefi amaçları, estetik meraklar, vs.

1.2.3 İnsanın Çevreye Karşı Tutumuna Dair Amaçlar

- Doğal kaynakları tüketmenin ve boşa harcamanın sonuçlarının değerlendirilmesi (enerji, hammadde, vs.) ve alternatif çözümler önerilmesi (izolasyon, geri dönüşüm, vs.),

- Bir sistemdeki çeşitli kirlilik türlerinin etkilerinin değerlendirilmesi (fiziki, kimyasal, biyolojik, estetik, vs.) ve bunların canlılar ve insan sağlığı açısından doğacak tüm sonuçlarının ölçülmesi,

- Biyotopun ve hayvan yahut bitki türlerinin giderek azalması hatta yok olmaya yüz tutması ile yerli olmayan türlerin oluşmasının sonuçlarının değerlendirilmesi,

- Belirlenen türlerin, habitatın ve çevrenin korunmasına ilişkin farklı yolların mukayese edilmesi ve bunların spesifik karakteristiklerinin belirlenmesi,

- Seçim yapabilmek için kirliliğin ekonomik, sosyal ve ekolojik giderlerinin değerlendirilmesi; imalat süreçleri, ürün dağıtım ağları, inşaat mühendisliği işleri, vs.

- Modern hayatın kolaylıkları ve konforundan ödün vermeksizin yeni yer-

leşimler geliştirmede ve ekolojik çözümler seçmede etkili olan faktörlerin analiz edilmesi.

1.2.4 Know-how'a Dair Amaçlar⁹

- Problemleri tanımlanması ve bunlara ilişkin soruların formüle edilmesi,
- Problemleri çözmeye yönelik uygun önlemlerin uygulanması, mesela, akılcı gözlemler, deneyler, literatür taraması, araştırmalar, anketler, vs.
- Bir problemle karşılaşıldığında açıklayıcı hipotezler ileri sürülmesi, böylece hipotezin sağlanması yapılır, varılan sonuçlar yorumlanır, bir sonuç veya daha başka hipotezler önerilir, vs.
- Verilen durumda etkili olan faktörlerin incelenmesi, spesifik durum ve vakıalar arası korelasyonun bulunması, birden fazla durum ve vakıa arasındaki neden-etki ilişkisinin belirlenmesi,
- Araştırmalara ilişkin bulguların (veriler, özetler, vs.) açık, net, doğru ve ulaşılabilir bir şekilde değişik iletişim yolları (sözlü, yazılı, grafik ve audio-görsel, vs.) vasıtasıyla kaydedilmesi,
- Temel iletişim kuralları çerçevesinde diğerleriyle de çalışılması.

1.2.5 Davranışlara Dair Amaçlar

- İnsanların, davranış ve yaşayış biçimleriyle sürekliliğini belirlediği bir doğal dünya düzeni içinde yaşadığının idrak edilmesi,
- İnsanoğlunun, gelecek kuşakları da içine alacak şekilde, omuz omuza durması,
- Kişisel tercihler yaparken kolektif ihtiyaçların, doğal kaynakların göz önünde tutulması,
- Kontrol edilemeyecek bir vahşi hayatı önleyebilmek için hayvan ve bitki hayatlarına saygı duyan bir davranış modelinin benimsenmesi (mesela kırdı yürürken, vs.),
- Bir sorun ile karşılaşıldığında, verilerin dikkatlice analiz edilmesi, güvenilirliğinin kontrol edilmesi ve şahsi tecrübelerle mukayese edilmesi,
- Kişinin şahsi değerler sisteminin sorgulanması ve her seçiminde etkili olan faktörlerin altının çizilmesi,
- Kirlilik ve rahatsızlık türlerinin önlenmesine ve bunlarla mücadele edilmesine yönelik tedbirlerin alınması,

- Objektif verilere dayanan karar alma süreçlerinde yer alınması.

Tüm bu amaçlar, genç insanlar tarafından bazı temel doğruların değerlendirilmesine dayanan ve 17 Ekim 1980'de Alman Federal Eğitim Bakanları tarafından belirtilmiş olan ilkelere dayanmaktadır. Buna göre çevre eğitiminde okulların rolü genç insanları:

- Canlıların ve doğanın çeşitliliğinin korunmasının şimdiki ve gelecek kuşaklar için gerekli olduğu,
- Çevre kirliliğinin uluslararası bir problem olduğu ve insanoğlu açısından hayati bir önem taşıdığı, çevre problemlerine ilişkin sorunların özellikle gelişmiş ve sanayileşmiş ülkeler açısından bir uluslararası ödev olduğu,
- İnsanların sağlıklı ve yaşamaya değer bir hayat sürmesi için bireysel ve sosyal sorumluluklarını bilmesinin zorunlu olduğu,
- Çevre korumasının ekolojik ve ekonomik hususlar açısından adil bir denge oluşturulurken menfaat çatışmasına yol açtığı, konusunda bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir¹⁰.

2. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRE EĞİTİMİNİN BAŞLANGICI VE GELİŞİMİ

İnsan yapımı (sosyal, kültürel, politik, ekonomik, teknolojik) ve doğal (atmosferik, jeolojik, biyolojik ve hidrolojik) sistemler arasındaki ilişkinin bilinci çerçevesinde çevre eğitimi de gelişme göstermiştir. 1960'lı yıllarda, çevre eğitimi çerçevesinde global çevre sorunlarının öğrencilere sunumu konusunda ciddi bir atak bulunmamaktadır. 1970'lerden itibaren çevre sorunlarının karakterinin daha da gözle görülebilir hale gelmesiyle, 'çevre eğitimi', 'ekolojik eğitim', 'çevre için eğitim' gibi konularda, geniş bir çeşitliliğe sahip kitap ve dokümanlar yayınlanmıştır. Günümüzde, modern dünya kültürünün başarısı için çevre eğitiminin ahlaki ve etik yönleri çok daha fazla öneme sahip olmuştur¹¹.

Avrupa vatandaşları, çevrenin içinde bulunduğu durumdan rahatsızlık duymaktadırlar. Avrupa vatandaşlarının arzuladığı bir konu da, temiz bir çevre, temiz bir hava, temiz su kaynakları, aynı zamanda yeşil ormanlar hakkında sahip oldukları hakların, kendileri için olduğu kadar kendi çocukları ve torunları için de geçerli olmasıdır.

Avrupa Birliği bunun bilinci içinde, 1992 yılından itibaren çevre politikasını sürdürülebilir gelişme kuramına uygun olarak yeniden düzenlemektedir. Avrupa Birliği üretim ve tüketimin dengeli bir biçimde ele alınmasını amaçla-

maktadır, bunun nedeni de çevrenin sahip olduğu kapasitenin uzun vadede tüketilmemesidir. Global ısınma, stratosfer de bulunan ozon tabakasının incelmeye, güvenlik sınırlarının aşıldığına işaret eden örnekleri oluşturmaktadır. Avrupa Birliği'nin 1992 öncesi çevre politikasının amacını, oluşan zararların telafisi, düzeltilmesi oluştururken, sonuçları incelediğimizde bu konuda da başarılı olunamadığı görülmektedir. Bunun nedeni de, çevre korunması konusunda alınan önlemlerin bütün ekonomik girişimlerle örtüşmemesinden kaynaklanmaktadır. Ama şimdi bu durum değişmiştir; Avrupa Birliği günümüzde entegre olmuş, bütün sektörleri kapsayan bir çevre politikası ile sürdürülebilir gelişim kuramına uygun olarak düzenleme yapmaktadır. Bu duruma örnek olarak, bütün katılımcıların katkısı ile, bunlara yönetimler, endüstriyel sektörler, tüketiciler de dahildir, doğal kaynakların korunması, gözetilmesi verilebilir.

Çevre kirliliğinin hiçbir sınır tanınamaması, aktif çevre korunmasını hepimizin üstüne düşen, ortak bir görev olarak algılanmasına neden olmaktadır. Böylece, gelecek nesiller için temiz bir çevre hedefine ulaşabilir, başarılı olabiliriz. Çevre problemleri konusundaki açık tehdit bizlere genellikle medya aracılığı ile ulaşmaktadır. Ancak ne yazık ki, gazete ve televizyonlar sadece açıkça görünen sorunlar üzerine yoğunlaşırken, uzun süreli çevre sorunları göz ardı edilmekte, üzerinde durulmamaktadır. Burada vatandaşlara sadece veriler vermek yerine, çevrenin durumu hakkında fikir sahibi olacakları, bu konuda bir tahminde bulunacakları, bilgilerin toplandığı bir enformasyon (bilgilendirme) politikası da devreye sokulmalıdır¹².

Şimdi, bütün bu gereklilikler temelinde, uluslararası boyutta çevre eğitimi açısından önem teşkil eden ve AB çevre eğitim sistemine etki eden konferansları ve bu konuda AB'de yapılan çalışmalarını kronolojik olarak ve kısaca ele almaya çalışalım.

2.1 Uluslararası Çevre Konferanslarının Avrupa Birliği Çevre Eğitimi Sistemine Etkileri

Stockholm Konferansı (1972) ile genç insanların çevrenin korunmasındaki rolü ön plana çıkarılmıştır. "Günümüzde çevre konusunda ülkeler arasında ayrıntılı sözleşmelerin yapıldığı, uluslararası alanda çevre hakkının dile getirildiği ilk toplantı, Stockholm Konferansı olmuştur... Stockholm Konferansı'nın önemi, ülkelerin çevreye karşı sorumluluklarını kabul etmenin yanında, insanın yeryüzündeki varlığını sürdürülebilmesi için çevre korunmasının zaruri olduğu görüşünde birleşilmesidir"¹³.

Konferansın konumuza yönelik esas öneminin, konferansın nihai belgesinde şu şekilde altı çizilmiştir: “Çevrenin korunmasının ve iyileştirilmesinin, insanlığın şimdiki ve gelecek kuşaklara karşı en öncelikli ödevi” olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, gerek okullarda gerekse de okul dışında, çevre ve buna ilişkin hususları kapsayacak, gençleri ve yetişkinleri çevre korumasında ve idaresinde ortak hareket etmeye yönlendirecek disiplinlerarası uluslararası düzeyde bir eğitim programı oluşturulması” kararı alınmıştır. Böyle bir programın oluşturulmasına 113 ülke katılmıştır¹⁴.

“Stockholm Konferansı’ndan sonra, çevre eğitiminin önemi, **1975 Helsinki Sonuç Belgesi** tarafından da vurgulanmıştır. Çevre politikalarının başarısı, kişilerin ve toplumsal güçlerin öncelikle gençlerin eğitimle elde edecekleri çevreyle ilgili sorumluluklarının bilincinde olmalarına, çevreyi koruma ve geliştirmeye yardım etmelerine bağlıdır. Bunun gibi, 1989 Viyana Sonuç Belgesi’ne imza koyan Devletler, çevre eğitimi konusunda işbirliği yapmayı, özellikle deneyim ve eğitim programı alışverişinde bulunmayı kabul etmişlerdir”¹⁵.

Aix-en-Provence Kolokiyumu (1972) ile çevre eğitiminin tanımlanması amaçlanmıştır. Çevre eğitimi spesifik problemler üzerinde yoğunlaşmalı ve disiplinlerarası bir yapıya sahip olmalıdır. Ortak değerleri bir potada toplamayı, kolektif faydaya katkıda bulunmayı ve canlı türlerinin devamına duyarlı olmayı amaçlamalıdır. Bu da gücünü insanların girişiminden ve harekete geçmedeki kararlılıklarından alacaktır.

Tiflis Konferansı (1977) ile çevre eğitiminin bazı amaçları belirlenmiş ve bunlar sonraki girişimlerde referans olarak kullanılmıştır. Tiflis Hükümetlerarası Konferansı’ndan çıkan sonuca göre, çevre eğitiminin başlıca amacı, hem doğal hem de insanların oluşturduğu çevrenin, biyolojik, fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler arasındaki etkileşimin sonucu karmaşıklaşan yapısının bireyler ve topluluklar tarafından anlaşılmasını sağlamak ve onların çevresel problemleri önlemesi, çözmesi ve çevre kalitesini akılcı ve etkin biçimde idare edebilmesi için sahip olmaları gereken bilgileri, değerleri, davranış modellerini ve pratik yetenekleri kazandırmaktır.

Moskova Konferansı (1987) ile sürecin bireysel ve kolektif karakteri belirlenmiş ve çevre eğitimi geliştirmeye yönelik bir strateji ortaya konulmuştur. Moskova’da teklif edilen strateji belgesi çevre eğitiminin en önemli alanlarına ilişkin bazı amaçlara dayanmaktadır. Bunlar;

• Uluslararası bilgi sistemini desteklemek ve uluslararası çevre eğitimi müfredatına ilişkin bilgi ve tecrübe alışverişinde bulunmak.

- Uygun müfredat ve öğretim materyalleri geliştirmek suretiyle çevre eğitiminin güçlendirilmesi,
- Okul içi ve dışı çevre eğitiminde görev alan personele yönelik temel ve tazeleme kursları düzenlenmesi,
- Teknik ve mesleki eğitimlere çevreye ilişkin kavramların dahil edilmesi,
- Üniversite eğitimindeki çevresel boyutun uygun kurumsal mekanizmalar ve kaynaklar oluşturmak suretiyle güçlendirilmesi,
- Çevre konusunda ihtisaslaşmış, bilimsel ve teknik eğitimlerin teşvik edilmesi,
- Çevre eğitiminin düzgün bir uluslararası işbirliğiyle yaygınlaştırılması.

Rio'daki "Dünya Zirvesi" (1992): 3-14 Haziran 1992'de Rio de Janeiro'da yapılan BM Çevre ve Kalkınma Konferansı sonrasında yayınlanan "Agenda 21"(Gündem 21) isimli eylem planında çevre eğitimine özel bir bölüm ayrılmıştır. Gündem 21'in kapsamını, insanların sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin sorunları anlama ve bunlarla başa çıkmalarını sağlamaya yönelik bir tutumda bulunabilmelerinde vazgeçilmez bir öneme ve yere sahip olan okul içi ve dışı eğitim oluşturmaktadır. Bu tür bir eğitim aynı zamanda, hem ekolojik ve ahlaki sorunlara ilişkin bilincin artırılarak, sürdürülebilir kalkınmaya uygun bir tavırda bulunulması hem de karar alma sürecinde etkin bir katılımın sağlanması yönünden vazgeçilmezdir. Rio Konferansı'nda bu suretle;

- Çevre ve kalkınma konusunu tüm eğitim seviyelerine dahil etmek (ilkokullar, mesleki eğitim, üniversiteler) ve bunu toplumun tümünün işbirliğiyle üç yıl içinde gerçekleştirmek,
- Okul müfredatlarını ve eğitim metotlarını tekrar gözden geçirmek ve bu konuda faaliyet gösteren sivil toplum örgütlerinin tecrübelerinden faydalanmak,
- Ekolojik açıdan akılcı uygulamalara ilişkin mevcut eğitim programlarını geliştirmek, istihdam olanakları sağlamaya yönelik çabaları arttırmak ve yerel kaynaklara dayanan metotlardan azami bir şekilde yararlanmak,
- Kabul edilebilir ve sürdürülebilir iş uygulamaları ve yaşam biçimleri oluşturmak, hedeflenmiştir⁶.

Johannesburg Zirvesi (2002): Aşırı yoksulluk ve aşırı zenginliğin uç noktalarda yaşandığı, Güney Afrika Cumhuriyeti'nin başkenti Johannesburg'da, 26 Ağustos – 4 Eylül 2002 tarihleri arasında yapılan Birleşmiş Milletler Dünya Sürdürülebilir Kalkınma Zirvesi'ne, devlet başkanları ve hükü-

met temsilcilerinin yanı sıra, başta yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları olmak üzere, Gündem 21'de belirtilen tüm "temel grupların" (iş dünyası ve sanayi, çiftçiler, yerli halk, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, bilişim ve teknoloji, işçiler ve sendikalar, kadınlar, çocuklar ve gençler olmak üzere dokuz grup) temsilcilerinden oluşan, dünyanın farklı bölgelerinden yaklaşık 65.000 kişi katıldı.

Rio Zirvesi'nden Johannesburg'a kadar geçen sürede İstanbul'da yapılan Habitat II Kent Zirvesi de dahil olmak üzere, pek çok önemli toplantı düzenlenmiştir. 2000 yılında New York'ta Binyıl Zirvesi'nde bir araya gelen Devlet ve Hükümet Başkanları yoksulluğun ortadan kaldırılması, çevrenin korunması, insan hakları, demokrasi ve iyi yönetim konularındaki yüklenimlerini bir kere daha ortaya koymuşlardır.

Rio Konferansı'ndan 10 yıl sonra gerçekleştirilmiş olan, bu nedenle "Rio artı 10" olarak da anılan Johannesburg Zirvesi'nde bu on yılın bir değerlendirmesi yapılmış, ayrıca bir siyasal bildiri ile Gündem 21'in yerini alacak olan uygulama planının kabul edilmesi sağlanmıştır.

Zirve'de, çok ortaklı diyaloglara sunulan tartışma raporlarında, Johannesburg'da sürdürülebilir kalkınma önünde engel teşkil eden sorunlar tanımlanmış ve sürdürülebilir kalkınmanın temel öğeleri olan; yoksulluğun giderilmesi, enerji, sağlık, eğitim, tarım, hava kirliliği, ormanlar, suya erişim, iklim değişikliği, nüfus ve çevrenin korunması gibi öncelikli konularda ileriye dönük hedefler ile çalışma takvimi belirlenmiştir. Ayrıca, insanlığın zengin ve fakir olarak derin bir uçurumla ayrılması ve gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler arasındaki farkın giderek büyümesinin küresel gönenç, güvenlik ve istikrar için tehdit oluşturduğu teyit edilmiş, çevresel sorunlar ele alınmış, küreselleşmenin ekonomik etkilerinin orantısız biçimde dağıldığı kabul edilmiş, bu küresel adaletsizliğin giderilmesi gereğinin altı çizilmiştir.

Zirve sonucunda liderlerce kabul edilen Bildirge'de, sürdürülebilir kalkınmaya tam bağlılık dile getirilmiş, bu konuda mutabık kılınan taahhütler sıralanmış ve ortak adımlar atma yolundaki kararlılık tekrarlanmıştır. Zirve'deki temel çıktı olarak, "Uygulama Planı" ile "Johannesburg Sürdürülebilir Gelişme Bildirgesi" benimsendi. Bunlar Zirve'nin birinci grup çıktılarını oluşturmaktadırlar.

Uygulama Planı, Rio'da kabul edilen temel konuların yaşama geçirilmesini kolaylaştıracak bir eylem çerçevesi sunmaktadır. Zirve'ye katılan tüm hü-

kümetlerin imzaladığı, 11 bölümden oluşan Uygulama Planı, yoksulluğun azaltılması başta olmak üzere, tüketim, doğal kaynaklar, sağlık, uygulama araçları ve kurumsal çerçeve gibi konuları kapsamaktadır.

Johannesburg Sürdürülebilir Gelişme Bildirgesi ise, 6 bölümden oluşmaktadır. Bildirge'de, Rio'dan Johannesburg'a uzanan süreç özetlendikten sonra, karşılaşılan sıkıntılara ve darboğazlara dikkat çekilmiştir. Sürdürülebilir gelişmeye olan küresel taahhüt yinelenmekte, çok taraflılığın ve ortaklıkların önemi dile getirilmekte ve uygulamanın güçlendirilmesi gereği vurgulanmaktadır. Zirvenin ikinci grup çıktısı olarak ise, birinci grup çıktıların uygulanmasını kolaylaştırılmasını öngören "ortaklık girişimleri" başlatılmıştır".

2.2 Avrupa Birliği Ortak Çevre Politikası ve Çevre Hukuku Düzenlemelerine Kronolojik Genel Bir Bakış

Avrupa Birliği'nde çevre alanında kamuoyu bilinci ve çevre eğitimi konusunda karar ve uygulamaları tam olarak anlayabilmek için, ayrıntıya girmeden sadece konumuzla ilgili kısımlara değinmek üzere, Avrupa Birliği'nin ortak çevre politikası ve çevre hukuku düzenlemelerine göz atmak yararlı olacaktır;

"ağımızda artık ekonomi ve ekolojinin birbirinden ayrılmasının mümkün olmadığı anlaşılmıştır. Çevre korunması gelecek yüzyılların temel sorunu olarak belirmiş ve insanlığın devamı, bu konuda bugün gösterilecek olan duyarlılığa bağlanmıştır"¹⁸. "Günümüzde uluslar üstü anlamda en etkili çevre koruma mekanizmalarını uygulayan ve bu konuda ABD'den farklı olarak uluslararası bir çevre bilinci de sergileyen Avrupa Birliği, bu düzeye 70'li yıllardan beri izlediği politika yönelimleri ve etkin bir yasal çerçeve sayesinde ulaşmıştır. Bu gelişim süreci içindeki en çarpıcı nokta Avrupa bütünleşmesinin temelinde çevre korunması düşüncesinin yer almamış olmasıdır"¹⁹. "Topluluğun kurucu antlaşmalarında çevreye yönelik madde bulunmamakta idi. 1986 yılında imzalanarak 1987 yılında yürürlüğe giren ve Topluluk Kurucu Antlaşmaları'nda ilk kez değişiklik yapan Avrupa Tek Senedi 25. maddesi ile Avrupa Ekonomik Topluluğu Kurucu Anlaşması'na "Çevre" adı altında bir başlık eklenmesini öngörmüştür"²⁰. "Zaman içerisinde genel olarak sanayileşmenin ikincil zararlı etkilerinin (negatif dışsallıkların) ortaya çıkması, ayrıca bu konuda Batı ülkelerinde çevre sorunlarını önemseyen kamuoyunun oluşmasıyla Avrupa Topluluğu ve daha sonra Avrupa Birliği'nin temel konularından biri çevre olmuştur"²¹.

Avrupa Birliği'ne düşen, "...dünya çapındaki bir sorumluluk rolünü, duvarların arkasına saklanmadan, bencil politikalar benimsemeyen ve globalleşme

trendlerine karşı dikilmeden taşıyacak, birlik ve beraberliğin eseri olan ve hızla gelişen bir örgütü nasıl oluşturabileceklerinin esaslarını belirlemek; bir yandan, global değişimlerin üstesinden gelmeye -ve fakir ülkelere yardım etmeye- çalışırken, aynı zamanda da AT'yi içerde nasıl geliştirebileceklerini ana hatlarıyla ortaya koymaktır. Bu amaçları birbiriyle bağdaştırabildiği ölçüde, Avrupa gelecek yüzyılın kendisine şimdiki yüzyıldan daha iyi davranacağını görecektir"²².

Nitekim, "bugün Avrupa Birliği 15 üyesini bağlayıcı, ulusal mahkemelelerinde uygulanma zorunluluğu olan, en kapsamlı ve ayrıntılı uluslararası çevre düzenlemelerine sahip bir bölgesel kuruluş haline gelmiştir"²³. "Kurucu antlaşmalarda çevre sorunlarının genelde üye devletlerin yetki alanında bırakılmasına karşın, Avrupa Topluluğu'nun işleyişi, uygulamada çevrenin korunması konusunda da ortak bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu zorunluluğu ortaya çıkaran sebepler genel olarak şunlardır"²⁴:

"Öncelikle, Avrupa bütünleşmesinin temel kuruluş sebebi ve ilkesi olarak kabul edilen serbest rekabetin ve serbest dolaşımın gerçekleştirilmesi, bu alanda Topluluk girişimini gerekli kılmıştır. Avrupa Topluluğu'nun çevrenin korunması konusuna eğilmesini gerektiren ikinci sebep ise, üye devletlerde erişilmiş bulunan yaşam kalitesinin daha da yükseltilebilmesi için doğal yaşam koşullarının sağlıklı bir biçimde devam ettirilmesinin ve geliştirilmesinin gerekli görülmüş olmasıdır. Üçüncü sebep tamamen siyasidir. Aynı ekonomik düzenin üyesi bulunan devletlerde çevre politikalarındaki farklılıklar yüzünden, yaşam koşullarının farklı şekillerde ve düzeylerde gerçekleşmesi üye devletlerce, siyasi bakımdan da, arzu edilmeyen bir durum olarak değerlendirilmiştir. Dördüncü ve çok temel bir sebep, çevre kirlenmesinin siyasal sınır tanımaması ya da aşması olgusudur. Bir ülkeden ötekine kirlilik yayılması ve komşu devletlerin birbirine bağımlılığı, Avrupa Topluluğu'na üye devletleri, ellerindeki imkanları bu konuda da ortaklaşa ve dayanışma içinde kullanma yoluna gitmiştir"²⁵. "Bu hedeflerin yanısıra AB çevre politikası, bölgesel ve küresel çevre sorunlarının ele alınabilmesi için uluslararası düzeydeki girişimlerin artırılmasını da desteklemektedir"²⁶.

"Ancak Avrupa Toplulukları'nı kuran antlaşmaların imzalandığı ellili yıllarda, çevre korunmasına ilişkin global bir sorun henüz kamuoyunun bilincine yerleşmemişti. Temelde ekonomik entegrasyonu amaçlayan kurucu devletler bu nedenle, topluluk hedeflerinin sıralandığı AET Antlaşmasının 2 ve 3. maddelerinde çevre korunmasına ilişkin bir politikaya yer vermemişlerdir.

Buna rağmen, Avrupa Tek Senedi'nin yürürlüğe girmesinden önce de AET

Antlaşması'nın başlangıç kısmında yer alan "halkların yaşam ve istihdam koşullarını devamlı olarak daha iyiye götürmek" hedefinin gerçekleştirilmesinde ve m.2'de ifade edilen "topluluk içerisinde ekonomik hayatın ahenkli bir şekilde gelişmesini, devamlı ve dengeli bir ekonomik gelişmeyi, ... yaşam düzeyinin süratle yükseltilmesini" temin görevinde, çevre korunmasına yönelik tamamlayıcı önlemler almanın dayanağı görülmekteydi. Avrupa Topluluğunun organları da hukuki tasarrufları ile bu görüşe itibar ettiklerini göstermişlerdir"²⁷.

"Kurulmuş antlaşmasınının 100. maddesi Topluluk'a, ticaret ve serbest rekabet önündeki engelleri kaldırmak amacı ile, yönergeler yayınlama, tüzük yapma ve idari kararlar alma yetkisini; antlaşmanının 235. maddesi ise Topluluk'un amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli tedbirleri alma yetkisini vermektedir. Bu iki madde, Topluluk'un çevre konusundaki hukuki düzenlemelerinin temel dayanağı olmuştur. Buna dayanarak Topluluk, 1967 yılında "Tehlikeli Maddelerin Sınıflandırılması, Ambalajlanması ve Etiketlenmesi" konusunda bir Yönerge yayınlamıştır"²⁸.

2.2.1 Birinci ve Dördüncü Çevre Eylem Programları Arasındaki Gelişmeler

1972 yılı Ekim ayında, Topluluk hükümet yetkililerinin Paris'te, Topluluk Çevre Politikaları konusunda yaptıkları ilk toplantının ardından"²⁹ "1973 yılında Konsey, çevre korunması konusunda dört yıl geçerli olacak birinci faaliyet programını yayınlamıştır"³⁰. "Birinci Çevre Eylem Programı'nda öngörülen eylem planı, programı takip eden iki yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Program iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm Topluluk çevre politikasının hedef ve ilkelerini ve gelecek iki yıl içinde Topluluk seviyesinde yürütülmesi gereken eylemlerin genel bir tanımını üç başlık içinde yapmaktadır. Dördüncü başlıkla da öncelikleri ve zaman cetvelini göstermektedir"³¹.

"17 Mayıs 1977 tarihli Konsey tavsiye kararı ile uygulamaya konulan İkinci Program"³² 1977-81 yıllarını kapsamıştır. Bu program ortak çevre politikası açısından eksik kalan noktaları belirlemiş ve birinci programı tamamlamıştır"³³. "1. ve 2. Çevre Eylem Programları ile kirliliği ve gürültüyü azaltmaya ve önlemeye yönelik faaliyetler, yaşam düzeyini geliştirmeye yönelik faaliyetler, uluslararası örgütlere katılım ve uluslararası platformda işbirliği, ortak çevre politikasının kapsamına dahil alanlar, çevresel etki değerlendirmesi, ortak çevre politikasının mali boyutu, ortak çevre politikası ve istihdam gibi alanlarda Avrupa Topluluğu'nun öncelikleri ve girişilebilecek eylemler üzerinde durulmuştur"³⁴.

“Ayrıca Birinci Eylem Programı’nda tam olarak uygulamaya geçirilemeyen prensiplere İkinci Eylem Programı’nda yeniden yer verilmiştir. Bu prensiplerin ilk ve en önemlisi şudur: “Çevreyi korumanın en iyi yolu, kirliliğin ve rahatsızlık verici etkilerin ortaya çıkmalarından sonra giderilmeye çalışılmasıdır”. Yani başka bir deyişle Topluluk kurumlarının çevre koruma konusunda uygulayacakları hukuki yapının çatısı “engel olmak gidermekten iyidir” (prevention is better than cure) ilkesi üzerine kurulmalıdır. Bu prensibin uygulamaya geçirilebilmesi içinde, çevre koruma konusunda Topluluğun ihtiyaçlarını en az maliyetle karşılayabilecek teknik gelişmelerin desteklenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yukarıdaki prensiple bağlantılı olarak dört temel prensip daha kabul edilmiştir³⁵. Bu prensiplerin ayrıntısına girmeden, özellikle konumuz olan kamuoyu ile ilgili kısımdan bahsetmekte yarar vardır. Dördüncü prensipte, “bugünün katılımcı toplumunda, çevre konusunda da bir başarı elde edilmek isteniyorsa, toplumun bütün kesimlerinin teşebbüslerine ihtiyaç duyulacağı” görüşü ifade edilmiştir.

Sonuç kısmında, çevrenin korunmasının bütün Topluluk vatandaşlarını ilgilendiren bir mesele olduğu belirtilmektedir. Bu sebeple toplumun bu konuda bilinçlendirilmesi temel öneme sahip bir ilke olarak benimsenmelidir. Birinci Eylem Programı’nda olduğu gibi, İkinci Eylem Programı’nda da bu bağlamda iki noktanın önemine değinilmiştir: *Kitle Eğitimi ve Kamuoyunun Bilgilendirilmesi*. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için bazı somut adımlar atılması da önerilmiştir:

- Topluluğun çevre konusundaki genel durumunu açıklayan raporların düzenli olarak yayımlanması,
- Gerek yüksek öğrenim kurumlarında gerekse ilk ve orta öğretim kurumlarında faydalanılacak eğitim malzemesini içeren kitapçıklar yayımlanması,
- Üniversitelerin çevre koruma konusundaki faaliyetlerinin desteklenmesi,
- Sivil Toplum kurumları ve özellikle Avrupa Çevre Bürosu ile işbirliği yapılması gibi³⁶.

“7 Şubat 1983 tarihinde, Konsey tarafından onanan yönerge, 1982-1986 yılları arasında Avrupa Toplulukları Çevre Politikası’nı yansıtan 3. Eylem Programı olarak kabul edilir”. Konsey ve üye devlet hükümetlerinin işbirliğiyle hazırlanan Program, daha önceki iki Eylem Programı’nda da bulunmayan konulara yer vermesinin yanı sıra Avrupa Toplulukları ve Çevre Politikası’nın evrimini simgelemiştir³⁷.

Konsey ve Komisyon'un isteğiyle, öncelikle Avrupa Topluluğu Çevre Politikası'nın, Topluluğun diğer politikalarıyla uyumlaştırılması hedeflenmiştir. Paris Zirvesi³⁹ ile oluşturulan Avrupa Topluluğu Ortak Çevre Politikası diğer ortak politikaları zedelemeyecek bir çerçeveye getirilmeye çalışılmıştır. Bu uyumlaştırma çabası, esas olarak çevre politikası ile Ortak Tarım Politikası ve Ortak Ulaştırma Politikası'nı kapsamıřtır⁴⁰. "Bu eylem programında vurgu, kirlenmenin kontrolünden önlenmesine kaydırılmış ve çevrenin korunması kavramı, toprak (arazi) kullanımı politikalarını diğer AT politikaları ile çevresel konuların ve sorunların bütünleştirilmesini ve bir arada ele alınmasını da kapsayacak biçimde genişletilmiştir"⁴¹.

"Üçüncü programın getirmiş olduğu asıl yenilik, çevre politikasının diğer politika alanları üzerinde olumlu bir etkisinin de olabileceğinin kabul edilmiş olmasıdır. Program, çevre faaliyetlerinin istihdam yaratmak ve sanayi alanındaki yenileşmeleri (innovation) hızlandırmak konusunda nasıl etkili olabileceğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım yenidir"⁴².

Ayrıca "Avrupa Toplulukları Çevre Politikası'nın önleyici özelliği pekiştirilmeye çalışılarak, doğal kaynakların en ekonomik şekilde kullanılabilmesi amacıyla ortak stratejinin belirlenmesi ve ÇED prosedürünün hazırlanması amaçlanmıştır"⁴³ "ve 1985 yılında karara bağlanmıştır"⁴⁴.

Üçüncü Eylem Programı'nda, "çevrenin çeşitli alanlarında alınacak olan somut tedbirlerin neler olacağı ayrı ayrı bölümlerde ele alınmamış; bunun yerine genel politika doğrultusunun ne yönde olacağı açıklanmakla yetinilmiştir. *Araştırma, çevre konusundaki bilgilere ulaşabilme yollarının açılması ve eğitim* konularına genel stratejinin kaleme alındığı bölümde değinilmiştir. Bu konular, bu kez, ayrı başlıklar altında işlenmemiştir... Fakat söz konusu bilgiler Avrupa Çevre Politikası'nın on yıllık geçmişinin değerlendirilmesi ile ilgili "Ten years of Community Environment Policy" başlıklı raporda yer almaktadır. Bu rapor, Üçüncü Çevre Eylem Programı ile aynı zamanda yayımlanmıştır"⁴⁵.

"15 Ekim 1986 tarihinde onanan 4. Eylem programı,⁴⁶ 1986-1992 yıllarını kapsar. Form ve içerik açısından önceki programların özelliğini taşımakla birlikte yeni sorunlara ve ilkelere de yer verilmiştir"⁴⁷. "Dördüncü Program, daha geniş bir bakışı ve gelişmiş bir yaklaşımla, çevrenin korunmasını, sosyal ve ekonomik kalkınmanın temel unsuru olarak ele almaktadır.

Avrupa Tek Senedi'nin hazırlanması ve bununla ilgili tartışmalar Dördüncü Çevre Eylem Programı'nın hazırlandığı dönemde etkili olmuştur... Avrupa

Topluluğu'nun çevre konusunda faaliyette bulunmasının meşruluğu artık tartışılmazdır. Dördüncü Program, Üçüncü Program'a benzemektedir. Farklı yanları şunlardır: 1) Tek Senet'e ve Tek Senet'in getirmiş olduğu amaç ve ilkelere yollamada bulunulmuştur. 2) 21 Mart 1987'de başlayan "Avrupa Çevre Yılı" yeni değişiklikler yapmak ve Program'da yer alan değişiklikleri başlatmak için bir fırsat olarak görülmüştür. 3) Topluluk faaliyeti ile ilgili öncelikli alanları içeren liste biraz daha uzatılmıştır. Fakat benzer hususlar içermektedir... Ana Bölüm başlıkları şunlardır: "Genel politika hedefleri", "kirliliğin önlenmesi ve kontrolü", "belirli sektörlerle ilgili çevre faaliyeti", "çevre kaynaklarının yönetimi", "araştırma", "uluslararası alanda faaliyetler".

Genel politika hedefleri ise "Roma Anlaşması"ndaki değişiklikler", "Topluluk yönergelerinin uygulanması", "diğer Topluluk politikaları ile ilişkiler", "çevre stratejilerinin ve faaliyetlerinin iktisat ve çalışma politikası bakımından cepheleri", "iktisadi vasıtalar", "*bilgilendirme ve eğitim*" gibi alt başlıklardan oluşmaktadır"⁴⁸.

"Temmuz 1987 tarihinde Avrupa Tek Senedi'nin (Single Act) yürürlüğe girmesi üzerine Topluluk, çevre üzerine üç program halinde; Su Kalitesinin Korunması, Hava Kalitesinin Korunması, Atıkların Kontrolü ve Yönetimi, Kimyasalların Kontrolü, Flora, Fauna ve Peyzajın Korunması ve Gürültünün Sınırlandırılması konularında kapsamlı ve gelişmiş normları kabul etmiştir. 1987 yılından sonra Topluluk aynı zamanda çok sayıda uluslararası çevre sözleşmesinin de tarafı olmuştur.

Temmuz 1987 tarihinde yürürlüğe giren Avrupa Tek Senedi ile Topluluğun kuruluş anlaşmasında değişiklik yapılmış ve Topluluk Konseyi'ne çevrenin korunması konusunda tedbir alma ve üst düzeyde korumayı esas alma yetkisi verilmiştir. Avrupa Tek Senedi'nin 25. maddesi, Topluluk kuruluş anlaşmasının 130. maddesine yeni bir başlık olarak "VII". başlığı eklemiştir. Böylece Topluluk çevre konusunda aşağıdaki amaçları takip etmektedir. Buna göre, çevre kalitesi korunacak ve geliştirilecektir, insan sağlığının korunmasına katkıda bulunulacaktır, doğal kaynakların akılcı ve geleceği düşünülerek kullanılması sağlanacaktır.

Yukarıdaki amaçlara ulaşabilmek için uygulanacak politikalar şu şekilde özetlenebilir: Çevre sorunlarına ilişkin Birlik faaliyetleri önleyici olacak; çevresel zararlar öncelikle kaynağında önlenecek; kirleten zararları ödeyecek ve; çevrenin korunması politikaları, diğer topluluk politikaları ile entegre edilecektir. Ayrıca, Kuruluş Antlaşması'na göre üye ülkeler bu ilkeler doğrultusunda daha sıkı standartlar koyma yetkisine sahip olacaklardır.

Avrupa Tek Senedi'nin 1987 yılında yürürlüğe girmesinden sonra Topluluk, hava, su kalitesi, atıkların kontrolü ve yönetimi, flora ve faunanın korunması, kırsal alanların korunması ve gürültünün kontrolü konularında son derece ayrıntılı düzenlemeler yapmıştır⁹⁰.

2.2.2 Temel Metin: 1988 Kararı

Önceden de belirtildiği üzere, 24 Mayıs 1988 tarihli Avrupa Toplulukları Konseyi kararı⁹⁰ "çevre eğitimi" ne ilişkin çok önemli bir karardır. Daha fazla irdelenmesi gereken bu metinde, gerek üye ülkeler gerekse de topluluk düzeyinde toplumu çevre problemlerine karşı daha bilinçli olmaya sevk edecek hangi eylemlerde bulunulması gerektiği ve özellikle de hem doğal kaynakların akılcı bir şekilde kullanılması hem de insanoğunun ortak mirası olan çevrenin korunması için bireylerin nasıl bilgili ve katılımcı olmalarının sağlanacağına ilişkin ilkeler belirtilmiştir⁹¹.

Bu kararın içeriğini, üye ülkeler düzeyindeki eylemler, komisyon düzeyindeki eylemler ve topluluk eğitim programlarına entegrasyon olmak üzere üç bölüm halinde incelemek mümkündür.

2.2.2.1 Üye Ülkeler Düzeyindeki Eylemler

1988 kararına göre her üye ülke;

- Çevre eğitimine ilişkin mevcut politikasını yazılı biçimde belirtmeli,
- Okul müfredatları hazırlanırken ve interdisipliner kurslar düzenlenirken çevre eğitiminin başlıca amaçlarını göz önünde tutmalı,
- Okulda kazanılmış olan çevre hakkındaki teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülmesine yönelik okul dışı faaliyetleri desteklemeli,
- Öğretmenlerin çevre konularına ilişkin bilgilerinin başlangıçtaki ve hizmet içi eğitimi kapsamında geliştirilmesine yönelik önlemler almalı,
- Öğretmen ve öğrencilere uygun eğitim-öğretim materyallerini sağlamak için gerekli desteği sağlamalıdır.

Kararda ayrıca, "bu öncelikli eylemlerin pilot projeler ve araştırma projeleri vasıtasıyla hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesinin uygun olacağı" belirtilmiştir. Aslında bu halihazırda, OECD'nin desteğiyle yürütölmekte olan öğretim kurumları ağı vasıtasıyla birçok ülkede gerçekleştirilmiş bulunmaktadır.

Öte yandan, öğretim programlarını oluşturmak, interdisipliner ve okul dışı

faaliyetleri düzenlemek ve öğretmenleri eğitmekten, yetki ikamesi ilkesi gereğince, üye ülkelerin sorumlu olduğu hatırlatılmalıdır. Ancak, Avrupa Parlamentosu Gençlik, Kültür, Eğitim ve Medya Komitesi'nin 19 Mayıs 1993 tarihli raporunda André-Léonard tarafından, yerel özelliklere yönelik üye ülkelerde yapılan düzenlemelerin ve alınan eylemlerin, nihai olarak tüm Avrupalıları ilgilendiren çevre eğitimi, amaçları ve sonuçlarının genel çerçevesine aykırı olmaması gerektiği ifade edilmiştir.

2.2.2.2 Komisyon Düzeyindeki Eylemler

Topluluk düzeyinde, üye ülke temsilcilerinden meydana gelen çalışma grupları tarafından desteklenen Komisyon, üye devletlerce yürütülmekte olan çeşitli eylemlere destek olmaya yönelik birçok girişime katılmaktadır. Bunlardan bazıları; bilgi alışverişi, girişimlerin listelenmesi, seminer ve konferansların düzenlenmesi, Topluluk programlarına çevre eğitiminin dahil edilmesidir.

1988 kararında belirtilip, 1989'da kurulmuş olan çalışma grubu, Komisyon'a bilgi alışverişinde, dokümanların hazırlanmasında ve çevre eğitiminin topluluk aktivitelerine entegrasyonunun izlenmesi hususlarında yardımcı olmaktadır.

Çalışma grubunun temsilcileri, eğitim ve çevre bakanlıklarının delegelelerinden oluşmaktadır. Şimdiye dek Komisyon tarafından, çalışma grubu temsilcilerinin de katkısıyla, çevre konusunun okul müfredatlarına ve öğretmen eğitim programlarına dahil edilmesi konularına ilişkin gelişmelerin ele alındığı iki tane rapor hazırlanmıştır. Bu raporlar -SEC (92) 934 ve SEC (95) 1754- Eğitim komitesi tarafından Konsey'e ve akabinde de Konsey nezdinde toplanan Eğitim Bakanlarına sunulmuştur.

Komisyon tarafından, 1994'te Toulouse'da (Fransa) çevre eğitimi konusunda ilk kez Avrupa Yaz Üniversitesi tertip edilmiştir. Çevre eğitimi konusunda rol oynayan; uzmanlar, eğitimciler, üniversite öğretim üyeleri, kurumsal makamlar, bilgi ağı koordinatörleri ve bilgi merkezleri gibi, başlıca aktörleri bir araya getiren üniversitenin amaçlarını şunlar oluşturmaktaydı;

- üye ülkeler tarafından yapılan eylem ve girişimlerin değerlendirilmesi ve bunların listelenmesi,

- "model" projeler üzerinde bilgi alışverişi yapılmasına izin verilmesi, bunların geniş düzeyde uygulanmasına engel teşkil eden hususların belirlenmesi ve değerlendirilmesi ve bunlara ilişkin ortak ve uygulanabilir çözümler üretilmesi,

- öğretmenlere yönelik çeşitli seviyelerde verilen eğitim ve kursların rolünün belirlenmesi (ilkokul, ortaokul, teknik ve mesleki eğitim),
- çevre eğitimine ilişkin yeni yol ve yöntemlerin oluşturulması (metodoloji, kurs içeriği, değerlendirme),
- çeşitli ülkelerde, gerek çeşitli oyuncular gerekse de kurumsal yapılar arasında bir sinerji yaratılmasının amaçlanması.

Böylelikle, yaz üniversitesiyle, çevre eğitimi konusunda bilgisi, tecrübesi ve enerjisi Avrupa düzeyinde bilinmekte olan farklı kategorilerdeki yapı ve kurumların bir araya getirilmesi mümkün kılınmıştır. Bunlar arasında;

- pilot eylemler (eko-okullar, ALDEA, genç muhabirler, enerji projesi),
- öğretmen ağı (ATEE, AEDE),
- çevre demekleri (Legambiente, IDEE, FEEE, CEDE),
- eğitim enstitüleri (IUFM, pedagoji merkezleri, çevre konseyleri, üniversiteler, Irrsae), (İspanya, Fransa, Portekiz, Birleşik Krallık, İtalya),
- doğa merkezi projeleri (AB),
- bakanlıklar (çevre/eğitim) (Fransa, Yunanistan, İspanya),
- eğitim ve materyal üretim merkezleri (CNDP, çevre eğitimi merkezleri) (İspanya, İtalya, Yunanistan, Almanya, Fransa),
- çevre eylemlerinin koordinatörleri (Yunanistan, Hollanda), program kulları (Fransa, İrlanda, Hollanda),
- uluslararası kuruluşlar (OECD, WWF), (İtalya, İspanya),
- tarım eğitimi temsilcileri (Hollanda), bulunmaktadır.

Avrupa ölçekli projelerin koordinatörleri ve çevre eğitiminden sorumlu ulusal temsilciler, çevre eğitimine ilişkin anahtar hususlara dair bir takım tavsiyelerde bulunmuşlardır ki bunlar arasında; çevre eğitiminin amaçları ve hedefleri, didaktik (öğretici) materyaller, değerlendirme, dokümantasyon, genel hal ve gidişat, okutmanların eğitimi, hususları da bulunmaktadır. Bu tavsiyeler, çevre eğitiminin istenen çerçevesini, sürdürülebilir kalkınma bakış açısının oluşturduğunu ortaya koymaktadır³².

2.2.2.3 Topluluk Eğitim Programlarına Entegrasyon

Komisyon tarafından 1987 yılında oluşturulan Erasmus programı ile, öğrencilerin ve öğretmenlerin dolaşımı ve müfredatlarında çevre konusunun önemli bir yer teşkil ettiği yüksek öğrenim diplomalarının oluşturulması sağlanmaktadır³³. "Erasmus, Socrates programının yüksek eğitime tahsis edilmiş bölümüdür ve her tipten yüksek eğitim kurumuna (üniversiteler), her çeşit ko-

nuya ve lisansüstüne kadar yüksek öğretimin her düzeyine açıktır. İki ana eylem tipini içerir;

Eylem 1: Üniversitelere, öğrenimin Avrupa boyutunu artırmak için finansal destek verilmesi (merkezi).

Eylem 2: Diğer bir katılımcı ülkede okumak isteyen öğrenciler için öğrenci hareketliliği ödenekleri (gayrimerkezi)⁵⁴.

ARION programı ise, eğitim görevlilerinin çalışma gezilerinde bulunmalarını desteklemeye yönelik olup, çevre eğitimini de ana başlıkları arasında saymaktadır. Cornett programı desteğiyle üniversiteler ve firmalar arası işbirliği sağlanmakta ve Tempus programı vasıtasıyla da, Doğu Avrupa üniversiteleri ile değişim programları gerçekleştirilerek çevresel niteliklerin büyük önemi ortaya çıkarılmaktadır.

1995'ten bu yana Komisyon, sadece öğrencilerin değil ama bunun yanı sıra öğretmenler, hatta ilkökul öğrencileri ve kolejlerin de, çevre konusunun gün geçtikçe daha baskın şekilde yer aldığı, ortak başlıklar üzerinde çalışması için ön ayak olmaktadır.

Socrates programı, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi tarafından 10 Mart 1995'te kabul edilmiştir. Socrates programının II. Bölümünün 1. eylemi -Comenius- Avrupa Eğitim Projelerine (EEP) dayanan çok taraflı okul ortaklıklarının oluşturulmasına ilişkindir. Çevrenin keşfi ve korunması, diğer konular arasında (Avrupa kültürel mirası, sosyal Avrupa, bölgeler Avrupası, vs.), bu eylemin yöneldiği tüm kişileri ve onların menfaatlerini doğrudan ilgilendiren bir husustur. Ayrıca çevre koruması, başvuruçuların talimatlarında, EEP'ce özellikle seçilmiş olan ikinci örnek olmuştur.

Projelerin seçilmesine dair ana kıstaslar, projenin çok disiplinler yapısının olup olmadığı, okulun düzenli aktivitelerine nasıl dahil edildiği, işbirliği içindeki okullarca verilmiş olan fiili taahhüt, projenin öğrenciler arasındaki eşitliği güçlendirecek bir yanı olup olmadığı, yeni iletişim teknolojilerinin kullanılması, yeni pedagojik yaklaşımlara ilişkin tecrübe paylaşımının etkisi, işbirliği içindekilerin lisanları ve kültürlerinin keşfedilmesi ve projenin yerel ve genel çok taraflı etkisidir. Öte yandan, kırsal veya az gelişmiş bölgelerdeki yahut AB tarafından finanse edilmiş olan transnasyonal projede daha önceden hiç yer almamış bölgelerdeki okulların da dengeli bir şekilde projeye katılıp katılmadığı hususuna da dikkat edilmektedir⁵⁵.

2.2.3 Çevre Konusunda Bilgiye Erişim Hakkında 90/313 Sayılı Yönerge

“90/313/AET sayılı ve Dördüncü Çevre Eylem Programı'nın sonucu olan Çevre İle İlgili Bilgiye Ulaşma Özgürlüğüne Dair Konsey Yönergesi⁵⁶, çevreye ilişkin bilgiye ulaşma hususunda ilke ve kuralları açıklamaktadır. Özellikle, kamu yetkililerinin bilgiye ulaşımı sağlamaları ve sahip oldukları çevreyle ilgili bilginin dağıtımı için gerekli önlemleri almaları beklenmektedir. Yönerge ayrıca, bilginin hangi temel şart ve koşullarda ulaşılabilir olacağını da ortaya koymaktadır. 2. Maddede belirtildiği şekilde, yalnız kamu yetkililerinin değil, çevre ile ilgili sorumlulukları olan ve kamu yetkililerinin kontrolünde bulunan kurumların da bilgi arzını sağlamaları gerekmektedir. Özel ve tüzel kişiler herhangi bir ilgi ispatına gerek kalmadan çevrenin durumu hakkında bilgi sorma durumundadır. İstenen bilginin verilmesi için ilgili kuruma en fazla iki ay olmak üzere makul bir süre verilir. Bilgi, sadece Yönerge'nin 3. Maddesinde belirtilen kamu güvenliği, ticari ve sınai gizlilik veya uluslararası ilişkiler gibi nedenlerle reddedilebilir ancak bu durumda da ilgili yetkilinin red nedenlerini belirtmesi gerekir.

Eğer bir kişi bilgi isteğinin gerekçesiz olarak reddedildiğini, dikkate alınmadığını veya isteğinin yeterli biçimde cevaplandırılmadığını düşünürse, o kişinin adli ve idari gözden geçirme isteme hakkı vardır. Yönerge, yetkililere bilgiyi kamuya açmalarından dolayı makul bir ücret talep hakkı da vermektedir. Yönerge, bir de buna paralel bir görev ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, Üye ülkeleri'nde düzenli olarak açıklayıcı raporların yayınlanması gibi yollarla çevrenin durumu hakkında genel bilgi vermesi gerektiği üzerinde durulmuştur⁵⁷.

2.2.4 Beşinci ve Altıncı Çevre Eylem Programları Arasındaki Gelişmeler

“Çevre korunmasının açıkça topluluk hedefleri kapsamına alınması... ancak 1992 yılında Maastricht Antlaşmasıyla⁵⁸ gerçekleşebilmiştir. Bu Antlaşmayla sözleşmenin 2. maddesi kapsamına ekonomik büyümenin çevreyle uyum içinde gerçekleşmesi gerektiği hedefi alınmış, m.3/k'de (yeni m.3/1) ise bu amaçla bir çevre politikasının oluşturulması görevi Birliğe yüklenmiştir. Bunun dışında, AET Antlaşması ile m.130r-t'de de bazı değişiklikler yapılmış, özellikle m.130s'de açıklanan karar alma prosedürü yeniden düzenlenmiştir⁵⁹.

“1993 yılında kabul edilen Beşinci Çevre Eylem Programı (1993-2000),⁶⁰ daha önce kabul edilen dördüncüye göre, çevre sorunlarına yaklaşım ve sorunlara önerilen çözüm stratejileri açısından önemli farklılıklar taşımaktadır. Beşin-

ci Çevre Eylem Programı, 1992 yılında Rio'da yapılan Dünya Çevre ve Kalkınma Konferansı'nda uluslararası düzeyde kabul edilen yaklaşım ve düzenlemelerden ve özellikle de Gündem 21 Eylem Programı'ndan etkilenmiştir"⁶¹. AB Beşinci Çevre Eylem Programı'nın temelini "sürdürülebilir gelişme" kavramı oluşturmaktadır⁶². "Programın başlığı da "Sürdürülebilirliğe Doğru: AB'nin Çevre ve Sürdürülebilir Gelişmeye Yönelik Politika ve Eylem Programı" adını taşımaktadır. Programda, alınması düşünülen tüm tedbirler ve uygulaması düşünülen tüm politikalar, sürdürülebilir gelişme/kalkınma hedefine yönelik olarak düzenlenmiştir. Sürdürülebilir gelişme/kalkınma tanımı için Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Komisyonu Raporu (Bruntland Raporu, 1987) kaynak gösterilmiştir"⁶³.

"Bu programı diğerlerinden ayıran özellik, Programı Konsey ve Avrupa Parlamentosu'nun, Birlik Anlaşması ile getirilen prosedür uyarınca, ortak karar olarak onaylamalarıdır"⁶⁴.

"...bu Program, özellikle sanayi, enerji, turizm, ulaştırma ve tarım sektörlerindeki tüm kirlilik nedenlerini dikkate alan "yatay" Topluluk yaklaşımının başlangıcını oluşturmaktaydı. Çevre politikasına karşı bu sınır-ötesi yaklaşım da bizi diğer tüm sektörel politikaların oluşumunda çevre politikalarının dikkate alınması gerektiğinin altını çizen bütüncül ilkesine götürmekteydi.

Son on yıl için öngörülen programla ortaya koyulan çevresel konularla ilgili gündem, iki önemli ilkenin altını çizmekteydi: 1. Çevre politikalarının diğer tüm politika alanlarına entegre edilmesi, 2. "Zorlama" yaklaşımının yerini sorumluluğun farklı aktörler arasında paylaşılması yaklaşımının alması."⁶⁵

Avrupa Birliği'nin Beşinci Çevre Eylem Programı, komisyonun çevre politikası konusundaki yeni bir yaklaşımını içermektedir. Bütün politikalarda çevre faktörünü hesaba katmak, çevre boyutunu dikkate almak anahtar rolü oynamaktadır. Beşinci Çevre Programı çerçevesinde enformasyon, eğitim ve meslek içi eğitimin de dahil olduğu yatay faaliyetler olarak nitelendirilebileceğimiz faaliyetler önem kazanmaktadır. Yine bu çerçeve içinde bir dizi önlem önerilmiş, diğer bir deyişle yapılması mecburi kılınmıştır. Bunun ötesinde 1995 yılındaki program temelini dayalı öncelikli alanlar oluşturulmuştur. Buna, çevre eğitimi ve bu konuda eğitim metotlarının ve enstrümanlarının geliştirilip, daha iyi hale getirildiği eğitim ile birlikte bu eğitimin hayata geçirilmesi de dahildir.

1998'de daha ileri bir seçim olarak nitelendirilebileceğimiz, hem halkın hem de kamunun duyarlılığının yükseltilmesi, sürdürülebilirliğe entegre olmuş po-

litika çerçevesi içinde kabul edilmiştir. Bu çerçevede şu noktalar önem arzedeni olarak belirlenmiştir; çevre eğitimi sadece okullar veya işletmeler için değil, aynı zamanda sürdürülebilir gelişmenin bir elemanı olarak da önem taşımaktadır⁶⁶.

“Avrupa bütünleşmesini 21. yüzyıla ve yeni ve büyük bir genişleme dalgasına hazırlama amacını güden kurucu antlaşma değişikliklerinin ilk aşaması, 16-17 Haziran 1997 tarihinde gerçekleştirilen Amsterdam Zirvesi ile bir sonuca bağlanmıştır. Bu Zirve’de, düzenlenmiş bulunan Hükümetlerarası Konferans neticesinde hazırlanan kurucu antlaşma değişiklikleri onaylanmıştır. 1999 yılında yürürlüğe giren Amsterdam Antlaşması⁶⁷ ile Avrupa bütünleşmesinin çevre politikası alanındaki yaklaşımına getirilen yenilikler”⁶⁸ arasında “...en önemlisi hiç kuşkusuz, m.130r/(2)’de (yeni ATA m. 174) yer alan ve çevre koruması gereklerinin bütün diğer topluluk politikalarının şekillendirilmesinde dikkate alınması gerektiğini belirten cümlenin çıkarılarak genel bir kural olarak ATA m.6’da ifade edilmiş olmasıdır. Bu şekilde tarım, ulaşım, rekabet veya bölgesel politikalar gibi çevre korunması alanında çok önemli etkileri olabilecek sektörel politikaların global bir çevre politikası içine oturtulması ve buradan hareketle hukuki tasarrufların gerçekleştirilmesi temin edilmiş olmaktadır. Bu hüküm Avrupa Birliği’nin bütün organlarını bağladığından, hukuki işlemlerin her birinin çevreye etkisi açısından incelenmesi ve ATA m.253 uyarınca hazırlanacak gerekçede bu konudaki verilere yer verilmesi gerekir.

Madde 6’ya göre m.3’de anılmış olan bütün topluluk politikalarının şekillendirilmesinde çevre korumasının gerekleri dikkate alınacak ve özellikle kalıcı bir gelişme (sustainable development) teşvik edilecektir...

Bunun yanı sıra hukuki tasarruflara Parlamento’nun ortak karar alma usulü ile katılacak olması ve Ekonomik ve Sosyal Konsey’den başka Bölgeler Komitesi’nin de dinlenmesi Amsterdam Antlaşması’nın getirdiği diğer değişiklikler olarak belirtilebilir (ATA m.175)”⁶⁹.

“Komisyon’un 24 Ocak 2001 tarihli Avrupa Birliği’nin “Çevre 2010: Geleceğimiz, Tercihimiz” başlıklı Altıncı Çevre Eylem Programı’na dair Konsey, Avrupa Parlamentosu, Ekonomik ve Sosyal Komite ve Bölgeler Komitesi Tebliği, 1 Ocak 2001-31 Aralık 2010 tarihleri arasındaki dönemi kapsayan “Çevre 2010: Geleceğimiz, Tercihimiz” başlıklı Altıncı Çevre Eylem Programı’nı”⁷⁰ortaya koymuştur. Program, Beşinci Çevre Eylem Programı (1992-2000) tarafından yönlendirilmiştir ve karar gözden geçirilmektedir”⁷¹.

“Program’ın “Giriş Bölümü”, çevre konusunda şu temel soru ve tespitler-

le başlamaktadır: “Kendimiz için nasıl bir çevre istiyoruz? Çocuklarımıza ve torunlarımıza nasıl bir çevre mirası bırakmak istiyoruz? Hepimiz kabul etmeliyiz ki soluduğumuz hava, içtiğimiz su ve yediğimiz yiyecekler zararlı kirleticilerden arınmış olmalıdır. Bizler, iklim değişikliğinin belirsiz tehditlerinden sakınmak istiyoruz. Kendimiz için bugün, çocuklarımız ve torunlarımız için gelecekte arzu ettiğimiz yaşam kalitesi için temiz ve sağlıklı bir çevre yaşamsal öneme sahiptir”⁷².

“Altıncı Çevre Eylem Programı'nın amacı 2010 yılına kadar ve sonrasında Topluluk Çevre politikası'nın amaç ve önceliklerini, Avrupa Birliği'nin sürdürülebilir gelişme stratejisinin uygulanması için alınması gereken önlemleri ortaya koymaktadır.

Bu katı düzenleyici yaklaşım yeterli bulunmamış ve işadamları, tüketiciler, politika planlayıcıları ve vatandaşlar gibi karar-vericileri etkilemek için geniş kapsamlı önlem ve araçların kullanılmasına dair yeni bir yaklaşım olan stratejik yaklaşım önerilmiştir. Program öncelikle beş hususu belirlemektedir; mevcut mevzuatın iyileştirilmesi, çevre gereklerinin diğer politikalara entegre edilmesi, piyasa ile yakın çalışma, kişilerin özel vatandaşlar olarak güçlendirilmesi ve onlara davranışlarını değiştirmede yardım edilmesi, arazi-kullanımı planlaması ve idare kararlarında çevre konusunun dikkate alınması.

Bütün bunlara ek olarak dört öncelikli hareket alanı belirlenmiştir: iklim değişikliği; biyolojik çeşitlilik; çevre ve sağlık; kaynak ve atıkların sürdürülebilir idaresi”⁷³.

Ayrıca, çevreye dair hususların AB'nin dış ilişkilerinin tüm boyutlarına dahil edilmesi amaçlardan biridir. Bu öneri, genişleme perspektifini de dikkate almakta ve sürdürülebilir gelişme konusunda aday ülke yönetimleri ile genişletilmiş diyalog kurulması ve bu ülkelerdeki Sivil Toplum Örgütleri ve iş dünyası ile yakın ilişkiler geliştirilmesini öngörmektedir. Uluslararası anlaşmaların uygulanması desteklenmekte ve tüm taraflarla diyalogun kullanılması tavsiye edilmektedir”⁷⁴.

Altıncı Çevre Eylem Programı'nda da, çevre eğitimi önemli bir yer kapsamaktadır. Burada kamuoyunun duyarlılığını yükseltmesi öngörülen faaliyetler önemli rol oynayacaktır. Çevre genel direktörlüğünün, çevre eğitimi konusundaki faaliyetleri şu şekilde özetlenebilir;

- “Avrupa'da çevre eğitimi” konusunda rapor (1997); üye ülkelerin bu alanda görevli birimlerinin yardımı ile gerekli verilerin ışığı altında hazırlanmıştır.

- 1993'te çevre problemleri ile ilgilenen Avrupa'daki ileri düzeydeki araştırma (eğitim) merkezlerini içeren bir rehber hazırlanmıştır.

- Öğretmenlerin eğitimi, bu konudaki üyelerin birbirleriyle iletişimi, eğitim malzemelerinin değerlendirilmesi gibi değişik projelere finansal destek verilmesi, yine bu direktörlüğün faaliyetleri içerisinde 75.

2.2.5 Çevre Konusunda Bilgiye Erişim Hakkında 2003/4 Sayılı Yönerge

Yukarıda açıklamaya çalıştığımız, Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin Çevresel Bilgiye Kamunun Erişimi hakkında 90/313/AET sayılı Konsey Yönergesi, 28 Ocak 2003 tarihli 2003/4/AT Yönergesi ile yürürlükten kaldırılmıştır⁷⁶. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Birliği Konseyi, Avrupa Topluluğu'nu kuran Antlaşma ve özellikle 175(1) maddesi uyarınca, Komisyon'un teklifi⁷⁷ üzerine, Avrupa Ekonomik ve Sosyal Komitesi'nin görüşü⁷⁸ alınarak, Bölgeler Komitesi'nin görüşünü⁷⁹ alarak, Antlaşma'nın⁸⁰ 251. maddesinde öngörülen usule uygun olarak Uzlaştırma Komitesi'nce 8 Kasım 2002 tarihinde onanan ortak metnin ışığında hareket ederek, özetle aşağıdaki kararlar alınmıştır.

Kamunun çevresel bilgiye artırılmış erişiminin ve bu bilginin yayılması- nın, çevresel konulara daha fazla duyarlı olmaya, görüşlerin serbestçe değiş tokuşuna, çevresel karar alma mekanizmasında kamunun daha etkili olarak yer almasına ve nihayetinde daha iyi bir çevreye katkıda bulunduğunu... göz önüne alarak, bu yönergeyi kabul etmişlerdir:

Bu yönergenin amaçları şunlardır (madde 1);

(a) kamu otoriteleri tarafından veya bunlar adına sahip olunan çevresel bilgiye erişim hakkını garanti etmek ve bu hakkın uygulanmasının temel koşullarını ve pratiğe ilişkin düzenlemeleri belirlemek ve,

(b) uygulamaya yönelik olarak, çevresel bilginin kamuya en yaygın şekilde açılması ve yayılmasını başarmak için çevresel bilginin kamuya, giderek artan şekilde açılmasını ve yayılmasını sağlamak. Bu amaçla, özellikle, bulunduğu yerlerde, bilgisayar iletişimi ve/veya elektronik teknolojinin kullanımını teşvik etmek.

Yönergenin amaçları doğrultusunda (madde 2);

1. "Çevresel bilgi", yazılı, görsel, işitsel, elektronik veya herhangi diğer somut formda aşağıda sayılanlar hakkındaki her türlü bilgi anlamına gelir:

(a) hava ve atmosfer, su, toprak, kara, manzara ve sulak alanlar, kıyı ve de-

niz sahaları dahil doğal alanlar, genetik olarak değişikliğe uğratılmış organizmalar dahil biyolojik çeşitlilik ve bunların bileşenleri gibi çevre elemanlarının durumu ile bunlar arasındaki etkileşim;

(b) yukarıda (a)'da belirtilen çevresel elemanları etkileyen veya etkileme olasılığı bulunan, maddeler, enerji, radyasyon, gürültü veya radyoaktif atık dahil atık, emisyonlar, boşaltımlar ve çevreye yapılan diğer her türlü tahliye gibi faktör;

(c) yukarıda (a) ve (b)'de belirtilen çevresel elemanları ve faktörleri etkileyen veya etkileme olasılığı bulunan, politikalar, yasal düzenlemeler, planlar, programlar, çevresel anlaşmalar gibi tedbirler (idari tedbirler dahil) ve etkinlikler ile anılan elemanları korumak için tasarlanan tedbir ve etkinlikler;

(d) çevresel yasal düzenlemelerin uygulanmasına ilişkin raporlar;

(e) yukarıda (c)'de belirtilen tedbir ve etkinliklerin çerçevesinde kullanılan maliyet-fayda ve diğer ekonomik analizler ve varsayımlar; ve

(f) gıda zincirinin kirlenmesi dahil insan sağlığı ve güvenliğinin durumu, ilgili olduğu yerde, insan hayatının, kültürel alanların ve inşa edilmiş yapıların, bunlar yukarıda (a)'da belirtilen çevre elemanlarının durumundan veya bu elemanlar aracılığıyla yukarıda (b) ve (c)'de belirtilen herhangi bir durumdan etkilendikleri veya etkilenebilecekleri oranda, durumları.

2. "Kamu otoritesi",

(a) hükümet veya ulusal, bölgesel veya yerel seviyedeki kamu danışma mercileri dahil diğer kamu idareleri;

(b) ulusal hukuk alanında, çevreyle ilgili olarak özel görevler, etkinlikler veya hizmetler dahil kamu idare işlevi gören her türlü gerçek veya tüzel kişi; ve

(c) yukarıda (a) veya (b)'de belirtilen bir organ veya kişinin kontrolü altında, çevreyle ilgili olarak kamusal sorumluluk veya işlev sahibi olan veya kamu hizmeti veren her türlü gerçek veya tüzel kişi anlamına gelir.

Üye devletler, organ veya kurumların, bunlar yargısal veya yasa koyucu yetkiyle hareket ettiklerinde bu tanıma dahil olmayacaklarını düzenleyebilirler. Üye devletler'in bu Yönerge'nin kabulü tarihindeki anayasal hükümleri, Madde 6 anlamında bir gözden geçirme usulüne imkan veren bir hükme yer vermiyor ise üye devletler, anılan organ veya kurumları bu tanımdan çıkartabilirler.

3. "Bir kamu otoritesi tarafından sahip olunan bilgi", o otorite tarafından

üretilen veya edinilen ve uhdesindeki çevresel bilgi anlamına gelir.

4. "Bir kamu otoritesi adına sahip olunan bilgi", bir gerçek veya tüzel kişi tarafından bir kamu otoritesi adına fiziki olarak elde bulundurulan çevresel bilgi anlamına gelir.

5. "Başvuran", çevresel bilgi talep eden herhangi bir gerçek veya tüzel kişi anlamına gelir.

6. "Kamu", bir veya birden çok gerçek veya tüzel kişi ile ulusal hukuk veya uygulama uyarınca bunların dernekleri, birlikleri veya grupları anlamına gelir.

Talep üzerine çevresel bilgiye erişim (madde 3):

1. Üye devletler, kamu otoritelerinin, bu yönerge hükümlerine uygun olarak, kendileri tarafından veya kendileri adına sahip olunan çevresel bilgiyi herhangi bir başvurana, talebi üzerine ve bir menfaat belirtmesine gerek olmaksızın sunmaları gereğini sağlarlar.

2. Madde 4 saklı kalmak kaydıyla ve başvuran tarafından belirtilen süreyi göze almak suretiyle çevresel bilgi başvurana şu sürelerde sağlanacaktır:

(a) mümkün olan en kısa sürede veya en geç, başvuranın talebinin 1. paragrafta belirtilen kamu otoritesine ulaşmasından sonra bir ay içinde; veya

(b) eğer bilginin hacmi ve karmaşıklığı yukarıda (a)'da belirtilen bir aylık süreye uyulmasına imkan vermeyecek derecede ise talebin kamu otoritesine ulaşmasından sonra iki ay içinde. Bu hallerde, başvuran en kısa sürede ve her halükarda anılan bir aylık süre sona ermeden önce süre uzatımından ve buna neden olan sebeplerden haberdar edilir.

3. Eğer talep çok genel formüle edilmiş ise, kamu otoritesi, mümkün olan en kısa sürede ve en geç, 2(a) paragrafında öngörülen süre içinde, başvurandan, talebini özelleştirmesini ister ve başvurana bunu yerine getirmesinde, örneğin 5(c) paragrafında söz edilen sicillerin kullanımına ilişkin bilgi vererek, yardımcı olur. Kamu otoriteleri, uygun gördüklerinde, talebi Madde 4(1)(c) uyarınca reddedebilir.

4. Başvuranın bir kamu otoritesinden çevresel bilgiyi belirli bir formda veya formatta (nüshalar halindeki formlar dahil) sağlamasını talep ettiği durumlarda, kamu otoritesi bu talebi aşağdaki haller dışında kabul eder:

(a) bilgi, başvuran tarafından kolaylıkla erişebilir şekilde, zaten başka bir

form veya formatta, özellikle Madde 7 uyarınca, kamusal erişime açık bulunmaktaysa; veya

(b) kamu otoritesinin, bilgiyi başka bir form veya formatta sağlaması için makul nedenleri var ise, ki bu halde bilginin o form veya formatta sağlanmasının nedenleri belirtilir.

Bu paragrafın amaçları bakımından, kamu otoriteleri, kendileri tarafından veya kendileri adına sahip olunan çevresel bilgiyi, halihazırda çoğaltılabilir ve bilgisayar iletişimi veya başka elektronik araçlarla erişilebilir form veya formatta sağlamak için her türlü makul çabayı gösterirler.

Kısmen veya tamamen, talep edilen form veya formatta bilgi sağlamanın reddinin sebepleri başvurana, paragraf 2(a)'da belirtilen süre içinde sağlanır.

5. Bu maddenin amaçları doğrultusunda, üye devletler:

(a) resmi yetkililerin, bilgiye erişimin aranmasında kamuya destek olmalarını gereğini;

(b) kamu otoritelerinin listelerinin kamuca erişilebilir olmasını;

(c) çevresel bilgiye erişim hakkının etkin olarak kullanılabilmesini sağlamak için

- bilgi yetkililerinin atanması;

- talep edilen bilginin incelenmesi için tesislerin kurulması ve bakımı;

- kamu otoriteleri veya bilgi noktaları tarafından sahip olunan çevresel bilgiye ait, anılan bilginin nerede bulunabileceğine dair açık işaretler içeren sicil veya listeleri gibi uygulamaya yönelik düzenlemelerin tanımlanmasını sağlarlar.

Üye devletler, kamu otoritelerinin kamuyu, bu yönerge sonucunda sahip oldukları haklar konusunda yeterli olarak bilgilendirmesini ve, uygun düştüğü ölçüde, bu amaçla bilgi sağlamasını, rehberlik etmesini ve tavsiyelerde bulunmasını sağlar.

İstisnalar (madde 4);

1. Üye devletler, aşağıdaki haller bakımından, çevresel bilgi talebinin reddini sağlayabilirler:

(a) talebin yöneldiği bilgiye, kamu otoriteleri tarafından ya da bunlar adına sahip olunmamış ise. Bu durumda, o kamu otoritesi anılan bilgiye başka bir kamu otoritesi tarafından veya onun adına sahip olunduğunu biliyor ise, tale-

bi en kısa sürede, o otoriteye gönderir ve başvuramı bu konuda bilgilendirir veya başvurana, talep edilen bilgi için başvurulabileceğine inandığı kamu otoritesini bildirir;

(b) talep açık bir şekilde makul olmayan bir talep ise;

(c) Madde 3(3) dikkate alınmak şartıyla, talep çok genel formüle edilmiş ise;

(d) Talep, tamamlanma sürecindeki veya henüz tamamlanmamış belge veya verilere ilişkin materyallere ilişkin ise;

(e) Açıklama yapılarak hizmet edilecek kamu menfaati nazara alınarak, talep iç iletişimi ilgilendiriyor ise.

Talep, tamamlanma sürecindeki materyallere ilişkin olduğu gerekçesiyle reddedildiğinde, kamu otoritesi, materyali hazırlayan otoritenin adını ve tamamlama için gereken tahmini süreyi belirtir.

2. Üye devletler, çevresel bilgi talebinin reddine, anılan bilginin açıklanmasının aşağıda sayılanları olumsuz etkileyecek olması nedeniyle, imkan sağlayabilirler:

(a) kamu otoritelerinin işlemlerinin gizliliği –anılan gizlilik yasalar gereği ise-;

(b) uluslararası ilişkiler, kamu güvenliği veya ulusal savunma;

(c) yargının yürümesi, herhangi bir kişinin adil yargılanabilmesi veya bir kamu otoritesinin ceza ya da disiplin kovuşturması kapsamında araştırma yapabilmesi;

(d) ticari veya endüstriyel bilginin gizliliği –anılan gizlilik ulusal hukuk veya Topluluk hukuku gereğince, istatistiksel gizliliği ve vergisel sırrı korumadaki kamu menfaatinde olduğu gibi, meşru bir ekonomik menfaati korumak gayesiyle getirilmiş ise-;

(e) fikri ve sınai mülkiyet hakları;

(f) gerçek bir kişiye ilişkin olup da o kişinin verilerin kamuya açıklanmasına rıza göstermediği kişisel verilerin ve/veya dosyaların gizliliği - anılan gizlilik ulusal hukuk veya Topluluk hukuku gereği ise-;

(g) talep edilen bilgiyi gönüllü olarak sağlayan ve anılan bilgiyi sağlaması için herhangi bir yasal zorunluluk altında olmayan veya yasal zorunluluk altına konulamayan herhangi bir kişinin menfaatleri veya korunması –meğerki o kişi ilgili bilginin verilmesine rıza göstermiş olsun-;

(h) nesli tükenmekte olan türlerin yerleri gibi, anılan bilginin ilişkin oldu-

ğu çevrenin korunması.

Paragraf 1 ve 2'de belirtilen red nedenleri, somut olaydaki açıklama ile hizmet edilen kamu menfaati dikkate alınarak, sınırlayıcı şekilde yorumlanır. Her somut olayda, açıklama ile hizmet edilen kamu menfaati, red ile hizmet edilen menfaat karşısında tartılır. Üye devletler, paragraf 2(a), (d), (f) (g) ve (h)'ye dayanarak, bir talebin reddine, bu talep çevreye salınan emisyonlar hakkındaki bilgiye ilişkin ise, olanak sağlayamaz.

Bu çerçevede, alt paragraf (f)'nin amaçları doğrultusunda, üye devletler, Avrupa Parlamentosu ile Konseyi'nin kişisel verilerin işlenmesine ilişkin bi-reylerin korunması ve böyle verilerin serbest dolaşımı hakkındaki 24 Ekim 1995 tarih, 95/46/EC sayılı yönergesi'nin¹¹ gereklerine uyulmasını sağlarlar.

3. Bir Üye devletin istisnalara olanak sağlaması halinde, ilgili otoritenin talepleri nasıl ele alacağı konusunda temel alacağı ve kamu tarafından erişilebilir bir kriterler listesi hazırlayabilir.

4. Bir başvuran tarafından talep edilen, kamu otoriteleri tarafından veya bunlar adına sahip olunan çevresel bilgiler, paragraf 1(d) ve (e) veya 2'nin kapsamına giren bazı bilgileri, talep edilen diğer bilgilerden ayırmak mümkün ise, kısmen sağlanır.

5. Talep edilen bilginin sağlanmasının kısmen veya tamamen reddi, başvurana, başvuru yazılı olarak yapılmış ise veya başvuran talep eder ise, yazılı olarak veya elektronik olarak ve madde 3(2)(a)'da veya -duruma göre- (b)'de öngörülen süre içinde bildirilir. Bildirimde reddin nedenleri ile madde 6'ya uygun olarak yeniden gözden geçirme usulüne ilişkin bilgi yer alır.

Ücretler (madde 5):

1. Madde 3(5)'te belirtilen şekilde kurulmuş olan ve korunan her türlü kamu sicil ya da listelerine erişim ve talep edilen bilginin o yerde incelenmesi ücretsizdir.

2. Kamu otoriteleri herhangi bir çevresel bilgi için ücret talep edebilir ama bu ücret makul bir miktarı aşamaz.

3. Ücret alınan yerlerde, belli bir miktar alınsa ya da söz konusu ücretten feragat edilse dahi, kamu otoriteleri bu miktarları başvuran kişilerin ulaşabileceği şekilde yayınlamalıdır.

Yargıya erişim (madde 6):

1. Bütün üye ülkelerde geçerli olmak üzere, bilgi talebi için başvuran ve bilgi talebinin (tamamı veya bir kısmı) kabul edilmeyen, haksız bir şekilde geri çevrilen, yetersiz veya madde 3, 4 veya 5'in hükümlerine uygunsuz bir şekilde cevap verilen her kişinin talebi, ilgili kamu otoritesi veya yasa ile oluşturulan bağımsız ve tarafsız bir kurum tarafından yeniden incelenir. Bu tür prosedürler süratli ve ücretsiz veya ucuz olmalıdır.

2. Paragraf 1'de bahsedilen yeniden inceleme prosedürüne ilaveten, yeniden inceleme prosedürüne başvurma hakkına sahip olan kişinin başvurusu bir hukuk mahkemesi veya yasa ile oluşturulan diğer bağımsız ve tarafsız bir kurumdan önce, ilgili kamu otoritesinin kuralları dahilinde yeniden incelenebilir ve alınan kararlar nihai sonuç olabilir.

3. Paragraf 2 kapsamındaki nihai kararlar, kamu otoritesinin sahip olduğu bilgi hakkında bağlayıcı olabilir. En azından bu madde altındaki bilgiye erişimin ret edildiği yerlerde, gerekçeler yazılı olarak açıklanmalıdır.

Çevresel bilginin yayılması (madde 7);

1. Üye Ülkeler, kamu otoritelerinin görevleri ve amaçları ile ilgili, aktif ve sistematik bir biçimde, bilgisayar iletişimi ve/veya elektronik teknolojinin kullanımı yoluyla çevresel bilginin kamuya yayılması için gerekli organizasyonu sağlamak konusundaki zorunlu önlemleri almalıdır.

Bilgisayar iletişimi ve/veya elektronik teknolojinin kullanımı yoluyla ulaşılabilen bilgide, bu direktif yürürlüğe girmeden önce toplanan bilginin, halen elektronik formda ulaşılabilir değilse, dahil edilmesine gerek yoktur.

Üye Ülkeler, kamu iletişim ağları yoluyla kamu için kolayca elde edilebilen çevresel bilginin, gelişen bir şekilde elektronik veri tabanlarında ulaşılabilir olmasını sağlamalıdır.

2. Ulaşılabilirliği sağlanan, dağıtılan bilgi uygun olarak güncelleştirilecek ve en azından aşağıdakileri kapsayacaktır:

- a) uluslararası antlaşma metinleri, konvansiyonlar veya anlaşmalar ve Topulu'un çevre hakkında ulusal, bölgesel veya yerel mevzuatı;
- b) çevre ile ilgili planlar, programlar ve politikalar;
- c) kamu otoriteleri tarafından elektronik formda hazırlandığında, (a) ve (b) maddelerinin uygulanması konusunda ilerleme raporları;
- d) paragraf 3'te bahsedilen çevrenin durumu hakkında rapor;

- e) çevreyi etkileyen aktivitelerin denetiminden elde edilen verinin özetleri;
- f) çevre konusunda önemli bir etkisi ve çevresel antlaşmalar nedeniyle izinler veya madde 3 çerçevesinde bilgi talep edilebilir yere bir referans ;
- g) madde 2 (1)'de bahsedilen çevresel unsurlarla ilgili çevresel etki çalışmaları ve risk değerlendirmeleri veya madde 3 çerçevesinde bilgi talep edilebilir yere bir referans ;

3. Ön yargısız, Topluluk mevzuatı tarafından her spesifik rapor, yükümlülük olarak kabul edilmiştir. Üye Ülkeler dört yılı aşmayan düzenli aralıklarla çevrenin durumu hakkında ulusal, bölgesel veya yerel raporlar yayınlar; bu tür raporlar çevre konusundaki baskılar ve çevrenin kalitesi ile ilgili bilgi içerecektir.

4. Ön yargısız, her spesifik yükümlülük Topluluk mevzuatı tarafından emredilmektedir, insan sağlığını veya çevreyi tehdit unsuru içeren veya içermesi muhtemel bir olayda, insan aktivitelerinin veya doğal nedenlerin sebep olup olmadığı konusunda, Üye Ülkeler, bütün bilgiyi kamu otoriteleri için veya kamu otoriteleri tarafından elinde tutacak, olası tehlikelerin yayılmasını ve artan zarar önlemek veya azaltmak için acilen zorunlu önlemler alacaktır.

5. Madde 4(1) ve (2)'deki istisnalar, bu madde tarafından yükümlülük verilen görevlere ilişkin uygulanabilir.

6. Üye Ülkeler, bilgi bulunabilen internet siteleri ağları vasıtasıyla, bu maddenin gereklerini karşılayabilir.

Çevresel bilginin kalitesi (madde 8):

1. Üye Ülkeler, şimdiye kadar kendileri tarafından derlenen her bilginin doğru ve karşılaştırılabilir olmasını sağlamalıdır.

2. Talep üzerine, kamu otoriteleri madde 2(1) b ile uyumlu şekilde, bilgiye göre talebi yanıtlayacaktır...

2.2.6 2003 Çevre Politikasının Yeniden İncelenmesi Hakkında Tebliğ

2003 Çevre Politikasının Yeniden İncelenmesi ve Sürdürülebilir Gelişimin Çevresel Sütununun Güçlendirilmesi Hakkında Komisyon'dan Konsey ve Parlamento'ya bir tebliğ sunulmuştur²². Bu yeniden incelemenin amacı, 2001'den beri olan gelişmeler ile AB ve ulusal çevresel politikalar için en önemli öncelikli konular hakkında rapor sunmaktır. Bu incelemenin amacı ayrıca, 6. Çevre Eylem Programı'nın uygulanmasını denetlemektir.

Konumuzla ilgili olan, "çevre hakkında bilgi ve haber alma" konusunda şöyle denilmektedir; bilgi ve haber almanın çevresel karar almaya katkısı iki kat fazladır, şöyle ki;

- Birincisi, daha iyi politikalar oluşturmak için karar alıcıları yetkilendirir. Sürdürülebilir gelişim bağlamında, karar alıcıların harekete geçip geçmemelerini değerlendirebilmeleri için, belirsizlik durumlarında riski yönetebilmek için ve olası yararları ve her üç boyuttaki politikaların maliyetlerini ölçebilmek için daha çok bilgi gereklidir. Bu nedenle, en elverişli bilimsel bilgiye dayalı politikalar üretilmesini sağlayabilmek için çevre sorunlarında ve bunların karşılıklı etkileşimleri bakımından bilgi düzeyini artırmak önemlidir.

- İkincisi, çevreye ilişkin bilgiyi kamu için geniş biçimde ulaşılabilir kılmak ve çevreye ilişkin karar alma süreçlerinde olası tehlikeye muhatap olabilecek ilgili kişilerin (stakeholders) katılımını artırmak, yönetişimi ve bunun sonucunda politika inisiyatiflerinin kalitesini geliştirmenin anahtarlarıdır³³.

3. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE OKUL İÇİ ÇEVRE EĞİTİMİ METOTLARI

AB'nin çevre eğitimine bakış açıları, amaçları, genel prensipleri ve bu konuda yapılan çalışmalara değindikten sonra, şimdi hangi öğretim metotlarının bu eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede en uygun olarak görüldüğünü değerlendirme zamanıdır. Başka bir deyişle, sınıflara girmek ve çevre eğitiminin "nasıl"ıyla da uğraşmak yerinde olacaktır.

3.1 Çevre Eğitiminin Üye Ülkelerin Eğitim Sistemlerine Katılma Şekilleri

Çevre eğitimi, genel eğitim sistemi içerisinde öğretildiğinde -ki bu Avrupa Birliği üyesi devletlerde değışen derecelerde bir normdur- tek bir disiplin olarak ve/veya diğer disiplinlerle ilişkili olarak öğretilir.

• İlk halde, spesifik bir konu olabilir veya varolan akademik konularla öğretilir.

• İkinci halde, kombinasyonel bir eğitim içerisine dahil edilebilir ki bu, birden fazla alanı (hava, su, gürtültü vs.) etkileyen çevresel konularla başa çıkabilmek için bilginin disiplinlerarası seferberliğini, topluşunu gerektirir ve/veya birden fazla disiplini kapsayan ve eyleme veya eylem için önerilere yol açan bir projenin parçası olarak öğretilir.

Belçika'nın Flaman topluluğuna yönelik uzman, çevresel eğitimin orta öğ-

retimde okul pratiği olarak çeşitli şekillerde dahil edilmişin açık bir sınıflandırmasını verir. Bu suretle;

- Birinci seviye; varolan dalların çalışma planları içinde,
- İkinci seviye; dalların entegrasyonu ile amaçların yatay olarak bağdaştırılmasına yönelik bir çaba sarf edilirse başarı şansı artar,
- Üçüncü seviye; proje temelli eğitim yoluyla ki, burada öğrenciler kendileri değerlendirme seviyesini derinleştirirler,
- Dördüncü seviye; okul dışı girişimler⁴⁴.

3.1.1 Çevre Eğitiminin Ayrı Bir Konu Olarak Öğretilmemesi

Ortak yanlış bir kanı vardır, bu da çevre eğitiminin sadece, basit düzeyde biyoloji ve doğanın öğrenilmesi ile ilgili olduğudur. Çevremizi sarmalayan doğanın çevrenin önemli bir bölümü olduğu doğrudur, ancak üzerinde durulması gereken çevremizin sosyal, kültürel, teknolojik, estetiksel, dini yönleridir⁴⁵. Çevre eğitimi ekolojik gelişime dayanır ancak soyutsal olarak da insan gelişimi ile de yakından ilgilidir. Bu bağlamda, çevre eğitimi geniş ve disiplinlerarası pedagojik bir yaklaşıma sahiptir⁴⁶.

Tehlike altındaki türler olumlu insan kararları ile kurtulabilir. Bu yüzden insanlık daima, bütün çevre eğitiminin merkezinde olmalıdır. Daha sonraki konu ise, çevre eğitiminde kullanılacak metotlar ile ilgilidir. Burada disiplinlerarası metotların kullanılması şiddetle desteklenirken, bazen de geleneksel metotlar ön plana çıkarılmaktadır. Bir bitkinin detaylı embriyolojisinin öğretilmesi yanlış değildir, ancak o bitkinin doğada yok olmasına yönelik bir bilgi alışverişinde bulunulmaması, sorulara cevap olmaması üzerinde durulması gereken bir noktadır. Çevre eğitimi konusunda, etkin, kullanışlı ve problemi çözmeye yönelik bir yaklaşım benimsenmelidir. Cook'un sözleri ile ifade etmek gerekirse; "çevre eğitiminin amacı, insanları tüm çevrelerini anlayabilmeleri için eğitmek ama bunun yanında niye sorunların olduğunu, bunların nasıl çözümleneceğini de gösterebilmektir"⁴⁷.

1972' de Aix en Provence' deki toplantının açılışında Fransız bakan Joseph Fontanet şunu beyan etti: "Mesele, önceden fazla yüklenmiş programları daha da yükleyip çevreyi öğretecek bir başka konu yapma meselesi değildir." Bu düşünce Tiflis' de de aynıydı ki burada, çevresel eğitimin önceden varolan derslere eklenecek yeni bir disiplin olarak değerlendirilmemesi gerektiği belirtildi.

Uluslararası otoriteler çevresel eğitimin bağımsız bir okul disiplini haline dönüşmemesini her zaman desteklemektedirler. Bunun için en azından üç se-

bep vardır:

- Eğer bu, yalın bir çalışma alanını, ekoloji sınırlarının ötesine genişletecekse, davranış modellerini geliştirmeye ve değerlere işlerlik kazandırmaya niyetlenmiş “eğitim” olacaksa, çevresel eğitim tek bir disiplinin çerçevesi içerisinde dağıtılamaz.

- Çevresel problemler, problemlere çözümler önerilebilmesi ve analiz edilebilmesi, birkaç disiplinden bilgi girdisini gerektirdiğinden, çevresel eğitim tek bir öğretmenin sorumluluğu yapılamaz –ki o zaman öğretmenlerin imkansız derecede yetenekli olmaları gerekirdi. Almanya bu görüş açısını mükemmel bir şekilde belirterek; eğer çevre, öğretimde uygun bir şekilde ele alınacaksa, insanın çevresinin karmaşık ve çok yönlü yapısının çeşitli yetenekleri ve farklı yaklaşımları talep ettiğini ifade eder. Sonuç olarak, tek bir disiplin okul çocuklarının çevre koruması ile tutarlı davranışları kazanmalarında onları yeterli kılmaz. Bu gözlem, çevresel eğitim meselelerinin tüm okul türlerinde, tüm sınıflarda ve tüm seviyelerde öğretilen çeşitli derslerin içine konmasına sebep olmuştur.

- Son olarak, öğrencilerin haftalık programını okul müfredatına yeni bir disiplin ekleyerek artırmanın imkansızlığı da etkindir.

Bu görüş, en azından eğitim üzerine birçok kanun koyucu tarafından yazılmış olan metinler göz önüne alındığında oldukça yaygın bir uzlaşma konusudur (Danimarka, Portekiz, Belçika, İrlanda, Yunanistan, Fransa ve Lüksemburg), çünkü onlar şunu ileri sürerler; çevre, hiçbir şekilde yeni bir disiplin meydana getiremez, çevre, bağımsız bir disiplin olarak okul müfredatının içine entegre edilmemelidir, ekolojik eğitim, genellikle ayrı bir disiplin olarak değerlendirilmez.

Etkili olabilmek için, çevresel eğitim, sistematik ve disiplinlerarası global yaklaşımdan yana olabilecek aktivite ve işlemlerden oluşmalıdır. Ayrıca şu da gerçektir ki, bazı sistemlerde program ayarlamasının güçlükleri, yeni bir disiplin için yer bırakmayabilir. Çevresel eğitimin, bağımsız bir ders olmaması genel kuralına birçok devlette riayet edilir. Ancak, özellikle ilköğretim seviyesinde bu kurala bazı istisnalar vardır.

Çevresel eğitim bağımsız bir ders değildir kuralına, Avrupa Birliği üyesi devletlerin çoğunda riayet edilmesine karşın, bu durum özellikle ilköğretim seviyesinde belli ayarlamalara tabidir. Örneğin İskoçya'da, “çevresel çalışmalar” devlet bakanlığı tarafından tavsiye edilmiş beş ilkokul konusundan biridir. Ortaöğretim düzeyinde bakanlık tarafından tavsiye edilmiş disiplinlerden birisine eklenmiştir; “sosyal ve çevresel çalışmalar”.

Durum Kuzey İrlanda'da benzerdir. 1989 tarihli Eğitim Reformu Kanunu, altı çalışma alanını içeren ulusal müfredatı ortaya koyar. Bu alanlardan birine "çevre ve toplum" adı verilmiştir.

Benzer bir program Lüksemburg'da uygulanır. Burada, ilkokul ve okul öncesi seviyedeki çevresel eğitim, sağlık eğitimini de kapsayan ve "bilimle tanışma" olarak bilinen özel bir alanın içine eklenmiştir.

Durum Belçika'daki Flaman eğitim sisteminde de benzerdir. Burada ilkokullar "dünyadaki pencere" modülüne sahiptir ve bu yapı toplum, uzay ve çevre ile ilgili birkaç konuyu bir araya getirir ve genel ortaöğretim kurumlarının müfredatı ekoloji üzerine tamamlayıcı seçilmiş bir dersi içerir.

Danimarka'da dernekler, temel okul eğitiminin sekizinci ve onuncu yıllarında seçilmiş bir konu önerebilirler. Bu da çevresel eğitimin, en önemli başlık olduğu bir dersi organize etme fırsatı sunar. Diğer tür okullarda, özel dersler ve konular oluşturmak için onay istemek de mümkündür.

Benzer bir şekilde Fransa'da bazı deneysel ortaokullar, belirli bir ekoloji kursunu içerebilsin diye bunlara kendi programlarını düzenleyebilme izni verilmiştir.

Finlandiya'da, çevresel eğitime diğer konular içerisinde ilave ders saatleri ayırmak için ve disiplinlerarası çevresel eğitim için resmi bir yapı oluşturulmuştur⁸².

3.1.2 Çevre Eğitiminin Tüm Disiplinlere Dağılması

"Çevre eğitimi, disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Hem bilişsel hem de duyuşsal alanda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, kişileri daha çevre okur-yazar (environmentally literate) yapmaya yönelirken, duyuşsal alandaki amaçları çevreye ve çevre sorunlarına karşı değer ve tutumları oluşturur"⁸³.

Çevresel düzenleme; bilim, mühendislik, iş idaresi ve hukuk gibi farklı alanlarda köprü kurmayı gerektiren kaçınılmaz bir interdisipliner aktivitedir. Çevresel düzenleme, doğal kaynak sistemleri genel durumu içerisinde sosyal etkileşimlerin idaresi ile ilgilidir. Böyle bir görevi başarabilmek için, disiplinlerarasındaki işbirliğinin güçlendirilmesi mutlak bir gerekliliktir⁸⁴.

Ekoloji; ekolojik nüfus, toplumlar, ekosistemler ile bir hiyerarşi içinde ilişkide bulunduğu gibi, insanların da içinde bulunduğu organizasyonlarla da yakından bağlantı içindedir. Bu organizasyonun ölçülerinin de; ekonomi, sosyo-

loji, planlama, coğrafya, ormanlar ve bunların birimleri ile yakın ilişkisi bulunmaktadır. Bütün çevreyi ilgilendiren, bununla ilgilenen bilim dalı, disiplinlerarası olarak da kabul edilmektedir⁹¹.

“Uzun dönemde amaç, çevre eğitimi kavramlarının bütün öğrenim süreci ve programlarının içine alınmasıdır. Çevrebilim, tüm eğitim, öğretim metotlarına yeni bir yaklaşım olmalıdır. Eğitim ve öğretim araçları ile çocuğa kazandırılan değer yargılarına ve toplumsal tavırlara artık her düzeyde ve her dalda “çevresel tavır” ve değerler eklenebilir. Bir matematik veya müzik dersinde bile çevrebilim öğretilir. Böylece çevrebilim eğitimi “disiplinlerarası” veya “disiplinlerüstü” bir eğitim metodu ve programı olarak ele alınmalıdır⁹².

Topluluk da 24 Mayıs 1988 tarihli kararında; çevresel eğitimin, öğretimin pek çok alanıyla uygunluğundan oluşan disiplinlerarası bir konu olduğunu belirtir. Aslında, çevresel eğitim tek bir disiplinin çerçevesi tarafından sınırlandırılmaz olduğundan, öğretimin bütününe yayılmalıdır.

1990 Ocak ayında, Fransa Eğitim Bakanlığı'nca yayınlanan metin (okullar yönetmeliği), bu seçeneği açıklıkla yeniden doğrular. “Öğrenciler, çevresel eğitimin, sağlık eğitiminin, güvenlik ve tüketici eğitiminin geliştiği bir yaşamın kurallarını, hem okul içinde hem de okul dışında anlayıp, takip edecek yeterlilikte olmalıdır.”

Karmaşıklığı ve insan çevresi ile çeşitli derecelerdeki ilişkileri değerlendirildiğinde, çok çeşitli konular çevre eğitimine yardımcı olabilir. Bununla birlikte Yunanistan'lı uzman, müfredatın tamamen “yeşil” olmadığını belirtir. Sadece bazı konularda ilave amaçlar, sunulmuş olan çevre eğitimi anlayışıyla dolmuştur.

İlgili temel disiplinler birkaç alana aittir: bilimsel, sosyo-ekonomik ve yaratıcı. Fakat tercih edilen alanlar, çevre eğitiminin tercih edilen amaçları ve okul öğretimi deneyiminin düzeyiyle az çok tanımlanabilir ve ayırt edilebilir olmaktadır. Fransa'da yoğunluk, yurttaşlık eğitimi, beden eğitimi ve fen bilimleri üzerine toplanmıştır. Finlandiya'da, çevre, sanatsal eğitimin de bir parçasıdır, buna karşın Almanya'da projeler ekonomiden çok biyolojinin çalışma alanına girer. Yine, çevresel sorunlar ahlak, hijyen ve sağlık öğretiminde geniş bir şekilde yer alır (İrlanda, Portekiz, Yunanistan, İspanya ve Danimarka). Tercih edilen belli konuların seçimi, her bir eğitim sistemi ve dolayısıyla her bir kültür tarafından benimsenmiş olan spesifik yaklaşımların etkileyici bir yansımasıdır. Daha önce belirtildiği gibi, vurgulamak gerekir ki okul konuları tama-

men "yeşil" olmuyor".

3.1.3 Çevre Eğitiminde Disiplinlerarası Yöntemin Kullanımı

"Çevre eğitimi, mevcut eğitim programlarına eklenecek fazladan bir konu olmamalı, yaşları ne olursa olsun tüm öğrencilere yönelik programlara yerleştirilmelidir.... Konusu, bütün formal ve formal olmayan programlara nüfuz etmeli ve aynı sürekli organik sürecin bir parçası olmalıdır.... Esas amaç, interdisiplinerlik ve bilimsel disiplinlerin önceden koordinasyonu yoluyla bir eğitim ya da en azından insanların karar alma sürecine katılabilmelerini sağlayacak şekilde yetiştirilmeleridir" (Tiflis Konferansı, Nihai Rapor, 1977, Sayfa 29)⁴⁴.

"Çevre için eğitim "multidisipliner"dir; yani çok farklı bilim alanlarını kapsar. Biyolojik ve fiziksel bilimler ile biz biyosferdeki temel olayları açıklayabiliyoruz, sosyal ve beşeri bilimler ile de insanlığın doğal ekosistemi nasıl algıladığını ve etkilediğini öğrenebiliyoruz. Farklı disiplinlerdeki bilgilerimiz arasındaki ilişkilerin incelendiği çevre için eğitimin; yüzlerce yılın birikimi ile oluşan klasik üniversite, orta ve ilköğretimin eğitim sistemi içinde yer alması zaman almaktadır. Çünkü diğer alanlarda olduğu gibi eğitimde de bu tür değişikliklerin derhal gerçekleşmeyeceği, zaman alacağı aşikârdır.

Çevre için eğitim çok işlemlerli bir eğitim türüdür. Çünkü çevre için eğitim, tüm iletişim ortamlarından yararlanır; kamu kurumlarının yanı sıra gönüllü kuruluşlar, endüstri ve ticari kurumlar ile basın, çevre için eğitimin tüm aşamalarında birlikte yer alırlar. Demek ki çevre için eğitim toplumda ve tüm öğretim kurumlarında gerçekleştirilmelidir; ayrıca çevre için yapılan eğitim belirli bir program ve düzey ile sınırlandırılmaz. Dolayısıyla insanın iletişim içinde bulunduğu tüm ortamlarda çevre için eğitim yapılmalıdır"⁴⁵.

Çevre eğitimi açıklıkla önceden şunu varsayar; doğal çevreyi ve insan çevresini anlamak için zaruri olan bilgi, öğretilen konular yoluyla öğrencilere verilir. Fakat bu bilgi biraz dağılmıştır. Bu yüzden, çevrenin bütün konusunu araştırabilmek için, çeşitli disiplinlerin yardımlarını bir araya getirmek gereklidir. Bu, genişliğine konular - örneğin sağlık eğitimi, tüketiciler için eğitim, ulusal miras üzerine eğitim - ismi ile adlandırılmış eğitimdeki yeni alanlarla başa çıkabilmek için benimsenmiş yaklaşımın aynısıdır. Bütün eğitim sistemlerinde, eğitimin bütün seviyelerde "disiplinlerarası yayılış" olarak takdimi teoride kabul edilir. Fakat gerçekte en etkili çözüm, öğretmenleri bir araya getirmek ve programı, genişliğine yaklaşımı (transversality) uygulamaya koya-

bilecek bir şekilde düzenlemektir.

Toplumsal bakış açısından, genişliğine konuların okul müfredatındaki varlığı zor durumların bir sonucudur. Çevre bu zor durumlardan birisidir. Genişliğine konular İspanya'da ve Fransa'da okul konularına sokuldu. Öğretmenler nasıl ve hangi konuları çalışacaklarına karar verme yetkisine sahiptir. Arkasından okullar ve çeşitli çalışma ortakları arasında ilişkiler ağı kuruldu. Portekiz'de 1989 Reformu "kişisel ve sosyal eğitim" kategorisini yaratmayı mümkün kıldı ki bu, genişliğine yaklaşımın gerçek bir temsilidir. Bu, sağlık eğitimi, seks eğitimi, tüketici eğitimi, insan hakları eğitimi, estetik, ekoloji vb. gibi konuları işlemeyi mümkün kılmıştır.

İspanyol raporuna göre, genişliğine yaklaşım, çevre eğitiminin okul müfredatında bütün seviyelerde ve bilginin her alanında varlığı olarak tanımlanabilir. Böylelikle, bu alanlar bu eğitimsel yaklaşımla doldurulur ve bu şekilde bir çok durum birleştirilir. Bununla birlikte, bu yaklaşım okulun genel durumunun dikkate alındığını varsayar. Bu genel durum, öğretimle ilgili topluluğun –ki bunlar projelere değişen derecelerde katılırlar– çeşitli üyelerinin rollerini ve amaçlarını sınırlamak için detaylı olarak analiz edilmelidir.

İtalya'da anlayış şudur; çeşitli katkılara tek ve aynı hedefe doğru –bu hedef tam ve mükemmel çevre bilgisidir– yön vermek için çevre eğitimiyle ilgili çeşitli disiplinler (örneğin jeoloji, biyoloji, kimya, fizik, coğrafya, tarih, arkeoloji, edebiyat vs.) arasında bağlantılar oluşturulmalıdır.

Her bir okul ve kurum kendi okul müfredatını planlamaktan sorumludur ve kendi eğitim profilini yaratması için desteklenir. Çevre eğitimi en sık seçilen profillerden biridir. Bununla birlikte, genişliğine oluşumun durumu tamamıyla umut verici değildir. Örneğin, Yunan raporu şunu belirtir; öğretmenler, çevre eğitimine olan ihtiyacı anlamışlardır ve bu eğitimi vermek isteseler bile, kendilerini tam ve doğru bir konuyu öğretmek için sınırlamak problemi ile sıklıkla karşılaşırılar.

Çevresel eylem projeleri, genişliğine yaklaşımın ötesine gider. Şöyle ki; bu projeler, saha çalışmasını ve ortaklığını gerektiren belirli, gerçek çevresel problemleri analiz ederler ve bu problemlerin çözümüne yönelik açıklamaların bir kısmını veya tamamını üretmeyi hedeflemiş eyleme sebep olurlar.

Bu iki özel olmayan çevre eğitimi yaklaşımının, Avrupa Birliği'nin tamamlanmasında uygulanmaktan uzak olmasına karşın –Avrupa eğitim sisteminde nere-

deyse hiç (gelişmeleri yönünde) yardım görmezler– onların altında yatan prensipler ve değerler herkesin görüş birliğiyle kabul edilmiştir.

Durum haftalık ders programına göre değişir:

- Belçika'nın Flaman topluluğunda, öğrencilerin okul dışında çalışmak için okula gitmeksizin yapmalarına izin verilen dönemlerde bütünleşmiş çalışma periyotları vardır.
- Portekiz'de, "okul araları" vardır ki bu programdaki boş zamanlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin projeleri uygulamaları için kullanılır.
- Yunanistan'da, her hafta birkaç saat bir problemi araştırmak için programın içinde veya dışında projeler oluşturulur.
- Fransa'da, düşünceyi, eylemi ve okul dışı gezinti isteklerini birleştiren "eğitimsel eylem projeleri" vardır. "Çevre Dersleri" –özellikle ilköğretimde ve bazı ortaöğretim okullarında– Fransız sisteminin tipik bir parçasıdır ama tamamen tatmin edici değildir. Öyle ki bu aktiviteler fazla marjinal olarak görünmektedir ve bütün bir planın parçası değildir.

Programdaki ayarlamalar sonucu sunulmuş olan çevresel projeler (geçici olarak tatil edilmiş haftalar, çevre dersleri, doğa gezileri), genellikle belirli konularla uğraşır. Örneğin; su, ormanlar, ozon tabakası, enerji, tarım, endüstri, insanın yaşam ortamı, hayvan ve bitkilerin yaşam ortamı, yöresel kirlilik, göllerin bakımı, nehirlerin ve denizlerin temizliği vs.

Bu projelerin nasıl uygulanacağı ile ilgili olarak seçenekler giderek fazlaşıyor. Bunlar için kuzey ülkelerinde (İsveç, Finlandiya) ve Avusturya'da eski ve yerleşmiş bir gelenek vardır. Burada öğrenciler okul içinde ve bazen okul dışında bu alandaki faaliyetlere zaman ayırırlar. Bu faaliyetler okul ödenekleriyle desteklenir ve yerel, ulusal ve uluslararası bağlantılar kurulur. (MUVIN projeleri, Kuzey Denizi ile ilgili olanlar, Baltık Denizi, ozon tabakası vs.). Bunlar ya ilk kez yapılan projeler olabilir (bir hafta için, yerel bir probleme adanmış) ya da yıllık veya iki yılda bir olan devam sürecinin bir parçası olabilir. Çevresel projeler pek çok avantaja sahiptir. Örneğin dinamizmleri, eylem ve etkililik için çalışma alanı. Fakat marjinal aktiviteler hala bütün bir planın parçası olmadığından ve geleneksel bir şekilde öğretilen konularla sadece gevşek bir bağlantıya sahip olduklarından riskler de vardır.

Eğitim ve Çevre Bakanlığı veya diğerleri tarafından takip edilen faaliyetler, okul müfredatıyla çoğu zaman daha iyi bütünleşmiştir: Fransa'daki "gezen için meydan okuma" çalışması (dört bakanlık için içindedir) ve Avusturya'daki "doğa bizim okulumuzdur" projeleri gibi⁹⁶.

3.2 Gelecek Vizyonu

Gelecekte çevre eğitim ve öğretiminde yer alacak olan kişi sayısı artacaktır. Sadece STK'lar ve resmi eğitim sektörü değil, aynı zamanda ticari kuruluşlar, kamu yöneticileri, sanayi şirketleri ve kuruluşları, ticari birlikler vs. ayrı olarak veya kamu-özel ortaklıkları olarak bazı şekillerde düzenlenir. Sponsorluğun yeni şekilleri çevre eğitimine yönelik devlet desteğini tamamlayacaktır. Teşebbüslerin türü, sürdürülebilir gelişime doğru politikalar için çeşitli ve çoğulcu dağıtım yapısını gerektirecektir⁹⁷. Sürdürülebilir gelişim sadece bugünkü geçici bir yönetim hevesi değildir, aslında gezegen için eskiden beri süregelen bir mekanizmadır. Başarılı şirketler gelecek milenyumda, yönetim ve gelişimin bütün yönlerine çevresel etmenleri entegre edeceklerdir⁹⁸.

Gelecek tartışmaları göstermektedir ki, sürdürülebilirlik için eğitim toplumun bütün kesimlerini bütünleştirecektir. Faaliyetleri kolaylaştıran bir sosyal alt yapı oluşturma ve bu yapının doğru kullanımı (bilgi paylaşımı, ilerleme yönetimi gibi) başarı için önemli bir faktör olacaktır. Hükümetler, sürdürülebilirlik için bu yeni piyasada arz ve talep gelişimi ve böyle bir altyapı sistemini desteklemeyi görevleri olarak görecektir. Bu demektir ki, sürdürülebilir gelişime için çevre eğitimi artık sadece çevre ve eğitim bakanlıkları için değil devletin bütün bölümleri için önceliklidir.

Aktivite yanlısı bir yaklaşım, devletler için gelecekte sürdürülebilirlik eğitimi için yeni bir dağıtım mekanizmasının keşfi anlamına gelebilecektir. Bunlar, bazı bakanlıkların müdürlük ağlarında kurulabilir, yeni potansiyel hedef kitleler, ortaklıklar, piyasa güçlerinin belirli bir şeklini ortaya çıkarabilen stratejiler, ortak idareye sürdürülebilirlik öğreniminin bütünleşmesini teşvik eden yeni diyalog şekilleri vs.

Doğa, çevre, tarım, ekonomi, ulaşım ve istihdam alanlarında politika öncelikleri böyle araştırmaların başlangıç noktası olabilir. Böyle bir yaklaşım sürdürülebilirlik öğreniminin ve çevre eğitiminin daha fazla genişlemesinin yolunu açacaktır. Şüphesiz bu ayrıca, politikaların etkili bir şekilde uygulanmasını destekleyecektir. Çevre eğitimi ve öğretimi için bu yeni yolda, yönetim öğrenimi ve pazarlamanın bazı şekillerinde sürdürülebilirlik öğreniminin bütünleşmesi, önemli bir dönüm noktası olarak görülebilir⁹⁹.

3.3 Çevre Eğitiminde Doğru Öğretme Metotlarının Seçilmesi

Yaklaşık 30 yıl önce ilk başladığında, çevre eğitimi, daha ziyade gerçeklere, olgulara dayanan bilginin yayılması konusunda odaklanmıştı, eğitimde genel eğilim buydu. Bilmeye, kavramaya ait boyut egemendi ve amaç öğrenci-

lere bilginin belirli bir derecesini öğretmekti.

Son yıllarda, yapılan çalışmalarla öğrenme şekli değişikliğe uğradı. Çevre eğitiminin hareket biçiminin öneminin altı çizildi. Hedef kitlelerin, kendi bağ-lamlarında pratik alternatifler bulabilmek için yeni davranış biçimleri uygula-malarına ihtiyaç duyulmaktadır. Pek çok dokümanda 'öğretim' ve 'sosyal öğ-retim' terimleri yerine, eğitim terimi kullanılmaktadır. Eğitimdeki mevcut de-ğişiklik daha açık olarak şöyle ifade edilmektedir: Öğrenme, klasik anlayışa göre, bilginin transferidir ama artık bu yeterli değildir. O, sosyal yönlendirme, sosyal bağlamda öğrenim, düşüncelerin gelişimi, olanakların araştırılması ve belirsizliklerle çalışma gibi hususları etkiler. Bu yüzden, güçlü bir şekilde, çevre eğitiminde değişim amaçlanır. O zaman öğrenme, geniş bir alana doğru, değişiklikler ve sınırlamaları belirler. Bu, yeni olanaklar ve mevcut bilginin derinliği ile başlanır. Bu, sürdürülebilirliğe anlam ve hatta belki şekil ve içe-rik verecektir¹⁰⁰.

"Geleceğimizin güvencesi ve en büyük zenginlik kaynağı olan çocukları-mızın sağlıklı, dengeli ve yaşanabilir bir çevre için "sınama-yanılma yönte-mi" ile öğrendiklerimizi öğrenmelerini beklersek, hem ülkemiz hem de tüm dünya için iş isten geçmiş olacak"¹⁰¹tır. Bu yüzden çevre eğitiminde doğru öğ-retme metotlarını tespit etmek gerekmektedir.

3.3.1 Yararlı Bazı Genel Gözlemler

Her bir öğretim faaliyeti bir metodun kullanımını varsayar, yani öğretme-nin başlangıçta oluşturduğu amaçlara adapte edilmiş yöntemler ve bir dizi ku-ral. Çevre eğitimi faaliyetleri, kurala istisna değildir. Bununla birlikte, bu faaliyetlerin yenilikçi karakteri ve belirli doğası düşünüldüğünde, herhangi bi-ri şu iki soruyu sorma hakkına sahiptir:

1. Çevre eğitiminde izlenen amaçlara daha uygun metotlar var mıdır?
2. Çevre konusundaki eğitim yeni metotların gelişmesine mi neden oldu?

Bu iki soruya cevap vermeden önce, öğretim metodunun etkinliği ve seçi-minin çok çeşitli parametrelere bağlı olduğunu hatırlamamız gerekir. Şöyle ki, Yunanistan'ın açıklıkla belirttiği gibi; öğrencilerin yaşı ve bilgi seviyesi, öğ-retmenlerin eğitimi ve profesyonel deneyimi, kullanılabilir teçhizat ve birçok ölçülemeyen diğer unsurlar –ki bunlar çevresel faaliyetler gelişip açıklık ka-zanırken ortaya çıkar. Buna ilaveten, öğretmenlerin kullandığı metotlar çoğun-lukla, akademik otoriteler tarafından programlar yoluyla önerilmiş yaklaşımlar ile onların öğrencileri ile ilişkilerinden deneysel olarak gelişmiş alışkanlık-

lar arasında bir uzlaşmadır. Gerçekten, öğretmenlerin bir kısmı yeni yaklaşımları denemeyi kabul etmeyecektir. Bu durum, çevresel eğitimin gerektirdiği yenilikçi öğretim metotlarının tanıtımına bir engeldir.

İtalyan uzmanlar, çevre bilgisinin doğru metodu talep ettiğini ileri sürer. Bu yüzden öğrencilerin doğru bir gözlem ve araştırma tekniği kazanmalarını sağlamak için, özel bir dikkat harcanır. Çünkü, öğrenciler çevresel problemleri değerlendirip doğru çözümleri seçecek yeterlilikte olacaklarsa, bu zorunludur.

Eğer çevre eğitiminin kapsadığı konuların çeşitliliğini ve çevre eğitiminin öğrenme amaçları açısından değerlendirsek en uygun metotlar şunlardır:

- Hem spesifik bilgiyi kazanmayı hem de çevremizdeki değişimlerin dikte ettiği davranışların gelişimini takip eden,
- Çevresel problemlere karmaşık bir yaklaşımı, bu problemlerin çok disiplinliliğine ve sistematiklerine özel dikkat sarf ederek kolaylaştıran,
- Gündelik yaşamda davranış değişiklikleri ve esaslı eylemlere sebep olan,
- Öğrenme sürecinde öğrencileri içeren, onları bağımsız yapan, girişim ve sorumluluk duygularını ve bir fikre veya sisteme kendilerini adama kapasitelerini geliştiren,
- Okulların dış dünyaya açılmalarını destekleyen (çalışma ortaklıkları, kaynak kişilerin istişaresi, yerel otoritelerle çalışma vs.) metotlar.

Toulouse Yaz Üniversitesi'nin, çevresel eğitim üzerine yayınladığı tavsiye-ler bu satırlara yakındır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğretmenler, öğrencilerin doğru yardımla kendi öğrenmelerinin etkeni olacakları metotları kullanmaları için cesaretlendirilmiş ve tam olarak eğitilmiş olmalı. Yani, metotlar vasıtası ile öğretim, öğrencilerin çevreleri hakkında kendilerine sorular sormalarına daha sonra da cevapları kendilerinin keşfedip, bu cevapların ortaya çıkardığı karmaşıklık kavramalarına kılavuzluk eder.
- Böylesi amaçlar ve metotlar, okullarda yeni zaman düzenleme yollarını icat etmeyi gerektirir. Örneğin, ders programlarının daha iyi bir düzenlemesi, öğretmen-öğrenci değişikliklerine veya saha faaliyetlerine izin verecek şekilde zaman aralıklarını mümkün kılabilir.

Benzer şekilde eğitimsel boşlukları yeniden organize etmek zaruridir, çünkü; öğretmen, öğrencileri okulun fiziksel sınırlarının ötesinde çevre ile direkt ilişki içinde olacak şekilde konumlandırmalıdır. Öğretmen, okulun dışındaki kaynaklara ve insanlara açık olmalıdır; örneğin, uzmanları sınıfa davet etmek,

öğrenci değişimi, ailelerle ortak eyleme katılmak, topluluk dernekleri, yerel endüstriler ve diğer yerel çalışma ortakları vs. Okulun kendisi çevresinin bir idare modeli olmalıdır. Böylece, eko-okulların (Danimarka, Fransa ve Birleşik Krallık'ta) çok yönlü gelişimine tanıklık ediyoruz¹⁰².

Eğer epistemoloji (bilginin esas ve sınırlarından bahseden bilim dalı), psikoloji dallarından yeni kavramları içeren bir teori oluşturup, bu teoriyi çevre eğitimi için bir temel olarak alırsak, yine bu teoriyi eğitim-öğretim ve eğitim araştırması için temel kabul edersek, çevre eğitimi istenilen düzeye ulaşabilir. Bu teori içindeki en önemli, vazgeçilmez unsur, kavramların içeriği, öğrenme kullanma kavramının rolüdür. Kavram karşılaşılan olaylarda, bir sinyal veya sembolle ifade edilen "düzen" ile anlatılmaktadır.

En önemli psikolojik faktör, bizim olayları, kayıtları, dönüşümleri sahip olduğumuz kavramlarla yorumlayabilmemizdir. Kavramsal öğrenme, özel bir duruma ait bir süreç olduğundan, büyük oranda da bireysel, kavramlara bağlı olduğundan, eğitim-öğretime başlanılabilmesi için bunun ilk aşaması kişinin sahip olduğu bilgilerin planlanması, ondan sonra da bu kişinin fikirlerinin, düşüncelerinin tanımlanması, genişletilerek bu fikirlerin mutabık kılınması olmalıdır. Çevre araştırmalarında ele alınıp gözlemlenen olaylar çok karışıktır. Fikirlerin, kavramların kendine en yakın bilgi kayıtlarını alması ve bunları dönüştürmesi oldukça karışık bir yol izler. Bu yüzden, çevre bilimlerinde eğitim ve öğretim, esasında epistemolojik, psikolojik konuların açıklığa kavuşturulması, aydınlatılması ile daha gelişecektir.

Son 20 yılda, eğitimde büyük önem taşıyan üç temel alanda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Felsefe, yeni epistemolojide; fikirlerin, düşüncelerin doğası ve bu düşüncelerin gelişimi üzerine odaklanmıştır. Psikoloji, davranış bilminde, davranışçılık kuramı ölmekte, onun yerine kavramaya (bilmeye) ait psikoloji bilimi, fikirlerin psikolojik doğal durumlarını ve bu yeni bilim dalı içinde oynadıkları rolleri ifade etmeye başlamaktadır. Eğitim teorisinde, eğitim ile ilgili materyallere ve alternatif eğitim stratejilerine bağlantısından dolayı, bilginin yapısı konusunda büyük bir ilgi vardır.

Eğitimde, bilgi kuramına yönelik konuları incelediğimizde karşımıza öğrenen, öğretmen ve bilgiyi içeren sosyal matriks çıkar. Bu matriks, eğitimin öğretmen ve öğrenen kişi arasında "anlamın paylaşılmasının başarıya" ulaşması olarak tanımlanmaktadır.

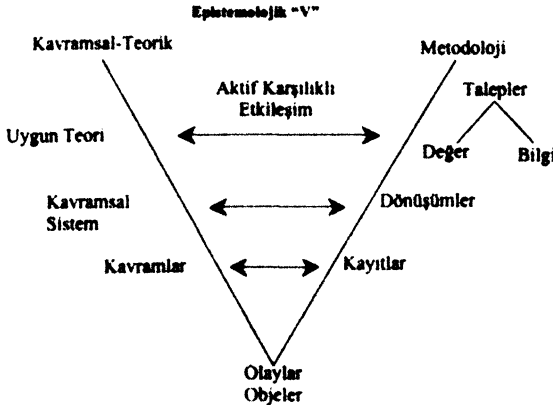
Bu görüş doğrultusunda, eğitimin amacı, hem öğretmen hem de öğrenen kişi açısından bilginin anlamını kavrama olarak kabul edilmektedir. Öğretmenin görevi, bilgiyi organize edip sunma, öğrencinin görevi ise, aktif olarak bilginin anlamını araştırmaktır. Her ne kadar sahip olunan özellikler, kişinin yak-

laşımları önemli olsa da, anlamın paylaşılmasında başarıya ulaşmada, çalışma alanında geçerli kavramlar ana unsurlar olmaktadır. Her bir kavram, bir düzen olarak ifade edilir. Bu düzen olaylarda veya objeler içinde bazı işaret veya sembol ile ifade edilmektedir.

Çevre eğitiminde karşılaşılan zorluklardan biri, çevre araştırmalarında adı geçen kavramların, birçok başka kavramın anlamı ile ilişkili olabileceğidir. Bu yüzden bir kavramın anlamı, içeriği hiçbir zaman tamamlanmayıp, devamlı gelişme içinde bulunmaktadır. Kişi açısından geçirdiği deneyimler sonucu, adı geçen düzen o kişinin kendi görüşü açısı içinde ele alınıp, değerlendirilip sadece o kişiye özgü kabul edilmektedir. Bu yüzden, kişiler olayları değerlendirenken objeleri ele alıp, o düzeni tanımlarken kendilerine özgü tanımlama yoluna gitmekte, kavramları kendi açıları ile görebilmektedir.

Öğretmen ve öğrenci arasında kavramların anlamını paylaşma konusunda kullanılan diğer bir yaklaşım, özel obje veya olaylara verilen direkt dikkat ile ölçülmektedir. Gowin tarafından bu yaklaşım "epistemolojik V" ile gösterilmiştir. Gowin'in "V" si, öğrencinin bilginin doğasını anlaması ve bilginin nasıl olduğunu, nasıl meydana geldiğini kavraması açısından önemlidir (bkz. Şekil-1). "V" nin sağında bilgi oluşumunun prosedürü veya metodolojik yönleri bulunurken, sol tarafta teoritik-kavramsal elemanlar bulunmaktadır. Bu unsurlar, bizim dikkatimizi direkt olarak özel objelere veya olaylara çekerken, bizlere kayıt tutmak, kayıt dönüştürmek veya bilgiyi oluşturmak için rehberlik etmektedir. Teori ve metot arasında sabit hareket vardır. Kısaca, Gowin'in V'si bilginin nasıl oluştuğunu şematik olarak gösterir. Eğitimde epistemolojik-bilgi kuramına ilişkin konuların yanısıra, psikolojik konular, yaklaşımlarda bulunmaktadır.

Şekil-1 Gowin'in Epistemolojik "V"si.



Eğitimin psikolojik boyutunda kavramların nasıl öğrenildiği önemlidir. Ausubel'in Teorisi'ne göre, eğer eğitim psikolojisinin bütünü tek bir prensibe indirirsek, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, öğrenen kişinin ne bildiğidir. "Ne bildiğimizin" en önemli tarafı, elde etmiş olduğumuz özel kavramlardır. Öğrenen kişinin, daha önceden bildiği eş-benzer kavramların saptanmasından sonra, diğer aşama yeni veya genişletilmiş kavramların bir eğitim programı içerisinde düzenlenmesidir. Burada Ausubel'in öğrenme teorisi yine rehber görevi görür. Buna göre, eğer en genel kavramlardan en özel kavramlara doğru bir sıralama yaparsak, böylece yeni bilgi daha kolayca öğrenilebilir.

Çevre eğitimi açısından bütün bu yaklaşımlar bir araya getirilebilir. Buna göre, düşündüğümüz geniş kapsamlı kavramlar, öğrenen kişinin daha spesifik, özel kavramlarla anlamı keşfetmesini sağlar. Bu nedenle daha genel, içeriği daha geniş kavramlar bu alanda bir eğitim programının planlanmasında ana düşünce tarzı olarak kabul edilmektedir. Çevre eğitimi alanındaki yeni programların; bilgi kuramı, psikoloji konularında özel eğitim birimlerini planlaması lazımdır.

Sonuç olarak, çevre eğitimi alanında kişilere rehberlik edecek olan, öğrenme teorisi ve epistemolojinin içerdiği kavramlar olacaktır. Burada ihtiyaç duyulan, aynı bir "öğrencilerin öğrenmesi" (öğrencinin bilgi kazanması) alanında teoriye dayalı bir araştırmadır. Ayrıca bu teoriye dayalı araştırma ile birlikte, ihtiyaç duyulan alternatif eğitim stratejilerini de etkileyebilecek kapasitede bir çalışmadır. Bu çalışmada yine teori temeline dayanmalıdır. Çevre eğitimi alanında, öğrencilere sunulacak temel fikirler, düşünceler, epistemoloji ve psikoloji ilmine göre ele alınıp, incelenmeli ve tartışılmalıdır. Çünkü öğrencilerin bilginin kavramsal yapısı ve "nasıl öğrenilmesi gerektiğini anlayabilmesi" için net açıklama ve yol gösterilmeye ihtiyacı bulunmaktadır¹⁰¹.

3.3.2 Bazı Öğretim Metotlarının Kısa İncelemesi

Literatürde tanımlanmış olan birçok öğretim metodundan, sınıflarda halen uygulanan yedisi seçilerek, açıklanmaya çalışılmıştır. Bütün disiplinler birlikte ele alınıp, çevre eğitiminin amaçları ile birleştirilebilirler.

Açıklayıcı Metot: Bu yöntem -açıklayıcı dersler, konferanslar, konuşmalar vs. üzerine temellendirilmiştir- en açık ve tam sunumdan oluşur. İyi tanımlanmış bir konuyu sunmak mümkündür. Bu metot, özellikle çok iyi planlanmış bilginin ana bölümünü vermek için uygundur. Ancak dinleme, özet çıkarma, not alma gibi temel yetenekler konusunda henüz uzmanlaşmamış genç öğrenciler için uygun değildir.

Sorgulayıcı Metot: “Yeniden keşif metodu” (interaktif sınıır, programlanmış eğitim vb.) ismi ile de tanınan bu yöntem sınıflarda en çok kullanılan yöntemdir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki yer değiştirmelere dayanır. Öğretmen, dikkatlice dizayn edilmiş bir dizi soruyu kullanarak; gerçeklerin, fikirlerin, tasarımların, prensiplerin vs. yeniden keşfinde öğrencilere rehberlik eder. Bu zihinleri doğurta sanatını içerir. İnkâr edilemez derecede etkin doğasına rağmen bu yöntem, öğrencilerin katkısı olmaksızın, öğretmen tarafından planlanmış bilginin iletimi ile sonuçlanır.

Davranış Geliştirici Metotlar: Bu metotlar, eyleme geçmeye ve yeni tür davranışların gelişimini ilerletmeye muktedir hislerin ve davranışların gelişmesini amaçlar. Bu metotlar, her şeyden önce anaokullarında ve bazen de ilkokulda kullanılır. Ayrıca, bunlar yetişkinler için olan aktivitelerde de kullanılır. Bunlar, özellikle doğaya saygıyı geliştirme ve değerleri açıklama için uygundur. Bu metotlardan üçü şunlardır; duyuşsal metot (öğrenciler kayıtlı duyuşsal fonksiyonlarının tümünü kullanmaya davet edilir), oyun metodu, rol oynama (öğrenciler bir ihtilafa karışmış çeşitli insanlarla bir tutulur).

Bilimsel Metot: Bilimsel gözlem, deneyim, simülasyon vb. de bulunan bu metot, araştırmacıların muhakeme karakteristiğinin iki türünü kullanır yani kıyaslanabilir muhakeme ve kuramsal tümdengelimli metottur. Ayrıntılı ve dikkatli bir yaklaşım, belli sayıdaki çevresel problemlerle (örneğin belli bir çevrede canlı organizmalara özgü olmayan faktörlerin analizi ve değişik kirlenme türlerine yönelik çalışma) başa çıkabilmek için veya temel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırma açısından uygun olabilir. Bununla birlikte vurgulamalıyız ki, bu metodu kullanan öğretmenler çoğunlukla sosyo-ekonomik faktörleri değerlendirmezler ve bu metodun altında yatan değerleri açıklamazlar.

Problem Çözme Metodu: İşleme tarzı bakımından; problemin durumunu tam olarak tanımlamayı, ilişkili olabilecek faktörlerin listelenmesini, açıklayıcı hipotezlerin formüle edilmesini, incelemeye ait prosedürlerin uygulamasını, toplanmış bilginin analizini ve alternatif çözümleri formüle edişini içerdiği dereceye kadar problem çözme metodu, bilimsel metoda oldukça yakındır. Bu metot çevre eğitimine en uygun metotlardan birisi gibi görünmektedir.

Proje Metodu: Çevre eğitimi alanında bir proje, kesin ve sınırlı bir eylem olabilir (örneğin, bir nehrin temizlenişi, yuva yapma kutuları oluşturma, bir oyun alanını düzenleme, sergi organize etme vb.) veya oldukça büyük miktarda finansmanı ve zaman içerisinde eylemlerin koordinasyonunu gerektiren geniş bir program olabilir (örneğin, bir yapının restorasyonu, Üçüncü Dünya Toplulukları'na yardım sağlama, nehir kirliliğinin takibi vb.). Bir projenin uy-

gulanması, bu projeyi tanımlamak ve hangi şartlar altında yapılabilir olduğunu analiz etmek için, çeşitli çalışma ortakları arasında kararlaştırılmış eylemi gerektirir. Son olarak, projelerce tetiklenmiş faaliyetler periyodik olarak değerlendirilmelidir. Proje öğretiminin, çevre eğitiminin amaçlarına ulaşmada en uygun metotlardan birisi olduğu herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir¹⁰⁴.

AB üyesi ülkelerde, bu konuda pek çok proje bulunmaktadır. Portekiz'deki Fronteira Sarayı Bahçelerinin Keşfi projesi bir örnektir. Bu projede, iki Çevre Bakanlığı Enstitüsü birlikte çalışmıştır. Bilinç düzeyini yükseltmek ve doğal ve mimari çevrenin değerlendirilmesi ve korunması için ilk ve orta okullardan çocukların katıldığı ziyaretler, paneller, çevresel aktiviteler düzenlenmiştir. Diğer bir örnek "okullar ağı", "dinozorların dostluğu" projeleridir. Amaç, idareli kullanma, koruma ve paleontolojik (taşılabilim) miras hakkında bilgi alışverişidir.

Bir örnek de, İtalya'da Laboratorio Regionale di Educazione Ambientale del Friuli Venezia Giulia (LaREA) tarafından organize edilen, 1998/1999 akademik yılında, dokuz okulun katıldığı, çevre eğitimi alanında, eko-okullar olarak adlandırılan bir kampanyadır. 1999/2000 yıllarında farklı İtalyan bölgelerinden katılan okul sayısı 35'e çıkmıştır. Bu kampanyanın amacı, öğrenim için gerekli materyalleri üretmek suretiyle, çevre eğitiminin okullarda gelişimine destek olmaktır¹⁰⁵.

Hollanda'da bulunan NVON (Nederlandse Vereniging voor het onderwijs in de Natuurwetenschappen)'nin koordinatörlüğü ve Fransa ve Almanya işbirliği ile gerçekleştirilen, "Çevre Eğitimi ve Biyoloji: Bir Avrupa Yaklaşımı" adlı projenin hedefi ise, çevre ile ilgili konularda çocukları sorumluluk sahibi olmaya ve uygulamalı olarak kavramaya yönlentmek ve cesaretlendirmektir. Bu pozitif yaklaşım, sınıf içinde veya dışında yönetilen dinamik aktiviteleri içermektedir. Bu projenin amacı, bu uygulamalı çalışmalar ışığında, biyoloji öğretmenleri için bir Avrupa kitabı yazmaktır.

Hedef gruplar, öğretmenler ve ilk ve orta öğrenim öğrencilerinden oluşmaktaydı. Biyoloji öğretmenleri için Avrupa kitabı, öğretmenler, öğretim elemanları ve bütün üye ülkelerden devlet temsilcilerinin, sekiz ulusal eğitim organizasyonunun katıldığı bir seminerle sonuçlandı. Çevre eğitiminin çeşitli yönlerini içeren ve okuldaki davranış şekliyle ilgili pedagojik ve didaktik bilgiler içeren, 10 ayrı başlık (kentsel çevre, sağlık ve çevre eğitimi, toprak, hava ve su, insan ve doğa arasındaki etkileşim, biyoteknoloji ve çevre...vs.) incelendi. Bu kitap AB boyunca, benzer bir metodolojide ve geliştirilebilir uygulamalı aktiviteler konusunda, ortak hedefler taşıyan biyoloji öğretmenleri arasında

alışverişe destek olacaktır. “Çevre Eğitimi ve Biyoloji: Bir Avrupa Yaklaşımı”, genç AB vatandaşlarının çevre bilincini artırmayı amaçlayan daha iyi bir eğitim için eğitim sistemleri içerisinde bir bağ oluşturacaktır.

İngiltere'deki Bath Üniversitesi Eğitim Departmanı koordinatörlüğünde, Belçika ve Portekiz'in de işbirliği ile gerçekleştirilen “basılı eser ve medya eğitimi vasıtasıyla çevresel bilincinin geliştirilmesi” hakkındaki projenin genel amacı ise; medya ve basılı eserler kullanılarak, öğrencilerin bilinç düzeyini yükseltmek suretiyle öğretmenlere yardımcı olmaktır¹⁰⁶.

“Değer Öğretme” Metodu: Doğa ve diğerleri için saygı, sorumluluk, kendini adama ve dayanışma gibi değerlere yönelik bir sunuşu içermeyen çevre eğitimi, büyük ihtimalle basit ekolojik bir yaklaşımın sınırlarının ötesine geçmez.

Bu değerler, uygun öğretim stratejileri ile yayılmalıdır. Resmi çevresel kararların altında yatan değerleri açıklığa kavuşturma ve öğrencilerin sıralanmış değerler temelinde çevresel seçimler yapmalarını isteme, en etkili olarak bilinen stratejilerden ikisidir. Birinci strateji, öğretimin bütün düzeylerinde uygulanabilir. Oysa ikinci strateji, önceden belli bir muhakeme yeteneğine sahip öğrencileri gerektirir. Ne olursa olsun, yapılacak en iyi seçimler hakkındaki böyle bir düşünce, uzamsal olarak aşağı yukarı yakın, pek çok faktörü (bazen aykırı) içeren ve seçim yapabilmek için olası birkaç çözüm sunan gerçek olaylar üzerine temellendirilmelidir.

Şunu ekleyelim ki, okul dışı faaliyetlere katılmak, öğrencilere ayrıca çevresel değerlere giriş yolu sağlar. Sosyal etkileşim, alternatif çözümler çalışması, kişisel düşünce, durumların analizi, işbirliği, rollerin icra edilmesi vb. çoğunlukla yerlerini, doğa okullarında, korunmuş alanlarda, çevresel keşif merkezlerinde ve diğer çevresel imkanlar içerisinde verilen eğitimde bulur¹⁰⁷.

Günümüzde genel olarak çevre eğitimi, yeni değişimlerle karşı karşıya kalmaktadır. Çevre kaynaklarının etkin kullanımı; toprak, hava, ve suyun kirliliği, faunanın bakımı ve korunması, yeşil alan ve bahçelerin bakımı, arazilerin yeşillenmesi gibi konular son yıllarda eğitim sistemindeki “Yeşil” çevre eğitimi olarak tanımlanmaktadır. Ana noktada, çevre sorunları ve ekolojik krizler için doğal ve teknik çözüm modelleri ve düşünce tarzları bulunmaktadır. Yeşil çevre eğitimi, son 10 ile 20 yıl arasında gelişmiş olsa da, istenen genişlik içinde bulunmamaktadır. Bununla birlikte temelde kavramlar, modeller, materyaller ve fikirler ile birlikte örnek oluşturacak müfredat programları yer almaktadır. Şimdiye kadar bu “yeşil” çevre eğitimi, hedeflenen çevre eğitiminin ancak yarısı kadar bu yolu kapsamaktadır. Ekoloji, çevre sorunları, ekonomik geliş-

meler gibi global politik gelişmelere düşünce bazında dönüş ile birlikte, gerekli olan bir diğer konu da; çevre eğitiminin kültürel açıdan da ele alınmasıdır. Bunun gerekliliğinin nedeni de, kişileri yeni bakış açlarına yöneltecek konular ve yönelimler temelinde çevre eğitiminin devamını sağlamaktır¹⁰⁸.

Yukarıda da bahsedildiği gibi görülüyor ki, geçmiş yıllardaki eğitimsel metotlar değişime uğramıştır. Daha önce eğitim, çoğunlukla mesaj ve ürünlerin hedef kitlelere dağıtımı konusunda yoğunlaşan, yukarıdan aşağıya bir yöntem olarak algılanıyordu.

Bununla birlikte, geçmişteki tecrübeler gösteriyor ki, topluluğun bu tip modelleri başarısızdır. Son yıllarda, eğitimin yatay modeli ve iletişim daha geniş çapta kabul görmektedir. Bu model, değer paylaşımı sağlayabilmek için diyalogun önemini vurgular. Ürünler, mesajlar, sorunlar ve teknolojiler yerine ilerlemede, geri plan, diyalog ve insanlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. İletişim, iki yönlü bir süreç olarak görülmektedir. Sürdürülebilir gelişim sürecinde, hedef kitlelerin katılımı gittikçe bir noktada toplanmaktadır¹⁰⁹.

3.3.3 Üye Ülkelerde Genellikle Kullanılan Öğretme Metotları

Raporlar, çevresel eğitim faaliyetlerinde kullanılan metotlar üzerinde az bilgi içerirler. Bunun için birkaç sebep vardır. İlk olarak, çeşitli raporlar kullanılan çok yönlü yaklaşımları vurgular (Almanya, Belçika ve İrlanda). İkinci olarak, bu raporların birkaçı oldukça haklı bir şekilde öğretmenlerin kendi öğretim metotlarını seçmede büyük miktarda özgürlüğe ihtiyaç duyduğu gerçeğine işaret eder. Bu durum özellikle eğitim sistemlerinde sorumluluğun dağıtılmış olduğu ülkelerde doğrudur (Almanya, Birleşik Krallık, İrlanda ve Hollanda).

“Problemlerin formüle edilmesinde ve alınacak tedbirlerin planlamasında öğrencileri içeren” bir öğretim için, bütün raporlar aktif öğretim ihtiyacını vurgularlar (Danimarka). Finlandiya’lı uzman, “genelde, odak noktası öğretim metotları yerine öğrenme metotları üzerine olmalı” der ve şunu ekler: Finlandiya’da eğitimin ana hedefi, “işbirliği yapılarak öğrenmeye” yapılan özel vurgu ile “öğrenmeyi öğrenmek” tir.

Hedef, ayrıca uygulayarak öğrenmektir. Bu yüzden, birçok İsveç’li okul ya kendi inisiyatifleri ile ya da kentlilerin isteği üzerine atık kutuları oluşturmuştur ve artan miktarda okul kağıtları ve pillerini yeniden işleyip kullanışlı hale getirmektedir.

Bu bağlamda, okul dışı faaliyetlerin (turlar, gezintiler, ziyaretler) önemi

tekrar tekrar belirtilir. Benzer şekilde çeşitli raporlar (Belçika, Danimarka, Fransa ve Portekiz), uzmanlaşmış çevresel eğitim merkezlerinin (doğa çalışma merkezleri, ekoloji merkezleri vb.) oynadığı önemli role işaret eder. Portekiz, yerel veya bölgesel çalışma konuları etrafında çalışan okul klüplerinin (öğretmenler ve öğrenciler) varlığını bildirir.

İspanya, bütün otonom bölgelerde okul sistemi destek kaynakları oluşturmuşur ve okul dışında yürütülen eylemlerin (hem öğretim hem de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi) kurumsal olarak kabulü için çalışmaktadır.

3.3.4 Sonuçlar: Yeni Öğretim Stratejilerinin İcat Edilmesi

Yukarıda dikkat çekildiği gibi çevre eğitimi, bilginin basitçe iletimine indirgenemez. Her şeyden önce, öğrenciler bir dizi problemlili durumla yüzleşmeli ki, hem böylesi durumların kaynaklarını ve sonuçlarını anlayabilsinler hem de bu hususlarda pozitif olarak eyleme geçebilsinler. Bu, bu alandaki özel bilgiyi iyice öğrenme ve davranışları geliştirme anlamına gelir. Maalesef, çok az öğretim stratejisi bu farklı görüş açılarını hesaba katmaktadır. Bu nedenle, yeni stratejiler bulmak ve eğitim süreci içinde çevresel eğitimin bütün amaçlarının entegrasyonunu geliştirmeye yönelik olan bütün girişimleri desteklemek önemlidir¹⁰.

Profesyonel görüşmelerin analizleri ortaya çıkarmaktadır ki, çevre eğitimi hızlı bir şekilde değişmektedir. Genişleme perspektifi, hedef kitleler, boyutlar ve metotları dikkate almaktadır. Çevre eğitimi çabaları, ilk etapta ilköğretim çağındaki öğrenciler ve daha sonra ki aşamada da orta öğrenim çağındaki çocuklar üzerinde yoğunlaşmaktadır¹¹. James Coleman'ın da işaret ettiği gibi, yeni çağda çocuklar dünyanın gerçekleriyle temas halinde olmalıdır. Günümüzde, çocukların çevreleri hakkında bilgiyi okullarda öğrenme ihtiyacı belirmiş durumdadır. Bu gerçek, okulların toplum içindeki rolü konusunda radikal bir değişimdir. Çevremizin karmaşık problemleri multidisipliner bir problem çözümü yaklaşımı gerektirmektedir¹².

Mesleki eğitim ve yetişkin eğitiminin önemi şimdilerde daha geniş çapta kabul görmektedir. Çevre uzmanları, artan oranda çevresel faaliyetlerin yürütülmesi ve kontrolüne gereksinim duymaktadırlar. Eğitim sağlayıcılar (özellikle kamu otoriteleri), bu ihtiyacın metabolizmasını temin etmelidirler. Bununla beraber, çevrenin genel eğitim sistemine girişi, esas içerikler olarak yine de genel kalır. Bu giriş, daha nitelikli bilginin kazanımı gibi, profesyonel yaşam için bilinç düzeyini cesaretlendirmelidir.

Sürdürülebilir gelişmenin gerçekleşebilmesi için, mesleki eğitim ve resmi

eğitim tek başına yeterli değildir¹¹. “Çevre için eğitim, devamlı bir süreçtir ve bu devamlılık ancak yaygın eğitimle sağlanabilir. Çevre bilincinin oluşması ve devamlılığı açısından okul çağında verilen örgün eğitim, belli bir yaşta tamlandıktan sonra, yaşam boyu sürecek bir yaygın eğitimin herkese ulaşacak biçimde örgütlenmesi ve uygulamanın devamlılığı esas alınmalıdır”¹⁴. Çevre eğitimi hayat boyu sürmesi gereken bir eğitim olduğundan, bütün öğrenim seviyelerinde (ilkokuldan üniversiteye kadar) kişilere sunulmalıdır¹⁵. Toplumdaki herkesin davranışsal değişimi gereklidir (vatandaşlar, topluluklar, enstitüler, medya, reklamcılar, sanayiciler, yöneticiler, yerel otoriteler, vs.). Çevre eğitimcileri artık, doğa hakkında bilgi yayan bir öğretmen olarak değil ama sürdürülebilir gelişmeye doğru, hedef kitlelere rehberlik eden ilerleme yöneticisi olarak addedilmektedir. Aşağıda Şekil-2 bu alandaki güncel değişimleri özetlemektedir¹⁶.

Şekil-2 Çevre Eğitimi Konusunda Güncel Değişimler

Odak Nokta	Hedef kitleler		
	İlköğretim Ortaöğretim	Yetişkin Eğitimi Mesleki Eğitim	Vatandaşlar, Topluluklar, Sanayi, STK'lar
Doğa	bilgi dağılımı eğitimsel ürünler sürdürülen arz düzey iletişim →		
Çevre	↓		öğrenim ilerleme yönetimi yatay iletişim sürdürülen talep
Sürdürülebilir Gelişme			

4. ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER İÇİN KAYNAK MATERYALLER

4.1 Zengin ve Çeşitli Araçlar

“Kamuoyunda çevreye ilişkin duyarlılığın oluşmasında, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin en etkin yöntem olduğu gerçeğinden hareketle, etkin çevre eğitimi için yeni eğitim teknolojilerinden mutlaka yararlanılmalıdır”¹⁷.

Son birkaç yıldır Avrupa Birliği'nin her yerinde, çevre eğitimi için kullanılabilecek kaynakların ve araçların sayısında sürekli bir artışa tanıklık etmekteyiz. Bu artışın başlıca nedeni, eğitimin bu yeni boyutuyla birlikte ortaya çıkan problemlere çözümler sağlamayı amaçlayan yeni yaklaşımlar ve modellerin gelişmesidir. Bunun sonucunda, üye devletlerde geliştirilmiş çok miktarda spesifik öğretim materyaline ulaşılabilir ve çevre eğitimi faaliyetleri için çok çeşitli materyal ve metot sağlanabilir.

Çabalar, yeni materyaller ve metotlar üretmenin yanı sıra varolanları bir araya getirmeye ve sistematize etmeye odaklanmıştır. Bu, okulun çevresini oluşturan pek çok resmi ve özel kuruluşla birlikte yapılır. Bunun sebebi, öğretmenlerin, çevre eğitimini geliştirmek ve okul müfredatına etkili bir şekilde entegre etme çabalarına katkıda bulunabilecek kaliteli ders materyaline sahip olmaya verilen önemdir. Bu önem, hem üye devletler hem de Avrupa Komisyonu tarafından kabul edilmiştir. Bu önemin tanınması, materyallerin üye devletler tarafından üretilmeye başlanmasına ve Komisyon'un da özel projeleri (deneyim alış verişi, yüksek öğrenim el kitabı, vb.) başlatmasına neden olmuştur.

Çevre eğitimini yaygınlaştırmak için, öğretmenler ve faaliyet liderleri tarafından gereksinim duyulan araçlar konusunda, öğretmenler ve öğrenciler tarafından büyük ölçüde kullanılan araçların bir sınıflandırmasını yapmak iyi olacaktır. Öğretmenler tarafından kullanılan araçlar, aşağıdaki konularla ilgili materyalleri içerir:

- Çevre hakkında genel bilgi (teorik, bilimsel, ekonomik, tarihsel ve çevrenin diğer yönleri),
- Çevresel problemler (hem global hem de yerel),
- Çevre eğitimi teorisi (kurumlar, prensipler, amaçlar; konferans, kongre ve seminerler, atölye çalışması raporları vb.),
- Çeşitli öğretim sistemlerindeki çevre eğitimi (bakanlığa ait ve diğer kurullar),
- Çevre eğitimi metotları,
- Program ve faaliyet değerlendirmesi,
- Çevre eğitimi yapılarının tanımlamaları ve bunlar hakkında bilgi,
- Genel öğretim materyalleri,
- Simülasyon (taklit) oyunları,
- Öğretmenlerin kılavuz kitapları,
- Multimedya.

Eğer bu kaynaklar okulda mevcut değilse, dokümantasyon merkezlerinde, kütüphanelerde, medya kütüphanelerinde vs. bulunabilir. Geniş miktarda bilgi ayrıca, uzmanlaşmış gazetelerde, basında, medyada ve STK yayınlarında bulunur¹⁸. Nitekim yapılan araştırmalara göre; çevresel bilgi almak için Avrupalılar'ın onda sekizi televizyonu, onda beşi gazeteyi tercih etmektedir. Ayrıca, %25'i film ve dokümanlar, %21'i dergiler, %20'si radyo ve %14'ü çevresindeki yakın ilişkiler vasıtasıyla bilgi aldıklarını belirtmişlerdir¹⁹.

4.2 Üye Ülkelerdeki Kaynak Materyaller

Bolluğu ve çeşitliliği düşünüldüğünde üye devletlerde oluşturulmuş materyallerin ayrıntılı bir listesini vermek, çalışma alanımızın oldukça dışındadır. Bu nedenle sadece temsili örnekler olduğunu düşündüğümüz birkaçını vermeyi seçtik.

Avusturya'da, çevre ve eğitim için bakanlıklar arası grup (ARGE), öğretmenler için bir dergi ve oldukça kolay ulaşılabilir, ilginç çeşitlilikte öğretim materyalleri yayınlar.

Belçika'nın Fransızca konuşulan topluluğunda, öğretmenler için başlıca kaynak materyaller: çevre üzerine genel kitaplar (Ramade, Dajoz vb.) ve bakanlıklar, dernekler ve ticari şirketler tarafından yayınlanmış birçok bilgi paketleridir. Liege merkezli çevre eğitimi derneği ve çevre hakkında bir video kataloguna sahip olan Fransızca konuşan topluluğun medya kütüphanesi önemli kaynak merkezleridir. Özellikle IDEE ağı, diğer gruplar ve dernekler tarafından üretilmiş olan daha spesifik materyaller, bu genel materyallere eklenir.

Danimarka'daki okulların çoğu uzmanlaşmış kitapları, bu alandaki literatürü, çeşitli koleksiyonları ve öğretim materyallerini içeren kütüphanelere sahiptir. Danimarka, ayrıca yerel ve bölgesel öğretim merkezleri ağına sahiptir. Bu merkezler belediyeler ve bölgeler tarafından finanse edilir. Öğretime yardımcı araçlar (özellikle görsel-işitsel materyaller) bu merkezlerden elde edilebilir. Ayrıca Eğitim Bakanlığı- ki medya departmanı öğretime yardımcı her türlü aracın gelişimini destekler-, ulusal film kütüphanesi ve öğretmenler için kitaplar, raporlar, görsel-işitsel materyaller, bilgisayar yazılımları vs. üreten birçok kurum vardır.

Finlandiya'da "okullar çevreyi korur" broşürleri de dahil olmak üzere birçok materyal, hem Eğitim Bakanlığı hem de sürdürülebilir gelişim için Ulusal Komisyon tarafından üretilir ve dağıtılır. Ayrıca, ulusal ve uluslararası projelere (örneğin Baltık Denizi projesi ve doğal kaynakların kullanımında çatışan

menfaatler üzerine olan projeler) eşlik eden bol miktarda doküman vardır.

Fransa, öğretim materyalleri üretim politikasına sahiptir. Bu politika öğretmenlere şunları sunar: Çevre eğitimi hakkında genel dokümantasyon, biyoloji, fizik, ekonomi, sosyal ilişkiler ve kültürel alandaki çevresel bilgi hakkında dokümantasyon, insanlık ve Doğa İçin Nicolas Hulot Vakfı tarafından Ulusal Eğitim Bakanlığı'nın himayesi altında yayınlanan "çevre eğitimi için sınır taşları" olarak adlandırılmış öğrenme yönelimli, kültürel bir dergi ve ülkenin ekonomik bölgeleri, dernekler ve doğa rezervlerince üretilmiş büyük miktarda öğretim araçları. Sınıf-içi eğitimle daha yakından ilintili olan konu, müfredat ile uyumlu materyallerin üretimi ve müfredatın daha "çevreci" olmasını sağlama konusudur.

Bunlara ek olarak ulusal, bölgesel ve eyaletlere ait öğretim materyalleri merkezleri (CNDP, CRDP'ler ve CDDP'ler) tarafından üretilmiş birçok materyal vardır. Bu materyaller, şunları içerir; Grenoble'daki CRDP tarafından yayınlanan "çevreyi bilme" materyalleri dizisi ve "sınıflar için metinler ve materyaller" dergisi. Ayrıca, Paris CRDP, Ulusal Ormanlık Ofisi ile birlikte Initiation a l'environnement olarak isimlendirilmiş, metodoloji üzerine oldukça ilginç bir broşür yayınlamıştır. CNDP de diğer kurumlar ve bakanlıklar, dernekler ve şirketlerce üretilmiş materyalleri insanların bilgisine sunar.

Yunan Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin bilinç düzeyini yükseltmek ve onları bilgilendirmek için iki adet rehber yayınlamıştır. Ayrıca bu bakanlık, Çevre Bakanlığı ile birlikte spesifik programların (peyzaj, ekolojik değişimler vs. üzerine) yürütülmesi için gerekli bilgiler broşürü yayınlamıştır. Ülkenin bölgelerindeki kurumların liderleri ve üniversite departmanları da çevre eğitimi teorileri ve öğretim yaklaşımları konusunda çaba sarf etmişlerdir. STK'lar da bazı kullanışlı öğretime yardımcı araçlar üretir. Bununla birlikte, materyaller hala yetersizdir.

İrlanda'nın Çevresel Bilgi Servisi (ENFO), çok çeşitli bir dizi aracı da içeren materyalleri geniş bir alana dağıtır. Bu servis ayrıca, öğretmenlere çeşitli konularda sergi olanağı sağlar.

Lüksemburg'da öğretmenler; özellikle, her ikisi de birçok kaynak materyali üreten Hollenfels Merkezi ve Pedagojik Çalışmalar ve Araştırmalar Yüksek Enstitüsü (ISERP) olmak üzere, kütüphaneleri ve kaynak merkezlerini kullanabilirler. Lüksemburg, eğitim üzerine kitaplarının ve uzmanlaşmış dergi ve gazetelerinin –örneğin bilime olan ilginin artırılması için çabalayan bir dernek (Association pour la promotion de l'eveil aux sciences) misali dernek-

ler tarafından kaleme alınmış olanların- zenginliği ile de övünür. Öğrenciler, özel derneklerce yayınlanan ders kitaplarını ve periyodik dergileri kullanırlar. Okulların dokümantasyon merkezleri de öğrencilere çevre eğitimi ile ilgili zengin bir dokümantasyon sunar.

Hollanda'da çeşitli kurumlar ve gruplar -STK'lar, doğa ve çevre hakkında insanları eğitmeye çalışan ulusal ve bölgesel organizasyonlar ve şirketler-okullar için öğretim materyalleri ve metotları üretirler. Bu kaynaklar, bilgi bankalarına ve kütüphanelere eklenir. STK'lar (Greenpeace gibi) ve diğer kuruluşlar tarafından üretilen dergiler ve el ilanları da dahil olmak üzere, Hollanda'da öğrenciler için birtakım öğrenme kaynakları vardır.

Portekiz'in Eğitim ve Çevre Bakanlıkları, şu anda sınırlı miktarda olan, çevre eğitimine hizmet edecek geniş çeşitlilikte materyallerin üretimini destekler. Çevre Geliştirme Enstitüsü tarafından yayınlanmış olan bülten (Educação Ambiental); ilk ve ortaöğretim okullarına, meslek okullarına, yüksek öğretim kurumlarına, belediyelere ve derneklere geniş bir şekilde yayılmıştır. STK'lar tarafından üretilmiş materyaller de Portekiz'deki okullar için önemli öğretim kaynaklarıdır.

İspanya'da üretilmiş materyaller için temel referans, çevre eğitiminin yeni eğitim sisteminin içine genişliğine bir ders olarak entegre edilmesidir. Bu, hem merkezi idarece (Eğitim Bakanlığı, Ulusal Çevre Eğitimi Merkezi, Çevre Bakanlığı) hem de bölgesel ve yerel idarelerce (otonom topluluklar ve öğretmenler, buluşma ve kaynak merkezleri) büyük bir çabayı gerektirir. Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim materyalleri üretimi ve dizaynına direkt katılımını artırmak için bütün seviyelerde çabalar sarf edilmektedir.

İsveç'te; İsveç Çevresel Koruma Ajansı, Eğitim İçin Ulusal Ajans ve Araştırma Konseyi öğretmenlere çevre eğitimi ile ilgili büyük miktarda ders kitapları, dokümanlar ve öğretim materyalleri sağlar. Oldukça aktif birçok dernek (CCB, WWF, Doğa Koruma Topluluğu, İsveç'i Temiz Tut Vakfı, Yeşil İplik vb.) birçok kaliteli doküman dağıtımına yönelik iyi oluşturulmuş bir geleneğe sahiptir.

Birleşik Krallık'taki durum, Krallığı oluşturan uluslardaki eğitimin organize ediliş haline göre değişir:

• İngiltere: Ulusal Müfredat Konseyi (NCC) okullar için, müfredatın çeşitli disiplinleri içerisinde ulaşılması gereken pratik çevre eğitimi amaçlarının türleri ile ilgili, kanuni kontrolde olmayan müfredat kılavuzu sağlamıştır.

• Galler: Gal Müfredat Konseyi (CCW), çevresel koruma grupları ile beraber, Galli okulların bu alandaki eğitimini denetleme ve gelişimini sağlamak için bir kuruma sahip olmalarına çabalayan, bir dizi çevresel eğitim prensipleri taslağı oluşturmuştur.

• İskoçya: Müfredat Üzerine İskoç İstişare Konseyi (SCCC) tarafından oluşturulan rapor, çevre eğitiminin önemini şiddetle vurgular.

• Kuzey İrlanda: 1992'de Kuzey İrlanda'da, Eğitim Departmanı tarafından düzenlenen Çevre Eğitimi Konferansı gibi inisiyatifler ve diğer düşünce grupları, birçok öğretim materyalinin üretimi ile sonuçlanmıştır. Örneğin, bu konferansa Birleşik Krallığın ve İrlanda Cumhuriyeti'nin her yerinden gelmiş olan katılımcılar, ilk ve orta öğretim kurumlarında çevre eğitimini geliştirmek için çeşitli tavsiyeler önerdiler ki bunlar, hem Birleşik Krallık'ta hem de İrlanda'daki eğitim sistemlerinin her yerine yayılmıştır.

4.3 Kaynak Materyaller ile İlgili Yeni Eğilimler

Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin hayal gücünü harekete geçiren, eleştiri anlayışını veya değerlendirme yapabilme yeteneğini geliştiren basit materyalleri ve STK'lar tarafından geliştirilmiş eğitim ve öğretim araçlarını kullanmayı istemektedir.

Öğretmenler için bir başka önemli ilgi alanı, bilgi bankaları vasıtasıyla potansiyel olarak ulaşılabilir ve gelişimi bir ülkeden diğerine çokça değişen materyalleri bilmektir. Hollanda gibi bazı ülkeler böylesi enstrümanlara zaten sahiptir. Diğerleri; örneğin Portekiz ve İspanya, bu konu üzerinde çalışmaktadır. İspanya'da okullar için geliştirilmiş, büyük miktarda öğrenim kaynağına sahip olan otonom bölgelerin katılımı ile hırslı bir proje üzerine temellendirilmiş olan bir çalışma gerçekleştirilmektedir.

Metotlar konusunda eğilim, daha fazla katılımcı kaynaklar –öğrencilerin kendilerini eğitmelerini mümkün kılan kaynaklar– kullanımı (hatta yaratılması) eksenini etrafında dönmektedir. Ayrıca okullar da, giderek artan bir oranda, bir kaynak alanı ve kendi çevresinin yönetiminde bir model olmaya doğru yönelmektedir. Öğretmenler okul dışı kaynaklara kararlı bir şekilde açık olmalıdır. Örneğin; uzmanların ziyaretleri, öğrenci değişimleri, yerel ortaklar ile ortak eylem (Toulouse'daki Yaz Üniversitesi'nin "Öğretici Kaynaklar Çalışma Grubu"nun kararları).

Ayrıca, özellikle basın ve genel anlamda medya, özellikle televizyon, sınıf öğretim amaçları için kullanılabilir. Böylesi bir kullanım, oldukça sıklıkla medyanın büyük gücünün farkında olmayan gençlerde, eleştirel bir ruhun ge-

lişmesine yardımcı olabilir. İspanya Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin eğitimine aşağıdaki gibi alanlarda yardımcı olmak için çevre eğitimi ve televizyon üzerine bir doküman taslağı hazırladı :

- Dil, teknikler ve çevre hakkındaki yayınların eleştirel analizi,
- Televizyon yayınlarındaki veritabanlarının kullanımı,
- Görsel-işitsel arşivlerin organizasyonu ve oluşturulması,
- Multimedya destek merkezlerinin oluşturulması,
- Görsel-işitsel materyallerin paylaşımı ve dağıtımı,
- Değerlendirme ve araştırma²⁰.

“Eğitim programları kapsamında hazırlanan öğrenci ve öğretmen el kitapları, laboratuvar kılavuzu ve beraberinde çeşitli deneylerin yanında aynı zamanda yakın yörelerde bulunan çeşitli mikro çevreler (şehir, orman, park, hayvanat ve botanik bahçeleri) eğitim amaçlı kullanılmak üzere devreye sokulmalıdır. Böylelikle öğrencilerin ilk elden gözlem yapabilme, problemleri tanımlayabilme ve bu problemlere ilişkin hipotezleri kurarak bunların ne şekilde deneysel olarak denenebileceğini söyleme becerileri geliştirilmelidir. Özellikle öğrencilerin çevreye ilişkin problemlerle ilgili çözüm önerilerini ortaya koyabilmeleri için çeşitli bilgisayar destekli eğitim teknolojilerinden ve oyunlardan yararlanılmalıdır”²¹.

Bunun yanı sıra, doğru kullanıldığı takdirde internetin bu konudaki faydası göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. İnternet kullanımı her geçen gün artmaktadır. Teknolojinin ilerleme ve anlaşılabilme hızıyla orantılı olarak denebilir ki, Avrupalılar üzerinde internetin etkisi %6.2’dir. İnterneti çevresel bilgi açısından verimli olarak en fazla kullananlar öğrenciler %16.8 ve yöneticiler %13.3’dir²².

Ayrıca “...her çocuğun kitaplığında bulunması gerekli olan çevre ve sorunları konulu kitaplar, bunlarla ilgili olarak yapılacak bütün çalışmalar, yarının büyüklüğünün aydınlatılması ve yarının dünyasının yaşanılır bir ortam olması açısından yararlı birer hizmettir”²³.

4.4 Dıştan Gelen Kaynak Materyaller

Çeşitli gruplarca (özellikle iş çevreleri ve üretim gruplarınca), okullara sunulmuş olan pek çok materyal desteği, çevre eğitimi problemleri ile ilgili sosyal bilincin yükselmesiyle, süratle artmaktadır. Bu durum, eğitimin topluma daha fazla açılmış olması gerçeği ile bağlantılıdır ki bu toplum, şu an gittikçe

artan oranda eğitim sisteminin önceliklerine ilişkin problemlere ve başarısına katkıda bulunmaktadır. Bu durum, çevre eğitiminin "genişliğine" (transversal) olarak adlandırılmış konuları (sağlık eğitimi vb.) hususunda özellikle doğrudur.

Avrupa Birliği, okulların çeşitli ortaklarıyla eğitimin bütün seviyelerinde çalışmasına olan ihtiyaçı sıklıkla vurgulamaktadır. Bununla birlikte, böylesi işbirliği her bir üye devlette aynı şekli almaz. Örneğin 1988 kararının takibi ile ilgili raporda; herhangi birisi, diğer devletlerle karşılaştırıldığında (örneğin İspanya ve Portekiz – ki buralarda toplumun diğer unsurları ile olan işbirliği diğer devletlerdeki kadar gelişmemiştir–) bazı üye devletlerin, (örneğin Birleşik Krallık, Almanya ve Hollanda) lehinde olan bir farklılığı ayırt edebilir.

Unutulmamalıdır ki; çoğu şirket (öğretmenler için sağladıkları eğitim ve öğretim materyalleri vasıtası ile) kendilerinin belli bir imajın promosyonunu yapmaya çalışırlar. Bu durum, kendilerinin üstesinden gelmek zorunda oldukları çevresel problemlerle (daha büyük veya daha küçük çapta) bağlantılıdır. Bu yüzden bu imajın gürültücü bir şekilde öne sürdüğu duruma zıt veya en azından farklı bir realiteyi gizleyip gizlemediğini öğrenmeye çalışmak önemlidir. Bu yapıldıktan sonra okullara teklif edilmiş materyallerin kalitesi kontrol edilmelidir. Eğer bu soruşturmanın sonucu olumlu ise, şirketin eğitim departmanı ile çalışma (kaynak materyallerin ortak üretimi veya onların pedagojik takibi için) tavsiye edilebilir. Üstelik bu işbirliği, çevresel problemler konusunda işbirliği yapılan şirketlerin bilincini yükseltme açısından uzun dönemde yararlı olacaktır.

Çevre eğitimi üzerine Toulouse Yaz Üniversitesi'nce yapılmış olan ve yukarıda sözü edilen prensiplerle aynı yönde olan tavsiyeler dikkate değerdir;

• Önemli çevresel meseleler, öğretim pratikleri ve deneyimlerinden örnekler ve okul dışında mevcut bulunan kaynak materyaller hakkında okullarda ve eğitim kurumlarında temel dokümantasyon koleksiyonunun oluşturulmasını desteklemek,

• Çevre eğitimi ile ilgili kaynak materyaller sunan değişik yerel, ulusal ve uluslararası kuruluşlar (özellikle STK'lar) hakkında bilgi araştırıp bulmaları için öğretmenleri desteklemek,

• Öğretmenlerin kaynaklarla ilgili eleştirel davranışlarını geliştirmek için hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimini geliştirmek,

• Öğretmenlerin yeni materyallerin gelişimine katılımını sağlamak için, materyallerin üretimine dair temel bilgiyi öğretmenlere vermek,

- Kaynak materyalleri üreten ve bunları değerlendiren yerel, ulusal ve uluslararası merkezler arasında işbirliği ve değişimler organize etmek,
- Varolan veri tabanlarının kullanımını ve/veya uygun yazılımın geliştirilmesi olasılığını akılda tutan, eğitimsel amaçlar üzerine odaklanmış elektronik iletişim ağlarını kurmak için bir Avrupa araştırma programı kurmak,
- Çevresel kurumlara bilgi transferini kolaylaştırmak için Avrupa Çevre Kurulu ve ulusal çevresel kuruluşları içerisinde temsilcilikler veya özel üniteler oluşturmak¹²⁴.

5. ÖĞRETMEN EĞİTİMİ

5.1 Öğretmenlere Çevre Eğitimi Verilmesinin Gerekliliği

Çevre eğitimi alanında öğretmen eğitimi, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Günümüzde, öğretmenlerin büyük bir kısmına baktığımızda karşılaştığımız tablo, bu öğretmenlerin öğrenim hayatları boyunca ve mezun olduklarında çevre ile ilgili sorunlar hakkında yeterince ilgili olmadıklarıdır. Bu nedenle Tiflis Konferansı'nda, belli bir seviyedeki öğretmenlerin çevre konusunda eğitimi öncelikli bir konu olarak kabul edilmiştir. Buradan hareketle de, Tiflis Konferansı'nın sonuç raporunda kısaca; öğretmenlerin, yöneticilerin, eğitim planlayıcılarının çevre sorunları ve bu sorunların değişik yönleri konusunda bilgilendirilmeleri, bununla birlikte bu kişilerin, çevre eğitimi çerçevesinde girişecekleri faaliyetlerde aktif bir şekilde rol alabilmeleri için temel bir eğitimden geçirilmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur¹²⁵.

Çevre eğitimi konusunda gerekli konuları öğretecek, aktiviteleri gösterecek öğretmenlerin eğitimi ve bu konuda sorumluluğu olanların pozisyonları hayati açıdan çevre araştırmalarının en önemli bölümünü oluşturmaktadır¹²⁶. "...daha okul sıralarında iken çevre konularında bilgili, bilinçli ve hassas yetişmeleri için biz büyüklerin öğrencilere vereceğimiz destek, bilim, geleceğe yapacağımız en önemli ekonomik ve ekolojik yatırım olacaktır. Bu nedenle, herkesten önce geleceğin nesillerini şekillendiren maharetli ellerin sahibi olan eğitimcilerimize büyük sorumluluklar düşmektedir. Var olduğu düzeyde yaşayan, demokratik düzene aktif katılımında bulunan, geleceği şekillendirecek bilinçli, uygar, sorumluluk alabilen, yaratıcı, etkili ve pratik kişilikleri yetiştirecek olan eğitimciler olacaktır .

"Yeşil renkli dünyadaşlığı" savunan, atomdan evrene tüm yaradılışı bedninde, benliğinde taşıyan bu kişiye, bir ormana girerken bir kutsal mabede girermişçesine girmesini, sazlıkların yeşil suları ile organik bağlarının olduğunu, yağmurun insanların olmadığı yerlere de yağdığını, şiiirlerde rüzgarın es-

mediği zaman balıkçının yelkeninde dinlendiğini yazmayı bu öğrencilere öğretecek olan gene öğretmenlerimiz olacaktır. Dünya gezegenimizin yaşanabilir kalması tümüyle buna bağlıdır"¹²⁷.

“Çevre konularının... çocukların eğitiminde yer alması, eğitimcilerin niteliklerine (konuyu önemsemesi, yaratıcılık vb.) bağlıdır ve çevre eğitiminin başarısı, öncelikle bu eğitimcilerin yaklaşımından etkilenmektedir. Hepimizin bildiği gibi çevre sorunları gerçekten ürkütücü boyutlarda. Bu mesajı, okul öncesi yaşlardaki çocuğa aktarırken gerçekten ürkütücülüğün dozu son derece önem kazanıyor. Dikkatli olunmazsa, koruyucu bir davranış kazandırmak isterken, çocuğa kalıcı korkular vermek işten bile değil. Örneğin, çocuk bir gün dünyanın hiç yok olmayan plastik torbalarla dolacağını düşünüp ciddi boyutta korkulara kapılabilir. Bu mesaj verme derecesini ayarlamak ise eğitimcinin becerisine kalıyor"¹²⁸. Oysa çocuklar, gri ve yeşil, taze ve çürük, temiz ve kirli arasındaki farkı fark edebilecek bir eğitim alırlarsa, o zaman çevreye karşı davranış biçimlerini belirlerken, ahlaki değerleri dikkate alan, daha olumlu ve bilinçli bir tutum içinde olacaklardır"¹²⁹. Bilinçli eğitimci yetiştirmek bu nedenle de çok önemlidir.

Çevre eğitimi, okul seviyesinde artık tek başına bir ders olarak ortaya çıktığı ve insan ile ilgili bütün konuları içerdiğinden beri, özellikle öğretmenlerin direkt çevre ve insanın hayatını sürdürebilmesi için gerekli deneyime sahip olması gerekmektedir. Yüksek öğrenim kurumlarının amacı, alt seviyede bulunan okulların eğitim seviyesini yükseltmek, en azından genelde toplumun sahip olduğu seviyeyi sürdürebilmek olarak kabul edilmiştir. Bu yüzden, bütün kolej öğrencilerinin ve bütün lise öğrencilerinin eğitimini verecek öğretmenlerin eğitimleri için en yüksek önceliği sağlayarak, çevresel konularda ve deneyimlerde en iyi performansı ortaya koyacak çabanın gösterilmesi gerekir"¹³⁰.

Ayrıca, öğretmenler siyasi karar yapıcıları etkileyebilecek raporlar üretebilecek, yeni araştırma ve ilgi alanlarını başlatabilecek, genel sosyal sorumlulukların destekçileri ve yaratıcıları olabilecek, toplumda sosyal fikir yapıcıları olabilecek nitelikte yetiştirilmeli ve bu konularda etkin rol oynamalıdır"¹³¹.

Çevre ile ilgili anlayışlar ve bu konuda kavramlar oluşturma süreci çok çeşitli faktörler arasındaki etkileşim nedeniyle giderek karmaşık hale gelmektedir. Gerçekten, en acil olan problemler –atıklar, doğayı koruma, çevresel yozlaşma, başlıca tehlikeler, habitat, yaşam kalitesi, sağlık ve gelişme– eğer uygun bir şekilde ele alınacaksa, bu konularla ilgili sistemler hakkında geniş bilimsel ve teknik bilgiyi gerektirir. Bu nedenle öğretmenler için kaliteli eğitim ihtiyacı çevre eğitimi ile ilişkilidir.

Konsey içerisindeki Konsey ve Eğitim Bakanları toplantısı, 24 Mayıs 1988 kararında ve 1 Haziran 1982'nin hükümlerinde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminin önemini kabul etti. Kararın 2. maddesine göre; Üye devletlerin ilgili otoriteleri için, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri bağlamında çevresel meseleler hakkındaki bilgilerini geliştirmek için uygun tedbirler almak önemlidir. Ayrıca Konsey ve Eğitim Bakanları, öğretmenlerin çevre eğitimi alanında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin kuvvetlendirilmesine özel önem verilmesi gereğini vurgular.

Çevresel problemlerin özel doğası, öğretmenlerin karşılaşması gereken eğitim talebini belirlemede yardımcı olabilir. Çevre, hızlı bir şekilde değişmektedir ve bu değişim giderek kritik bir hal almaktadır, bu birkaç yıl içerisinde daha çarpıcı hale gelebilir. Bu durum spesifik pedagojik yaklaşımları gerektirir ki, bu yaklaşımlar uygulanmak için yeni nesil öğretmenlerin ortaya çıkmasını bekleyemez.

5.2 Öğretmen Eğitimi ile İlgili Prensipler

Çevre eğitimi, öğretim pratiğinde bazen alışılmış olmayan öğretim tekniklerinin kullanımını gerektirir. Bu teknikler; tamamlayıcı aktivitelerin koordineli programlamasını, genişliğine disiplinlerarası bir yaklaşımı, takım çalışmasını, pratik hakkında devamlı düşünmeyi vb. gerektirir¹³².

Öğretmenlerin eğitimi için geliştirilen eğitim programlarının, basit ama basit olduğu kadar çoğunlukla gözden kaçan, göz ardı edilen bazı prensipleri bulunmaktadır.

Prensip 1 : Lise öğretmenlerinin eğitim programında yer alan ilk prensip; insan ırkının hayatını daha iyi sürdürmesini sağlayacak, her alanda en yüksek kaliteye ulaşacak, insanın çevresinin kalitesini yükseltecek, deneyimlerle bağlantılı pratik çözümlerin daha iyi anlaşılabilmesidir. Bu deneyimler en iyi şekilde, geleneksel kolejlerin veya sınıfların dışında yaşanır. Hemen her ülkede çevre ve doğal hayatı koruma merkezleri ve diğer geleneksel olmayan kurumlar bulunmaktadır. Bütün bunlar bu ihtiyacı en etkin şekilde karşılar.

Prensip 2: Fen ve sosyal bilimlerden oluşan temel içeriğin, öğretmenlerce çevre sorunları ile uğraşmadan önce iyice anlaşılması gerekmektedir. Bunun anlamı da, çevre sorununu hizmete çıkmadan önce öğreten eğitim programının sonunda gösterilmesidir. Bu içeriğin akıllıca, çevre konularını içerecek şekilde seçilmesi gerekmektedir. Burada önemli olan, eğitim takviminin dikkatlice planlanıp, bu plan dahilinde bu içeriğin çevre sorunlarını, konularını anlamaya yeterli olmasıdır. Örnek olarak, temel organik kimya, bu kimyaya giriş,

nükleer bilim, öğretmenlerin eğitim programlarının bir parçası olan fen bilimlerine dahil olmalıdır. Bunun nedeni de gelecekte enerji kaynakları için bir ön çalışma zemini hazırlayabilmektir. Geleneksel ve çağdaş 4 yıllık üniversite programı etkin olduğu sürece; kullanılmayan, daha az kullanılan içerik hizmet dönemine kadar ertelenmektedir. Örnek olarak; eğitimin felsefi ve sosyal kurumlarını içeren müfredat, ki buna psikoloji de dahildir, hizmet içi eğitim kadar ertelenmektedir.

Premsip 3 : Dört yıllık üniversite öğrenciliğinden sonra, bu öğrencilik sırasında edinilen bilginin, tecrübenin herhangi bir sınıfta öğretmenliğe başlayacak kişi için yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Üniversite öğretmenlik eğitiminin, bazı çevre ile ilgili kavramların öğrenilmesini sağlayacak şekilde deneyim ve gerekli içeriği, mevzuatı içermesi gerekmektedir. Bu demek değildir ki, dört yılın sonunda bütün çevre ile ilgili kavramlar, olaylar bilinebilsin. Çevre ile ilgili daha yoğun, derin kavrama düzeyi her öğretmenin hizmet içi halinde (çalışırken) edindiği deneyimlere dayanır.

Premsip 4 : Öğretmenlerin direkt olarak çevre ile ilgili konulara eğilmesi için, staj dönemi öncesi eğitim programında sadece bir adet resmi kurs programı yeterli değildir. Harcanan zamanın büyük bir bölümü deneyime, fikirlerin ve düşüncelerin çevre sorunları üzerinde nasıl ders müfredatı ile ortak noktalar üzerinde birleşecek şekilde paylaşılacağı konusunda olmalıdır. Kurs programı, dört yıllık üniversite programını tamamlayacak, bu programa eşlik edecek şekilde yapılmalıdır. Yine bu program, birçok toplumsal-çevresel sorunlara odaklanmış, bu sorunlara yönelik bir şekilde, tipik üniversite yapısından uzakta hareket etmelidir. Bu premsip, 1977 yılında Tiflis'te yapılan Çevre Eğitimi ile ilgili uluslararası konferansta hazırlanan UNESCO ile ilgili bildiri- de yer alan 38 sayılı tavsiyenin içinde yer almaktadır (3.Bölüm). Burada şuna değinilmektedir: "Burada ortaya konan çevre eğitiminin ayrı bir disiplin veya belirli bir ders olarak müfredat programına ilave edilemeyeceğidir (matematik, fizik veya biyoloji gibi); fakat bu eğitim, müfredat programının ayrılmaz bir parçası olarak başka bir boyutu temsil etmektedir.

Çevre eğitimi, tekrar düzenlenip bir araya getirilmiş çeşitli disiplinlerin ve değişik eğitim ile ilgili deneyimlerin bir sonucudur (fen bilimleri, sosyal bilimler, sanat ve edebiyat). İlave edilen bu kurslar bir veya daha fazla sorunun çözümüne yönelik olmalıdır, amaç öğretmenlerin bu tip sorunların çözümü ile birlikte daha çok deneyim kazanmalarını, değişik disiplinlerin oluşturulmasını sağlamaktır. Bu tip bir deneyim, doğada disiplinlerarası olacaktır. Değişik geleneksel konuların veya disiplinlerin öğretilmesine hazırlık niteliğindeki eğitim dönemi bu kursun aynı bölümünde yer almalıdır. Her bir bölüm 20 ki-

şiden fazla olmamalı, başlarında deneyimli bir hoca veya hocalar grubu olmalıdır.

Prensip 5: Hizmet içi eğitim, bütün öğretmenler için teknolojiye dayalı toplumun ve genelde insan ırkının hayatta kalabilmesi için ilave deneyimlere sahip olmalıdır. Ek zamanın bir bölümü okullardaki müfredat programının denemesine harcanmalıdır. Bu prensip ayrıca, profesyoneller için eğitimin devamını savunmaktadır. Diğer savunulan bir nokta da, toplumun önemli sorunlarının veya çevresel olarak kabul edilen problemlerinin, öğretmenlerin profesyonelce yaşam biçimleri ile hızlı bir şekilde değişeceğidir. Daha da önemlisi, yaratıcı karakterdeki öğretmenler yeni fikirleri, yeni müfredat içeriği ve yeni sorunları öğrencileri ile tartışabilecektir. Toplamak gerekirse, lise öğretmenlerinin eğitimi sonucu, bu öğretmenler pratikte araştırmalar yapabilecektir, bu da toplumu ilgilendiren, özellikle de çocukları ön planda tutan, onlar için anlam ifade eden sorunların çözümü için işleyen sürece dahil olacakları anlamındadır¹³³.

“Her şeyden önce çevre duyarlılığına sahip olması gereken çevre eğitimcilerinin, ayrıca bir öğreticiden çok yol gösterici, kaynak kişi olması, önder olmak yerine kümenin bir üyesi gibi davranması gerekir. Katılımcıların ilgilerini harekete geçirmek için onların gerçek sorunlarını gündeme getirmek, onların deneyimlerini, eğitimde kaynak olarak kullanmalarında yardımcı olmak, ortaklaşa etkinlikleri özendirmek, katılımcılar arasında güven yaratmak, yardımlaşma, dayanışma kurulmasını sağlamak, katılımcıların kendilerini örgütlemelerine yardım etmek (proje, çalışma, bağımsız tartışma kümeleri vb.), eğitim sürecinin her aşamasında sorumluluk almalarını sağlamak, öğretmenlerin görevleri arasındadır, dolayısıyla öğretmen eğitimi de bu yönde verilmelidir”¹³⁴.

5.3 Öğretmenlere Yönelik Hizmet Öncesi Eğitim

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, üye devletlerin eğitim sistemlerinin niteliklerine bağlıdır. Aralarındaki farklılara rağmen amaç, çevre eğitimini öğretim müfredatının önemli bir unsuru olarak değerlendirmektir. Bu, müfredata çevreyle ilgili konuların dahil edilmesi ve çevre eğitiminin prensiplerine uyarlanmış yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi anlamına gelir. Öte yandan hizmet içi eğitim (INSET)¹³⁵, üye devletlerin durumlarına ve spesifik taleplerine uygun pek çok olasılık sunmaktadır (bu konuya ileriki bölümlerde değinilmektedir). Ne yazık ki, Avrupa Birliği'nin üye devletleri'nden bazıları, çevre eğitiminde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimine yeterli önemi vermemektedir.

Bazı olumlu eğilimlerin çeşitli yerlerde bulunmasına rağmen, neredeyse üye devletlerin tümü, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, çevre eğitimine çok az zaman ayırmaktadır. Bu yetersizlik, belli devletler tarafından yapılmış tavsiyeleri haklı çıkarmaktadır, örneğin Portekiz bakanlıklar arası çalışma grubunun 1990 raporunda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında aşağıdaki noktaların da kapsanmasını talep etmektedir;

- Değerleri öğrenme problemleri,
- Çevre hakkında kavramsal fikirler,
- Disiplinlerarasılığı, çok disiplinliliği ve problem çözmeyi amaçlamış metodolojik perspektifler,
- Takım çalışması,
- Öğrencilerin ilgi alanları ve yerel realiteye uygunluk,
- Diğer kuruluşlarla çalışma.

Şüphesiz ki, bunun diğer üye devletler için de geçerli olduğu düşünülebilir.

Çevre eğitiminin spesifikliği hizmet öncesi öğretmen eğitimini zorunlu kılar. Üye devletler, çevre eğitimini kendi öğretmen eğitimi programlarına dahil etmeyi, bu önemli amacı kendi değişik durumlarına uydurmak için giriştikleri teşebbüslerine uygun olarak, farklı açılardan hedeflemişlerdir. Fransız uzmanlarında gözlemediği gibi, genellikle çevre eğitimi özel bir aktivite olarak algılanır ki, bu aktivitenin ne olacağına karar vermek ve bu aktiviteyi gerçekleştirmek aşağıdaki nedenlerden dolayı zordur:

- Bu aktivite, çevreyi oluşturan karmaşık sistemi anlamak söz konusu olduğunda öğretimdir,
- Her şeyden önce, davranış ve değerleri aşlamayı hedeflediği derecede eğitimidir,
- Büyük ölçüde disiplinlerarasılığa dayanır,
- Geniş bir ortak grubunun yardımı olmaksızın başarılamaz,
- Eninde sonunda eyleme yol açar.

Bu yüzden bu tipik olmayan eğitim dalı öğretmenlerin sürekli eğitimini gerektirir ki bu eğitim şunları içermelidir:

- Çevresel bilinç artışı,
- Değerler hakkında düşünme (çevresel ahlak),
- Ana kavramlar ve bilginin edinilmesi,
- Eğitim bilimi üzerine değerlendirmeler ve özel öğretim metotları.

Uzmanlar, bu prensiplerin Fransa'da tamamen uygulanmadığını kabul etmektedir. "Öğretmen eğitimi şu an Fransız çevre eğitimi politikasının kuvvetli tarafı değildir". Böylesi bir gecikme, kısmen, Fransa'nın yeni bir öğretmen eğitimi sistemine henüz geçmiş olması yüzündendir ki, bu sistemde üniversite öğretmen eğitimi enstitüleri veya IUFM'ler önceki "öğretmen okullarının" yerini almıştır. Buna karşın, durum statik değildir ve IUFM'ler, ülkenin gelecekteki ilk ve ortaöğretim okulları öğretmenleri için, çevre eğitimi modülleri sunmaya başlamıştır.

Üye devletler öğretmenlere, çevre eğitiminde hizmet öncesi eğitim sağlama probleminin üstesinden gelebilmek için aşağıdaki stratejileri benimsemişlerdir:

- Spesifik disiplinler müfredatına çevre eğitimini dahil etme,
- Temel eğitimden sonra uzmanlık olanağı sunma,
- Çevre eğitiminin içine dahil edilebileceği özel öğretim dallarını seçme,
- Yukarıdaki stratejilerin birkaçını bir araya getirme.

Çevre eğitimini disiplinler içine dahil etme stratejisinin bir örneği Birleşik Krallık'ta verilmiştir ki, burada hizmet öncesi öğretmen eğitimi kurslarına hakim olan kriterler, çevre eğitimi ve diğer okul disiplinleri arasındaki karşılıklı ilişki içinde bulunulmasına açıkça işaret etmemesine rağmen, bu kriterler genellikle öğretmenlerin bu bağlantıları tam olarak anlayacağını garanti eder. Bununla birlikte İskoçya'da canlanan ve gelişen çevresel bilinç, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemli özellikleridir. Temel hizmet öncesi öğretmen eğitiminde, çevresel konuları içeren derslere yeterince zaman ayrılmalıdır.

İrlanda'da ilköğretim öğretmeni olmak için eğitim görenlerin tümü, öğretmen okullarındaki ikinci yıllarında her hafta iki saatlik konferanslara katılmaktadır. Bu zamanın, her hafta yaklaşık yarım saati çevre eğitimi konularına ayrılmıştır. Çevre eğitimi, ortaokul öğretmenlerinin müfredatında, örneğin coğrafya gibi diğer derslerin içinde yer alır³⁶.

Kısaca öğretmen olanlardan beklenenler şöyle özetlenebilir:

(1) Öğretimin hangi aşamasında görev alırlarsa alsınlar tüm öğrencilerinin çevre konuları ile ilgilenabilmelerini sağlamaları,

(2) Çevreyi koruyucu ve geliştirici tüm önlemleri açıklamaları,

(3) İnsanlığın ihtiyaçlarına cevap veren ve çevreyi koruyan amatör çevreciler yetiştirmeleridir. Aslında öğretmen yetiştiren tüm ...programların amatör çevrecilikten profesyonel çevreci yetiştirmeye yönelik olması amaçlanmalıdır.

Çünkü bu öğretmenlerin ortaöğretimde eğittiği öğrenciler arasından, çevre bilinci ve çevre mühendisi gibi profesyonel çevreciler de gelecekte toplum için hizmet vereceklerdir¹³⁷.

5.4 Çevre Eğitiminde Temel Eğitimden Sonra Uzmanlık Eğitimi

“Çevre uzmanları üniversitelerin çevreye ilişkin eğitim veren çeşitli programlarından lisans derecesi almış olmakla birlikte, sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin konularda lisansüstü eğitimden geçirilmelidir. Ancak bu sayede sürekli ve dengeli kalkınma, ekonomik büyüme ve çevre sorunları ile bunların çözüm önerilerini bilen yüksek düzeyli personel kazanılmış olur. Çevreye ilişkin teknik ve idari kadrolarda görevlendirilecek bu kişilerin çevre etiği, normları ve değerlerini öğrenmeleri yanında ...toplumun kültür ve yaşam biçimini de bilmeleri gerekir. Çevrenin rasyonel yönetimi için, çevre uzmanlarının eğitimi esnasında çevre bileşenleri (toprak, su, hava, canlılar vb.), bunların arasındaki ilişkiler ve sorunların çözüm önerilerinin adaylara iyi öğretilmesi gerekir. Bu nedenle üniversitelerin bazılarında uzman eğitime dönük lisansüstü eğitim veren programların oluşturulması lâzımdır. Bu konuda en etkin yaklaşımın ise üniversiteler bünyesinde bulunan sosyal veya fen bilimleri enstitülerinden birinde bu interdisipliner programların açılmasıdır”¹³⁸.

Almanya'da bu uzmanlaşmaya önemli bir yer verilmiştir. Burada çevre eğitiminin ortaöğretim içine entegrasyonu; çevre sorunlarının bütün öğretmenlere (ister üniversitede eğitim görsünler isterse öğretmen okullarında, öğretmen eğitim enstitülerinde, yüksek eğitim kurumlarında vb.) yönelik uzmanlaşmış ve pratik eğitime dahil edilmesi üzerine temellendirilmiştir. Ayrıca bu ülkede çevre eğitimi, belgeleme sınavlarına dahil edilmiştir ki, Avrupa Birliği'nin her yerinde durum böyle değildir. Hollanda'daki çeşitli öğretim programları; biyoloji, bilimsel tarım, fizik veya kimya alanında öğretim sertifikası alındıktan sonra, çevre eğitiminde uzmanlaşma olanağını sunmaktadır.

Bu durumun aksine, Danimarka'daki çevre eğitim ve öğretiminde uzmanlaşma yoktur ve Danimarka uzmanlaşmış çevre öğretmenlerine sahip değildir. Çevresel meseleler, öğretmen okullarındaki temel eğitimin ilk yılında verilen doğa dersinin içinde yer alır. Bu ders biyoloji, coğrafya, fizik, kimya ve sosyolojiyi içerir. Buna karşın, iki yıllık temel eğitimlerinin yanı sıra öğretmenler, iki konuda uzmanlaşmayı seçebilirler ki, bunların bir kısmı çevresel meseleleri daha detaylı olarak ele almalarına izin verir. Geleceğin öğretmenleri, çevre eğitiminin içinde yer sahibi olabileceği özel öğretim dallarını seçebilirler. Böylesi dallardaki yaklaşım daha pedagojiktir.

Birkaç stratejinin kombinasyonu, yani çevre eğitimini esas disiplinlerin

içine dahil etme ve uzmanlaşma arasındaki kombinasyonlar sık sık karşılaşılan bir durumdur. Lüksemburg'da durum budur. Burada çevre eğitiminin, öğretimin çeşitli düzeyleri içerisine kademeli olarak dahil oluşuna, özellikle okul öncesi ve ilkökul öğretiminde, neredeyse otomatik olarak hem ITT hem de IN-SET öğretmen eğitiminin düzenlemesindeki revizyon eşlik eder. Bununla birlikte, ortaokul seviyesi için olan dersler ve seminerler oldukça azdır. Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin aldığı bilimsel ve her şeyden önce pedagojik eğitim, "bilimle tanışma" öğretim metotlarına yönelik dersin içine dahil edilmiştir. Ortaöğretim kurumları öğretmenleri söz konusu olduğunda, ekoloji alanında daha ayrıntılı eğitimden asıl faydalananlar biyoloji öğretmenleridir ve onlar öğretim seminerleri sırasında çevre eğitimi ile tanışırlar.

İspanya'da çevrenin çeşitli yönleri, ilkökul ve okul öncesi öğretmenleri için çeşitli branşların müfredatını oluşturan dersler arasında dağıtılmıştır. Ortaöğretim okulları öğretmenlerine yönelik eğitim son derece değişkendir ve genel öğretmenlik eğitimi bittiğinde, öğretmenlerin sertifika (Certificado de Aptitud Pedagógica) aldığı bir yıllık kurs formunda verilen "bilimsel çalışmalar" sonrasında verilir. Buna karşın hizmet öncesi öğretmen eğitiminin, özellikle çevre eğitimi ile ilişkili unsurları zayıftır.

Yunanistan'da, çevre eğitiminde hem öğrenci hem de stajyer öğretmenler için genel eğitim, ülkenin bölgesel öğretmen eğitim merkezlerine yaygınlaştırılmıştır ve bu eğitim "mevcut problemler ve özel meseleler" üzerine olan bir eğitim programının hem teorik hem de pratik unsurlarının bir parçasıdır. Pratik eğitim, bölgesel eğitim merkezlerince yönetilen deneysel okullarda, yükseköğretim kurumlarınca yönetilen okullarda, evvelki "pedagojik akademilerde" (öğretmen okulları) vb. gerçekleştirilir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimine ilişkin olarak, çeşitli üniversitelerin eğitim departmanları ders programlarına çevre eğitimini dahil etmişlerdir. Öğretimin tipi ve süresi kuruma bağlıdır.

Şu sonuca varabiliriz ki, çevre eğitiminde hizmet öncesi öğretmen eğitimi sağlamak için çeşitli üye devletlerce benimsenmiş olan stratejiler, geleceğin öğretmenlerini yeterli bir şekilde hazırlamak için oldukça yetersizdir³⁹. Bu nedenle, her bir spesifik olayın dikkatli bir analizine dayanan öğretim müfredatını yenileştirmek için büyük çabalar sarf edilmelidir. Sonunda değişik öğretim çözümleri benimsenmiş olsa dahi bunlar ortak, açıklıkla ortaya konmuş hedeflere sahip olmalıdır⁴⁰.

5.5 Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerin çevre duyarlılık düzeylerinin artırılması yolu ile yeni yeti-

şen gençlerin de bu konuya duyarlı hale getirilmesi mümkün olabilir. Öyle ise, mevcut öğretmenlerin tümüne, çevre eğitimine ilişkin uygun tutum ve davranış kalıplarının geliştirilmesi için gerekli ders materyali ve eğitim programları hazırlanarak kurslar uygulanmalıdır¹⁴¹.

Çevre eğitiminde hizmet içi öğretmen eğitiminin çeşitli türleri aşağıdaki gibi sınıflandırılabilir:

Çevre eğitimi konsepti;

- Çevre eğitimi ile hiçbir ilişkisi olmayan öğretmenler için bilgi/bilinç artırıcı dersler,
- Spesifik eğitici tekniklerin örneklerini içeren tanıtıcı kurslar,
- Test edilmiş modeller üzerine temellendirilmiş deneyimlerin değişimi ve tartışma/müzakere, vb.

Çevre eğitiminin uygulaması;

- Yerel/bölümsel vb. müfredat ve eğitim stratejilerinin koordinasyonu ve değerlendirme kursları,
- Okullar içerisinde eğitim kursları (çalışma grupları, seminerler vb.),
- Plan yapanlar için kurslar, vb.

5.5.1 Hizmet İçi Eğitimin İçeriği

Daha önceki bölümlerde tartışılmış olan –ve üye devletlerin çoğu tarafından dikkate alınan– çevre eğitimi ahlakı ve amaçlar, tarihi gelişim dikkate alındığında genel INSET sürecinin içeriği aşağıda belirtilen unsurlardan oluşmalıdır:

Konseptler hususunda;

- Kapsamlı bir sistem olarak çevre anlayışı,
- Çevre eğitiminin amaçları ve değerlerin aktarılması,
- Çevre eğitimi ve sürdürülebilir gelişme,
- Çevre eğitimi ve disiplinlerarası yaklaşımlar,
- Çevre eğitimi ve diğer genişliğine konular (sağlık, tüketim, insan hakları vb.).

Öğretim metotları ve pratikleri hususunda;

- Çevre eğitimi ve yorumlama (bölgenin doğal kaynaklarına ve insan kaynaklarına erişim),
- Çevre eğitimi ve okulların müfredatına entegrasyonu,
- Çevre eğitimi ve akademik organizasyon,
- Çevre eğitimi projelerinin gelişimi ve değerlendirilmesi, vb.

Hizmet içi eğitim; ayrıca, aşağıdaki genel özelliklerin bir kısmına odakla-

arak organize edilebilir:

- Bilgi ve uygun tekniklerin ve kaynakların kullanımı,
- Faaliyet ve program değerlendirme stratejileri,
- Metotlar,
- Disiplinlerarası programların gelişimi,
- Bilinç artışı,
- Materyallerin değerlendirilmesi¹⁴².

Çevre eğitiminde öğretmenin hizmet içi eğitimi, sadece didaktik metotlar ve öğrenme içerikleri konusunda yoğunlaşmaz, aynı zamanda öğretmenlerin müfredat gelişimini de içeren öğrenme algısını genişletmeye, hizmet içi eğitimde öğretmenin yararlı hale gelmesine, okulun karar alma mekanizmasına iştirak etmesine yardımcı olur¹⁴³.

“Öğretmenler yalnız bilgi aktarıcı değil, düzensiz bilgileri nasıl analiz edip, düzenli hale getireceği konusunda öğrenciye rehber olmalı, hangi bilginin bireye yardımcı olacağını ve toplumun geleceğine etki edeceğini öğretmelidir.

Öğrencileri ezbercilikten ve bilgi hamallığından kurtaran, bilimsel düşünce ve yeteneği kazandıran, üretken, kendini değerlendirebilen kişiler olarak yetiştirmeye dayanan bir eğitim anlayışı yerleştirilmek isteniyorsa, öğretmenin de bu doğrultuda yetiştirilmesi gerekir. Çağdaş eğitim anlayışıyla yetiştirilmeyen öğretmen adaylarından, nitelikli öğretmen olmalarını beklemek yanlış olur.

Öğretmenler de kendine özgü bu görevi yapmalarını sağlayacak bir eğitim görmelidirler. Çevre hakkında gerekli bilgi almamış öğretmenlere, çevre sorunları ve eğitimi yöntemleri hakkında hizmet içi eğitimle bilgi verilmesi gereği açıktır. Eğitici önce eğiteceği konuya inanmalı, sevmeli, bilmelidir. Çevreyi tam olarak bilmeyen, sevmeyen bir eğitici onu nasıl öğretebilir?”¹⁴⁴.

5.5.2 Üye Ülkelerde Hizmet İçi Eğitim

Daha önceden belirttiğimiz gibi, değişik üye devletlerde hüküm süren çevresel meselelerin özellikleri, öğretmenlerin karşılaması gereken eğitim talebine uygun duruma getirilmektedir. Çevrede ve toplumda meydana gelen değişimler, çoğunlukla öğretmenlerce hızlı eğitimsel karşılıkların verilmesini gerektirir. Bugünün eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya uygun öğretim tekniklerinin uygulanması, öğretmenler için etkin hizmet içi eğitim ile desteklenen duruma uygun, daha ileri eğitimi gerektirir.

Avrupa Birliği üye devletleri'nin çoğu, 21.yüzyılın yurttaşlarını, çevre ve yurttaşlık bilgisi konularında eğitmeye yönelik toplumsal taleplerin farkındadırlar. Bu nedenle, çeşitli düzeylerde işleyen ve artan oranda iddialı eğitim programlarının içine yerleştirilmiş seminer programlarının yardımıyla, yapabilecekleri kadar iyi bir şekilde INSET'i organize etmektedirler. Ancak, bu tür eğitim hala yeterli öğretmene ulaşmamaktadır. Çünkü bu eğitim genellikle gönüllülere verilmekte ve yeterli kariyer desteği sunmamaktadır.

INSET Avrupa Birliği içerisinde, üye devlet ve öğretim düzeyi açısından değişiklikler gösterir. Üye devletlerde bulunan değişik türde INSET aşağıdaki özellikler temelinde sınıflandırılabilir:

- INSET enstitülerinin programlarına çevre eğitiminin dahil edilmesi,
- Özel seminerlerin programlanması,
- Kısa eğitim toplantıları,
- Öğretim materyallerinin kullanımı gibi diğer anlayışlarla bir araya getirilmiş eğitim,
 - Derneklerin ve şirketlerin eğitime katılımı,
 - Çevre eğitimi koordinatörlerinin ve denetçilerinin eğitimi,
 - Yukarıdakilerin bir kombinasyonu.

5.5.2.1 Uzmanlaşmış Öğretmen Eğitimi Enstitülerinde Eğitim

Öğretmen eğitimi enstitüleri, düzenlenip organize edildikleri yöntem her yerde aynı olmamasına rağmen, üye devletlerde hızlı bir şekilde yayılıp gelişmektedir.

Portekiz'de şu an, FOCO kısaltması ile bilinen geniş bir INSET programı uygulanmaktadır. Bu eğitim, öğretmen eğitimi enstitülerince, okul dernekle-rince oluşturulmuş eğitim merkezlerince veya öğretmen dernekleri tarafından idare edilen eğitim merkezlerince yaygınlaştırılabilir. Eğitim Bakanlığı'nca alınan tedbirlerle eğitimin desteklenmesine rağmen kursa devam isteğe bağlıdır. Eğitim Bakanlığı, 1990'da yayınladığı kurala uygun olarak, hizmet içi eğitimi, öğretmen gelişimi için başlıca kriterlerden biri olarak değerlendirir. Bazı eğitim okulları ve üniversiteler, çevre eğitimi üzerine mezuniyet (üniversite) sonrası kursları sunarlar ki, bu kurslar öğretmenler için ilave eğitim olarak değerlendirilebilir.

Fransa: öğretmenler ve Mafpen olarak adlandırılmış ulusal eğitim sisteminin personeli için hizmet içi eğitim birimleri ağına sahiptir. Mafpen, ortaöğretim okulu öğretmenleri için okul saatleri müddetince çeşitli (genellikle bir haf-

ta uzunluğunda) INSET eğitim kursları sunmaktadır. Bakanlık ayrıca, öğretmenlerin eğitimcileri için ulusal eğitimi organize etmektedir. Bu eğitim kursları çeşitli konulara odaklanır. Bunlardan en sık rastlanana, başlıca tehlikeler konusudur. Buna ek olarak, çevre eğitimi metotlarına, –çoğunlukla kurumların programlarının düzenlemesiyle bir araya getirilmiş –bütün eğitim kurslarında önemli bir yer verilir. Ayrıca ilköğretim okullarına yönelik eğitim programlarını çevre eğitimi kapsar¹⁴⁵.

Hollanda'da da hizmet içi eğitim enstitüleri, çevre eğitiminin gelişimi ve yürütülmesi için, öğretmen eğitimi, profesyonel gelişim ve okul karar mekanizmasının bütün yönlerini bütünleştiren stratejiler konusunda okullara yardım etmektedir¹⁴⁶.

5.5.2.2 Seminerler ve Kurslar

Öğretmenlerin çevre eğitimi ile ilgili çeşitli seminerlere, konferanslara katılmaları, akademik ve günlük (gazete, dergi) yayınlar okumak suretiyle teknik gelişimi takip etmeleri bir gerekliliktir¹⁴⁷.

Seminerler –hatta özel kurslar – Belçika'nın Fransızca konuşan topluluğunda sıklıkla düzenlenir ki, burada bakanlık resmi olarak eğitim kurslarını düzenler. Ancak şunu eklemek gerekir ki, bu seminerlerin etkisi zayıftır. Bu durumun aksine, pek çok dernek ve özel gruplar oldukça başarılı olan alternatif eğitim planları –eko-eğitim enstitüsü gibi- sunmaktadır.

Lüksemburg'da birkaç çevre eğitimi modülü, okul öncesi ve ilköğretim okulları öğretmenlerine INSET eğitimlerinin bir parçası olarak her yıl sunulur. Bu modüllerin sonunda uzmanlık sertifikası verilir. Çok sık olmamakla birlikte, birkaç eğitim kursu ilköğretim üzeri öğretmenler için de mevcuttur.

Yunanistan'da değişken süreli eğitim seminerleri, geçen birkaç yıl içerisinde 7500'e yakın öğretmenin eğitilmesini ve böylelikle de ülkenin çok acil ihtiyaçlarının karşılanmasını mümkün kılmıştır. Yılda iki kez yapılan üçer aylık INSET döneminin çalışma programının bir bölümü de çevre eğitimine ayrılmıştır.

Hollanda'da ilk ve ortaöğretim okulu öğretmenlerine yönelik birkaç kurs vardır. Bu eğitim, öğretmenlerin spesifik konularda uzmanlaşmasını veya yenilikçi eylemleri geliştirmelerini sağlar. Böylesi hizmet içi çevre eğitimi, ülke içerisindeki öğretmen eğitim merkezlerince sunulabilir. Ortaöğretim kurumlarını koordinatörleri için, özellikle ekoloji eğitimi ve saha çalışması alanlarında birçok eğitim kursu sunulmaktadır. Bununla birlikte daha ilginç olanı, ülkenin

öğretmen okulları ve örneğin Çevre Eğitimi ve Doğa Enstitüsü gibi ulusal enstitüler tarafından sunulan okul içi eğitimidir.

5.5.2.3 Değişik Eğitim Planlarının Kombinasyonu

Değişik türde eğitim kombinasyonları sık gerçekleşen bir durumdur. Bu suretle Danimarka'da öğretmen okulları ve çeşitli yerel ve bölgesel gruplarca –ki bunlar en fazla bir yıllık öğretim seminerleri kursları sunarlar– INSET eğitimi sağlanır. Uzmanlık eğitimi, yalnızca öğretmen okullarınca verilir ve bir üniversite derecesi ile neticelenebilir. Geçen on yılda düzenlenmiş olan sayısız derslerin birçoğu yerel otoritelerce sunulmuştur. Bu konudaki tedarik, okulların ihtiyaçlarına, eğitim gruplarının niyetlerine ve devlet politikasına bağlıdır. Eğitim politikasındaki eğilim, temel eğitime yönelik yeni yasanın çerçevesi içinde, çok disiplinli çalışmalarını geliştirmek ve eğitime yönelik finansal desteği sürdürmektir.

Birleşik Krallık'ta son zamanlardaki, sorumluluğu dağıtılması (yerinden yönetim) eğilimi, ülke içerisinde değişik durumlara yol açmıştır. Böylelikle;

- İngiltere ve Galler'de coğrafya dersleri temel olarak çevresel coğrafya üzerine odaklıdır. INSET programları, öğretmenlerin değişik konulardaki spesifik bilgisini geliştirmeye yönelik kursları içerir ki, bunların bir kısmı (örneğin coğrafya) çevresel meselelere doğrudan bağlanmıştır,

- Kuzey İrlanda'daki INSET temsilcilikleri, öğretmenlere çevre eğitiminin pek çok yönünü kapsayan –öğrenim materyalleri üretimini de içeren– geniş bir dizi kurs sunar,

- İskoçya'da aynı şekilde, INSET çevre eğitimi içerir. Eğitim okulları– özellikle özel sektördeki– eğitim otoritelerince, artan bir şekilde, çevresel çalışmalarda –çevresel çalışmalar sertifikasını da içeren– uygun eğitimi vermeye davet edilir.

Eğitimde -olumlu etkisi göz önüne alınarak-, eğitici eğitimine odaklaşmak yönünde bir değişiklik olmuştur. Çevre eğitimini okul müfredatına dahil etmeyi amaçlayan çerçeve programlar bu bakımdan çok önemlidir. Eğitim sistemindeki reformlar –İspanya'da olduğu gibi-, bu olumlu eğilimi güçlendirmektedir. İspanya'da eğitim müdahale şemalarını kendi okullarının ihtiyaçlarına ve kurumsal önceliklerine göre belirleyen bölgeler, kentler ve hatta beldeler yararına epeyce merkezîyetçilikten uzak hale gelmiştir.

5.5.2.4 Sonuçlar

Özetle görüyoruz ki, Avrupa'nın öğretmen eğitimi yapılan her yerinde, öğ-

retmen eğitimi genel eğitim sürecinin bir parçası haline gelmiştir ve diğer eğitim seçeneklerinden ağır basmaktadır. Ayrıca, dikkatleri okulun kendisinin bir eğitim merkezi olarak kullanılmasının avantajlarına ve tartışma gruplarının ve deneyimler üzerine tartışmaların mevcut olduğuna çekmek gerekiyor. Bu açıdan bakıldığında örneğin, Sokrates altına alınan yeni Avrupa inisiyatiflerinin -ki bunlar eğitim kadrolarının eğitimini sürdürmeyi hedefleyen spesifik bir eylemin yanı sıra, okullar arası ITT işbirliği olanaklarını da kapsıyor- kuşkusuz öğretmen eğitimine çok büyük katkıları olacaktır. Bunu gerçekleştirmeyi amaçlayan kuruluşlar eğitim modülleri oluşturabilecek, öğretim materyalleri tasarlayabilecek ve spesifik konular hakkında ağlar oluşturabileceklerdir. Öğretmenlere yolluk ödenmesi de eğitimlerini sürdürmelerine olanak tanıyacaktır.

Eğitim kurslarının içeriğine gelince, pratiğe daha çok önem veren kavramlara odaklanmaya ihtiyaç vardır. Bazı durumlarda teori ve pratiğin entegrasyonunu sağlamak için farklı aşamalardan oluşan kurslar düzenlemek ilginç olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin kendi derslerine uyarlayıp kullanabilecekleri projelerle biten kurslar da iyi bir fikir olabilir.

Öğretmen eğitimindeki uygulanabilir yenilikler, Eylül 1994'te Toulouse'de gerçekleştirilen Çevre Eğitimi Üzerine Yaz Üniversitesi (Summer University of Environmental Education in Toulouse in September 1994)'ne katılan uzmanların dilekleri ile de uyum içindedir. Bu uzmanlar aşağıdaki tavsiyelerde bulunmuşlardır;

(a) Her üye ülke, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim arasında bir bağ kuran sistematik bir çevre eğitimi INSET'i tasarlamalı;

(b) Üye ülkeler ve Avrupa Birliği aşağıda belirtilenlere destek sağlayarak yararlı uygulamaları geliştirmeyi, değerlendirmeyi ve yaygınlaştırmayı mümkün kılacak stratejileri belirlemeli;

• eğitim araştırmaları (pratiği ve teoriyi bir araya getiren merkezlerde yapılan araştırmalar dahil),

• yenilikler ve bilgi ağları (okullar, ekoloji merkezleri, eğitim kurumları vb.'den oluşan ağlar),

• yaz üniversiteleri,

• yetkinlik merkezleri (centres of excellence) -ki bunlar bölgesel yayılma için entegre bir yaklaşımın örneklerini verirler.

(c) Eğitim organize olmalı ve yerel, ulusal ve Avrupalı destek önlemleri

alınmalı ki eğitimciler, okul müdürleri ve politika oluşturanlar sürekli eğitim sürecinin birer parçası haline gelebilsinler.

5.6 Çevre Eğitiminde Avrupa Boyutunun Gelişmesine Yardım Eden Sınır-Ötesi Eğitim

Sınır-ötesi eğitim tüm Avrupa Birliği üyesi ülkelerde giderek artan bir önem kazanmaktadır. Bu nedenle de kısaca üzerinde durulması gerekmektedir. Her şeyden önce belirtmeliyiz ki, Komisyon'un yukarıda sözünü ettiğimiz kurumsal inisiyatifleri (Socrates), bu önemli alanla dolaysız olarak ilgilidir çünkü bu alan, öğretmenleri farklı yerlere gitmeye (mobilize olmaya) teşvik etmektedir. Burada sınır-ötesi eğitimin, eğitimde Avrupalı boyutunun gelişmesine katkıda bulunduğunu da söylemeliyiz. Bu, ihmal edilemeyecek bir noktadır.

Bugün gerçekleştirilen tüm eylemler, dernekler, özel gruplar vb.lerinin daha önce aldığı ve projeler uygulayarak genel bilinçlenmenin tetiklenmesine yardımcı olan inisiyatiflerin, orta ve uzun vadeli sonuçlarıdır. Çoğu zaman Avrupa Komisyonu tarafından onaylanan ve desteklenen bu projeler amaçlarına her zaman eğitimi dahil etmemişler, fakat bununla birlikte eğitime büyük katkıda bulunmuşlardır.

Avrupa boyutunda, Komisyon'un finansman katkısı sağladığı projeler bulunmaktadır. Avrupa Topluluklarının Resmi Yayın Organı (Official Journal of the European Communities) 1994'den beri her yıl proje teklifi vermek için davetler yayınlamaktadır. Belirlenen kriterlere uygun olan projeler için de Komisyon bütçesinden özel bir kaynak ayrılmaktadır. Amaçları aşağıda belirtilen projelere öncelik tanınmaktadır;

- Hizmet öncesi eğitim modülleri yaratılması (ilkokul ve teknik okul öğretmenleri için),
- Öğretmenler için hizmet içi eğitim programları,
- Her türlü didaktik materyallerin üretilmesi (yazılı materyallerden teknolojik ürünlere kadar),
- Anahtar yapılanmalar ağı (kaynak merkezleri, eğitim merkezleri, çevre eğitimiyle ilgili konuların değerlendirilmesi için araştırma yapılan merkezler).

Böylelikle öğretmenler, resmi olmayan kuruluşlardaki eğitimciler ve okulların, şirketler, belediye görevlileri ve çevre örgütleri gibi ortakları için, çevre sorunları ve sürdürülebilir gelişme konusunda eğitimin "beyin takım"ını oluşturmak mümkün olmuştur. Eğitimi geliştirmekten sorumlu olanların kafasın-

da, gerçek bir Avrupa boyutu yavaş yavaş kök salmaya başlamıştır. Komisyon'un desteğiyle sürdürülen projeler, çevre eğitiminin tavsiye edilen biçimde yani disiplinlerarası tarzda gelişmesine katkıda bulunacaktır. Komisyon'un daveti üzerine verilen tekliflerdeki çoğulculuğa tanıklık etmek gerçekten çarpıcıdır. Bu teklifler, disiplinleri ve mesleki alanları ne olursa olsun tüm eğitimciler tarafından ifade edilen, bugünün ve yarının kuşaklarının ihtiyaçlarının karşılanması gereksinimini yansıtmaktadır.

6. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE OKUL DIŞI ÇEVRE EĞİTİMİ METOTLARI

6.1 Okullara Destek Olan Kuruluşlar

Önceki bölümlerde gördüğümüz gibi, dernekler, resmi ya da özel kuruluşlar, yerel yönetimler ve genelde okul dışında kalan insanlarla çalışmak, çoğu Avrupa Topluluğu üyesi ülkede çevre eğitiminin önemli bir parçasıdır.

Fransa'da işbirliğine olan ihtiyaç şu şekilde vurgulanır; "Eğer okullar gençleri çevreyi korumak için harekete geçirerek, onların çevresel sorunların farkında olmalarını sağlamak istiyorlarsa, çevreyle ilgili tüm kuruluşlarla işbirliği yapmak zorundalar." Böyle bir bakış açısı Fransız eğitimcileri, okullarla bağı her geçen gün gelişen ve bakanlıklardan derneklere ve şirketlere kadar uzanan çok sayıda kuruluşla birlikte çalışmaya yöneltmiştir. İşbirliğinin böyle gelişmesi yalnızca Fransa'ya özgü bir durum değildir, diğer üye ülkelerde de durum aynıdır.

Birleşik Krallık'taki bakanlıkların durumu da aynıdır. Yetki alanları dolaysız olarak ya da 70 kadar kuruluşla bir şemsiye işlevi gören Çevre Eğitimi Konseyi gibi kuruluşlar aracılığıyla çevreyle ilintili olan bakanlıklar işbirliği içinde çalışmaktadır. Üstelik çevre için işbirliği yapmaya olan ilgi sürekli artmaktadır.

Lüksemburg'da okulların en önemli ortakları Hollenfels Ekoloji ve Gençlik Merkezi, Eğitim Çalışmaları Yüksek Enstitüsü ve Doğal Tarih Müzesi'dir. Dernekler ve STK'lar da çevre eğitiminde önemli rol oynarlar. Anahtar durumunda olan kuruluşlar Bilimsel Gelişme Derneği, Ekoloji Hareketi ve Lüksemburg Doğayı Koruma Derneği'dir. Bunlara bir çok başka kuruluş da eklenebilir.

WWF (World Wildlife Fund- yeni adıyla World-Wide-Fund for Nature) gibi kuruluşlar Birleşik Krallık'ta önemli rol oynarlar. Aynı şey Fransa için de söylenebilir. Burada dernekler, okullara öğretmen eğitimi, kaynak materyal

üretimi ve sınıf aktiviteleri gibi konularda destek olurlar.

İspanya gibi diğer ülkelerde, yüzyılın başında başlamış olan doğayı koruma hareketlerine ve çeşitli çevre koruma yasa ve önlemlerinin benimsenmiş olmasına karşın, dernekler çok önemli bir rol oynamazlar. 1960'lerde derneklerin sayısı artmıştır ve İspanya'da bugün kuşları koruma grubu CODA, FAT ve pek çok başka kuruluş gibi önemli federasyonlar vardır ve bunlar çevreyi korumak için aktif bir şekilde çalışmaktadırlar.

Yunanistan'da başta Çevre, Tarım ve Sağlık Bakanlıkları olmak üzere, üniversiteler, yerel yönetimler ve STK'lar işbirliği yapmaktadır. İşbirliği, özellikle eğitim sisteminin bir ağ üzerine kurulu olduğu Finlandiya'da gelişmiştir. Çevre eğitimi konusunda okullar; çevre otoriteleri, STK'lar, medya, araştırma merkezleri, doğa okulları ve diğer ilgili şahıs ve organizasyonlarla işbirliği yaparlar. Sınır-ötesi ağ, Finlandiya'da giderek hızlanan bir eğilimdir.

İsveç'te okullarla işbirliği yapan en önemli resmi kuruluşlar; İsveç Çevre Koruma Temsilciliği, Ulusal Eğitim Temsilciliği, İsveç Ulusal Gelişme Otoritesi ve Tüketici Politikaları Kurulu'dur.

Özellikle Almanya'da, okullar ve yerel kuruluşlar arasındaki ilişki çevre eğitiminin önemli bir anahtarı olarak görülmekte ve hızla gelişmektedir. Bazı eyaletler (Länder) çevre eğitiminde bölgelerarası işbirliğini bakanlıklar arasında kurumsallaştırmıştır. Bunun bir örneği, Federal Cumhuriyet'in her yerinde eğitimi ve eğitimdeki yenilikleri koordine etmek için kurulan Bund/Länder Eğitim Komisyonu'dur¹⁴⁸.

Çevre eğitimini Almanya'da okul dışında veren yaklaşık 4600 kuruluş bulunmaktadır. Okul dışı çevre eğitiminde çalışan sayısı 80 bini bulur. Bunun da tahminen 10-12 bini esas itibarıyla çevre eğitiminde çalışır. Çevre eğitimi, hiç de göz ardı edilmeyecek bir iş faktörüdür. Bunlara da büyük miktarda faaliyetlerin kaydedildiği ve farklı kuruluşların bunu üstlendiği ve toplumsal bir görev olarak kabul edildiği bilinmektedir.

Almanya'da okul dışında çevre eğitimi veren kurumların bölgesel olarak dağılımı incelendiğinde, Almanya geneline eşit olarak dağılmadığı görülmektedir. Eğer kurumların sayısı ve nüfus arasında bir orantı kurulursa, ülkenin kuzey ve güneyi arasında bir eşitsizlik söz konusu olmaktadır. Verilen çevre ile ilgili eğitimde kamu alanları klasik bir dağılım göstermektedir. Kurumların %70'inden fazlası, doğa bilimleri, doğanın korunması, tarım ve ormancılık alanlarını müfredatları içine almışlardır. İkinci önemli yüzdeyi ise, politika, sosyal bilimler (toplum bilimi) oluşturmaktadır. En az yüzdeyi ise, ekonomi ve

hukuk oluşturur. Okul dışı eğitim veren kuruluşlardan, müzeler, çevre merkezleri, çevre birlikleri, genel birlikler ve halk için eğitim veren yüksek okulların beşte dördü doğa bilimleri, doğanın korunması, tarım ve ormancılığı müfredat programlarına almışlardır. Ancak firmalar ve yüksek okullar bu oranı düşürmektedirler. Firmalar doğa bilimleri konulu dersler arasında çevre tekniği, (zanaat) el işi gibi konuları katarken, yüksek okullar konu yelpazesini daha da açarak müfredata sağlık, fizik ve beslenme gibi konuları katmaktadırlar.

Enerji tasarrufu ve kazanımı, tüketim, hayat kalitesi, inşaa ve yerleşim gibi gelecekteki Almanya için büyük önem taşıyan konular, çevre ile ilgili kurumların üçte birlik gibi yüksek bir oranı tarafından programlarına dahil edilmektedir. Öğretimin okul dışı şekilleri değişik formlarda ortaya çıkmaktadır. Bu formlar klasik dersler ve seminerlerden, yuvarlak masa toplantıları ve eğitim seyahatlerine kadar değişik bir süreç izlemektedir. En fazla başvurulan öğretim şekilleri ise, konferanslar, seminerler ve atölye çalışmalarıdır.

Çevre eğitimi veren kurumların hedef grupları, her yaştan kişiyi kapsamaktadır. Çevre sorunları, Almanya'daki uygulamaya göre bütün yaş grupları tarafından ele alınıp incelenmektedir. Bu nedenle temel uygulama, bu eğitimin olabildiğince erken başlatılmasıdır. Bunun sonucu olarak da, çocuklar ve gençler en önemli hedef kitle olarak kabul edilmektedir. Okul dışında çevre konusunda verilen eğitim, okulda konuyla ilgili verilen eğitimi tamamlayıcı bir tablo çizmektedir. Bu yüzden Almanya'da okul dışındaki kurumlardan (her 5 kurumdan 3'ünde) eğitim gören kişilerin yarısından fazlasını ana okulu ve okullardan gelen öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanında mesleki açıdan çevre konusunda eğitim gören kişiler ise, çocuklar ve gençlerin yanında sayıca en az kitleyi oluşturmaktadır.

Almanya'da eğitim veren 4600 kurumdan 1100 kadarı ise sadece danışma amacıyla hizmet vermektedir. Bunlardan dörtte bir kadarı ise, özellikle yaşça büyük olanlar için hizmet sunmaktadırlar. Yaşça büyük olanların Almanya'daki durumu incelendiğinde, çevre eğitimi veren kurumların, bu grubun gittikçe artan demografik ve ekonomik anlamını, önemini tam anlamıyla kavrayamadığı görülmektedir. Özellikle yaşça büyük olanların sahip oldukları deneyim nedeniyle, konuyla ilgili temel hedef kitle olarak görülmeleri gerekmektedir. Ancak bu gruba çeşitli nedenlerle ulaşmak kolay olmamaktadır. Bunun başında, 60 yaş ve üzeri grubun çevre ile ilgili konulardaki bilgi alışverişinde sorun yaşamaları gelmektedir. Özellikle bilgilendirme konusunda, bu grup sahip oldukları olanakların yetersiz olduğu üzerinde anlaşmaktadırlar. Çevre konusunda eğitim veren kurumlara katılan kişiler, özel olarak nitelendirilebilecek bir kitle olup, toplumun diğer geri kalan kesiminden açıkça ayrılmaktadır. Bu kit-

leyi oluşturan kişilerin büyük çoğunluğu yüksek öğrenim görmüş kişilerdir. Yine bu kişiler meslekleri icabı, çevre ve çevre korunması ile yakından ilgilidirler.

Almanya'da faaliyet gösteren çevre eğitimi veren kurumların birbirleriyle işbirliği içinde olmaları ve merkezi açıdan, birbirleriyle iletişim imkanını sağlayan en önemli unsur Gündem 21'dir. Bu kurumların 1500'den fazlası ki, bu oran kurumların yaklaşık yarısını oluşturur, temel hareket noktalarının Gündem 21 olduğunu ifade etmişlerdir. Yüksekokulların %83'ü, çevre ve doğayı koruma merkezlerinin %73'ü, çevre birlikleri ile mahalli yönetimlerin yaklaşık %7'si temelde Gündem 21'i başlangıç noktası olarak kabul etmektedirler.

Okul dışı eğitim veren kurumların gelişiminde temel sorunlardan biri, bu müesseselerin finansmanı, destekleme biçimleri ile organizasyon yapısıdır. Finansman açısından bu kurumların en önemli destekleyicisi özel sektör olmaktadır. Özel sektör, bu müesseselerin üçte birine finansal açıdan yardım ederken; bu oran belediyeler için %21, eyaletler için ise %17'dir. Birlikler, demekler, vakıflar ve diğer kuruluşlar ancak %10'luk bir destek vermektedirler. Finansmanda önemli bir bölümü de bağışlar oluşturmaktadır. Her beş kurumdan üçü finansmanını bağışlarla karşılamaktadır. Bu bağışlar çeşitli kaynaklarla gelmektedir. Bu kaynaklardan yine önemli bir bölümünü, Avrupa Birliği'nin verdiği teşvikler ile özel sektör ve açılan davalar sonucu elde edilen paralar ve şans oyunlarından gelen para oluşturmaktadır. Her ne kadar alınan para yardımlarının miktarı genel olarak artsa da, finanse edilemeyecek bazı harcamalar da bulunmaktadır. Bunlar arasında, kurum tarafından programların genişletilerek uygulanması, daha fazla pedagoji ile ilgili bilgi sahibi olan elemanın çalıştırılması, reklam ve halkın bilinçlendirilmesi için daha fazla harcama yapılması bulunmaktadır.

Çevre eğitimi veren bir kurum içinde alınacak kararlarda, o kurumun idari şekli de büyük öneme sahiptir. Burada, kurum içinde idarenin bir yönetim kurulunda olması ile bütün çalışanların alınacak kararlarda etkili olması arasında farklılık gözlemlenmektedir. Almanya'da müesseselerin üçte birinde etkin olan, yönetim kadrosudur. Dörtte birlik kısımda, bütün kadro idarede etkindir. Çevre eğitimi bütün ülkeyi ilgilendiren bir konu olduğundan, devamlı olarak finanse edilmesi gereklidir. Ancak hemen bütün kurumların finansman konusunda problemleri bulunmaktadır⁴⁹.

Bakanlıklar ve çevre eğitimiyle ilgili diğer resmi kuruluşlar arasındaki işbirliği tüm Avrupa Birliği'nin bir değişmezidir. Okullarla işbirliği yapan çok sayıda kuruluş çevre eğitimine büyük ve çeşitli katkılarda bulunurlar. Şimdi

bunları kısaca gözden geçirmeye çalışacağız.

6.1.1 Gönüllü Kuruluşların Katkıları

“Toplum içinde yaşayan insanlar, birlikte yaşamanın getirdiği sorumlulukla bazı sorunlara karşı ortak hareket etme gereksinimi duymuşlardır. Karşılaşılan ihtiyaçları giderme veya çeşitli sorunların üstesinden gelme için başlayan bireysel çabalar, zamanla yerini ortak çalışmalara ve birlikte harekete yöneltmiştir. Toplum, büyüklü küçüklü karmaşık örgütler ağundan oluşmaktadır. Örgütler, toplumsal sistemin unsurlarıdır ve içinde buldukları toplumun tarihsel gelişme sürecini, sosyo-ekonomik özelliklerini, sosyal bölünmelerini, çatışmalarını, kültürel değerlerini ve kurumsal yapısını yansıtırlar.

Vatandaşlar toplumsal hizmetlerin yerine getirilmesini devletten beklenen bir hak olarak görmektedir, ancak ne kadar gelişmiş ve kaynakları zengin olursa olsun devletin her toplumsal sorunun üstesinden gelebileceği, kamu kuruluşlarıyla çözüm üretebileceği beklenmemelidir. Toplumdaki bireylerin, etkin, bilinçli, örgütlü katılımı da büyük önem arz etmektedir. Böylelikle bazı amaçları gerçekleştirmek ve geniş halk kitlelerini bilinçlendirmek için uğraşan ve gönüllülük esasıyla çalışan gruplar vardır”¹⁵⁰.

“Gönüllü kuruluşlar, ...insanlık yararına hizmet etmek için herhangi bir çıkar gözetmeksizin kurulmuş teşkilatlardır. Günümüzde sürdürülebilir kalkınmanın hedeflerine ulaşılabilmesi için gönüllü kuruluşların rolü önemlidir. Birleşmiş Milletler sisteminde, kalkınma konusundaki esas üyeler her ne kadar devletler ise de, kalkınmanın, toplumun bütün unsurları aktif olarak katılmadıkça sürdürülebilir olamayacağı açıktır”¹⁵¹. Geçmiş yıllarda, gönüllü kuruluşlar faaliyetlerini, çevrenin korunması çerçevesi içinde sınırlı bir şekilde yerine getirmişlerdir¹⁵². Ancak, “günümüzde artık birey katılımlı sürdürülebilir kalkınma modelinin daha etkin olduğu gerçeği anlaşılmış ve bu konuda gönüllü kuruluşların sivil toplumu güçlendirmede ne denli önem arz ettiği açıkça ortaya konmuştur”¹⁵³.

Çevresel yönetim problemlerinin çoğu, çevresel karar vericiler ile yerel topluluklar arasındaki uyumsuzluk ve iletişimsizlikten kaynaklanmaktadır¹⁵⁴. İşte bu noktada, “gönüllü kuruluşlar, politika değişiklikleri için gerekli itici gücü oluştururlar ve devlet yaptırımlarını destekler ama hiç bir zaman devlet gücünün yerine geçemezler. Çoğulcu toplum yapısı içinde yer alan gönüllü kuruluşlar, sosyo-politik yaşamın önemli bir parçasıdır. Gönüllü kuruluşların önemi, özellikle 1972 Roma Kulübü'nün hazırladığı “Gelişmenin Sınırları” konusundaki raporda dünyadaki kaynakların sınırlılığına işaret etmesinden itibaren anlaşılmıştır. Aynı yıl BM-Çevre Programı'nın (UNEP) kabul edilme-

si ve de gönüllü kuruluşların duyarlılığı, çevrenin korunması hareketlerine ivme kazandırmış ve uluslararası düzeyde konu gündeme alınmıştır"¹⁵⁵.

“Çağdaş demokrasiler başlıca üç temel sektöre dayalıdır: Kamu sektörü (birinci sektör), kâr amaçlı özel sektör (ikinci sektör), kâr paylaşırma amacı gütmeyen ve kamu yararına çalışan vakıflar ve dernekler gibi gönüllü kuruluşlar (üçüncü sektör). Demokrasinin önkoşulu katılımcılık ve çoğulculuktur; bunu sağlayan da temelde üçüncü sektördür. Çünkü, vatandaşların kamu görevlerine gönüllü katılımını para olarak gerçekleştiren örgüt “vakıf”, düşünce ve emek olarak gerçekleştiren de “dernek”tir"¹⁵⁶.

Eğitim sistemine derneklerin katkıları öyle büyük ve çeşitlidir ki hepsinden söz etmek zordur. Gerçekten de, dernekler okullardaki çevre eğitimine, öğretim materyallerini geliştirerek, öğretmen eğitimi kursları açarak, öğretim yöntemleri üzerine fikir üretmek ve okulların doğa merkezlerine girmesini sağlayarak destek verirler. Okullarla yakın işbirliği içinde gerçekleştirilmek üzere tasarlanan özel projeler çevresinde örgütlenmiş müdahaleler en yararlı olanlardır. Uluslararası araştırmanın kimi yönlerini birleştiren projeler ve yenilikçi yanların gelişmesi de unutulmamalıdır.

Tüm Avrupa Birliği'ndeki dernekler aynı zamanda okullar tarafından düzenlenen aktivitelere de katkıda bulunurlar. Bunlar yetişkinler için çevre bilincini geliştirme ve eğitim programları, toplantılar düzenleme ve çevre aktiviteleri liderlerinin oynaması gereken rol üzerine fikir üretmeyi kapsar. Fransa'da olduğu gibi, bazen dernekler çevre keşif merkezleri işletirler.

Avrupa Komisyonu'nda ve üye ülkelerde derneklerin eğitim sistemine katkısının nasıl artırılabilceğine ilişkin düşüncelerin üretilmesi için pozitif bir eğilim ortaya çıkmaya başlamıştır. İrlanda'da ve Belçika'nın Fransızca konuşulan bölgelerinde sihirli sözcük “kombine strateji”dir. Böylelikle, İrlanda'da okullar ve dernekler ortak bir disiplinlerarası proje 'IPCC' üzerine çalışmakta, okullarda 'çevre klüpleri' kurulmakta ve çevre eğitimi merkezleri ağı oluşturmaktadır.

6.1.2 Bazı Avrupa Ülkelerinde İşbirliği

Belçika'nın Fransızca konuşulan bölgesinde iki tip işbirliği yapılmaktadır. Bunlar;

1- Elemanlarını ve ekipmanlarını öğretmenlerin kullanımına sunan doğa merkezleri ve benzeri kuruluşlar ile işbirliği,

2- Özel çevre aktivitelerine liderlik eden kaynak şahıslar (orman korucula-

rı vb.) ile işbirliği.

İspanya'da bulunan dernek ve federasyonlar insanların bilinçlendirilmesinde ve eğitilmesinde önemli rol oynarlar. Bu kuruluşlar, elbette ki öğrenciler için olanlar da dahil, eğitim programları ve materyalleri üzerine uzmanlaşmaktadırlar. Toplumla işbirliğine giderek daha çok önem veren ve ortak arayışında olan eğitim reformu işbirliğinin gelişmesi için umut vaat etmektedir.

Fransa'nın bölge otoriteleri üç önemli biçimde çalışmaktadır;

- "Çevre dersleri" için finansal katkıda bulunmakta ve bazen bu derslere katılanlar için kalacak yer sağlamaktadırlar,
- Doğal Yaşamı Koruma derneklerini desteklemektedirler,
- Gençlerin çevreyi keşfetmelerini sağlayan oluşumlara finans sağlamaktadırlar.

Yunanistan'da dernek girişimleri sadece öğrencilerin bilinçlendirilmesini ve eğitilmesini değil, aynı zamanda çevreye duyarlı sektörlerin de harekete geçirilmesini amaçlar. Bunlar geri-dönüşüm programlarının geliştirilmesini, tüketici koruma faaliyetlerini, ağaçlandırma çalışmalarını ve ülkenin kültürel mirasının korunmasını kapsar. Her ne faaliyet olursa olsun, dernekler ilk aşamadan sonuna kadar öğretmenlerin desteğini alırlar. Bu da elbette ki araştırmaları, deneyim ve eğitim materyali alışverişini çok daha kolay hale getirir.

İtalya'daki çalışmalar, ülkedeki okulların %25'inden fazlasının çevre kuruluşlarıyla işbirliği yaptığını göstermiştir. 'Italia Nostra' adlı kuruluş 1960'lardan beri ülkenin çevre ve kültür mirasını korumak için çalışmaktadır. Bu kuruluşun gerçekleştirmeye çalıştıkları arasında, eğitim ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi sayılabilir. İtalya ve İspanya'daki diğer kuruluşlar farklı yaş ve düzeydeki öğrencilere en uygun öğretim yöntemleri üzerine araştırmalar yapmaktadır. Bunlar da, en küçük öğrencilerin eğitimi, daha büyük öğrencilerin pek çok gerçekliği ve karmaşık kavramları algılayabilmesi ve kurumların rollerini kapsar.

6.1.3 Öğretmen Kuruluşları

Çevre eğitimine öğretmen kuruluşlarının katkısı kesinlikle azımsanmamalıdır. Daha önce sözü edilen alanlarda (dokümantasyon, eğitim, vb.) bu kuruluşların katkılarını özellikle öğretmenler değerlendirirler, çünkü bu katkılar yetkin ve bu işi isteyerek yapan meslektaşlarından gelir. Öğretmen kuruluşlarının faaliyetleri, eğitim ve yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesi alanlarında gerçekten etkili olmuştur. Bu kuruluşlar ayrıca çevre eğitiminde Avrupa-i bir boyutun yaratılmasına da katkı sağlamışlardır. Öğretmen kuruluşları ay-

nca çevrenin çeşitli yönlerini içine alan bir yaşayarak öğrenme projesi tasarlamaktadırlar.

Avrupa'nın her köşesinden binlerce üyesi olan Avrupa Öğretmenler Birliği (ETA), faaliyetlerinin yönünü çevre eğitimiyle, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesinin birleştirmesine doğru çeviriyor ki, bu da ETA'nın öncelikli hedeflerinden biridir¹⁵⁷.

6.1.4 Okul ve Şirketlerin İşbirliği

AB, endüstriyel rekabet ve çevresel koruma arasındaki etkileşim ile çevre-iş yeri ilişkilerinin çözülmesi zor ve önemli durumunun her geçen gün daha fazla farkına varmaktadır. Daha kusursuz ve temiz yöntem ve ürünlerin ortaya konması kadar, olumsuz etki yaratan çözümlere engel olunması da önemlidir. Bu yüzden, AB çevre politikası uluslararası rekabetin belirlenmesinde kesin bir faktör haline gelmiştir¹⁵⁸.

Hızla artan çevre bilinci, tüketicilerin çevre dostu ürünlerin üretim talebini de artırmıştır. Bu durum şirketlerin de bu artan ihtiyaçlara karşı strateji ve üretimlerini değiştirme gereksinimini doğurmuştur. Bütün bunlar iş yerlerinde büyük bir etkiye sahiptir. Bir iş yerinin artan çevresel performansı pek çok kazanç doğurur. Bu kazançlar, satışlar ve kâr gibi somut olabileceği gibi, çalışanların moralinin yükselmesi ve daha iyi işbirliği gibi soyutta olabilir. Bunların başarılabilmesi için çalışanların eğitimi büyük önem taşımaktadır¹⁵⁹. "Bu yeni dünyada, hem şirketler hem de çevre birlikte kazançlı olabileceklerdir"¹⁶⁰. "...işçilerin çevre duyarlılıklarını artırmaya yönelik eylem planlarına ihtiyaç vardır. Bu eylem planlarının uygulanması sırasında gönüllü kuruluşlar ve üniversitelerden yararlanılmalıdır"¹⁶¹. Dolayısıyla çağın değişen koşulları çevresel anlamda şirketler ve okulları yakınlaştırmıştır.

Şirketler okullarla giderek daha çok ilgilenmektedir. Son yıllarda şirketlerin okullara olan ilgisinde bir patlama olmuştur. Şirketler artık okullara daha sık hizmet sunmaktadırlar. Bu hizmetler daha çok çevre eğitimiyle ilgili ders materyalinin üretimini -özellikle multimedya ders araçları- kapsamaktadır. Fakat bunun yanı sıra, kuşkusuz okul yönetiminin izninin alındığı program ve faaliyetlerin finanse edilmesi de bu hizmetlerin içinde yer almaktadır. Çeşitli üye ülkelerde, özellikle de İngiltere ve Almanya'da, okul-şirketler işbirliğinin önemi ve avantajlarından daha önce söz etmiştik.

Birleşik Krallık'ta, şirketlerin işbirliği hem ders materyallerinin geliştirilmesinde hem de toplumun çevre bilincinin yükseltilmesinde etkili olmaktadır. Bazı büyük şirketler çevre eğitimine uluslararası bir boyut kazandırmakta kat-

kı sağlamışlardır. Diğer şirketler, okulların kullanabileceği tesisler kurmuşlardır. Almanya ve Danimarka'da eğitim sektörü şirketlerden ders materyalleri üretimi için finans sağlamalarını talep etmektedir. Diğer üye ülkelerde, şimdiye kadar var olmayan okul-şirket işbirliği hızla yayılmaktadır. Örneğin İspanya'da, şirketler diğer ülkelerden edindikleri deneyimleri kendi koşullarına uyarlayarak kullanmayı planlamaktadır.

İşbirliğinin amaçlarının ve türünün net bir şekilde belirlenmesi gerekir. Durum, okulların diğer sektörlerle işbirliği deneyimi olup olmadığına bağlı olarak bir Avrupa ülkesinden diğerine değişmektedir. Bu yüzden, böylesi bir işbirliğinin özelliklerini kavramak için, bu konuyu bir bütün olarak incelemek ve böylece bu tür bir işbirliğine odaklanmak ve hatta buna bir çerçeve çizmeye yardımcı olacak teknik ve ahlaki ölçütleri oluşturmak ilginç olacaktır. Gerçekten de, şirketlerle işbirliği yapmanın bazen, özellikle de amaçlar ve nihai hedefler söz konusu olduğunda, sorunlu olabildiği de bir gerçektir.

Alınacak ilk önlem işbirliğinin türüyle ilgilidir. Planlanan işbirliğinin, hedef element ile uyumlu olup olmadığından emin olunmalıdır yani eyalet, ülke, bölge, eğitim düzeyi vb. Gerçekten de, Avrupa halklarının çeşitliliği göz önüne alındığında, bir eyalet/devlet için geçerli, hatta son derece uygun olan bir proje diğeri için doğru olmayabilir. Bu yüzden tasarlanan proje ya da kaynakların hedef bölgenin eğitimsel özellikleriyle uyum içinde olup olmadığı kontrol edilmelidir.

Çok önemli ikinci bir nokta da, tasarlanan işbirliği projesinin pedagojik geçerliliğidir. Çevre eğitimi sürekli olarak değişen bir sistemdir. Bu yüzden yöntemlerin, hatta bir okulun kullanımına sunulmuş olan kaynakların sürekli olarak gözden geçirilmesi gerekir. Planlanan işbirliğinde kullanılacak olan yöntemler ve kaynaklar çevre biliminde gerçekleşen en son gelişmelerle uyumlu mu sorusu kesinlikle yanıtız bırakılmamalıdır.

Yukarıda sözü edilenler bir şirketle işbirliği ile sonuçlanan aşamalarda, eğitimcilerin katılımının olmasının ne kadar önemli olduğunu açıklamaktadır. Dahası, bu katılım projeyi ya da tasarlanan ekipman veya materyalleri bir bütün olarak onaylamakla sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenler, projenin başlangıcından itibaren her aşamasında (hedef belirleme, bu hedeflerin nasıl yaşama geçirileceğine karar verme, hedef kitleye uygun olup olmadığının kontrol edilmesi, projenin yürütülmesi ve projenin değerlendirilmesi ve sonrasında neler yapılacağına karar verilmesi gibi) yer almalıdır. Öğretmenlerin bu şekilde katılımının sağlanması gerçek bir işbirliği projesi için tek yoldur.

Özetleyecek olursak, şirketlerle işbirliğinin okulların eğitim olanaklarını arttırmak açısından sağlayacağı avantajlara rağmen, belli bir düzeyde tedbirli olmak da yerinde bir davranış olur. Az önce üzerinde durduğumuz gibi, hedeflerin ve işbirliğinin türünün açık bir şekilde belirlenmesi, okullar ve şirketler arasında dürüst ve verimli bir işbirliği, öğretmenler, öğrenciler ve okullar için yararlı olan bir işbirliği için en iyi yoldur.

6.2 Okul Dışında Çevreyi Keşfetme Olanakları

Çok sayıda rapor, okul dışında yapılan aktivitelerin çevre eğitimine sağladığı katkı konusunda, Avrupa Birliği'ne üye ülkeler arasında bir fikir birliği olduğunu göstermektedir. İster doğa merkezleri, ister öğrencilerin belli konularda yorumlar yapabilecekleri merkezler (interpretative centres) ya da kaynak merkezleri (resource centres: hobi merkezleri, kütüphaneler vb.) olsun, bunların eğitimin eylem alanını genişletmek yoluyla, eğitime yaptıkları katkıların vazgeçilmez olduğu kanıtlanmıştır. Bu arada, çevre eğitimi için duyulan ihtiyaçlardaki değişikliklere mümkün olduğunca ayak uydurmaya ve faaliyetlerini eğitim sisteminin bir parçası haline getirmeye çalışan okul dışı programlarda da önemli değişiklikler olduğunu belirtmek gerekir.

Doğayı keşfetme olanakları/programları genelde üç kategoriden oluşur; kurumlar (eğitim ve çevre bakanlıkları), dernekler ve özel kuruluşlar. Bazı gerçekten ilginç karma kuruluşlar da -özellikle Fransa ve Danimarka- bulunmaktadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, bütün bu formüller okul ve okul dışı dünya arasındaki gitgide büyüyen işbirliği ihtiyacına cevap oluşturan formüllerdir.

6.2.1 Fırsat eşitliliği

Ders materyalleri gibi, çevreyi keşfetme olanakları da son derece çeşitlidir. şimdi, birkaç Avrupa ülkesinde böylesi bir eğitim için gerekli kaynakların aldığı biçimlere yakından bakalım.

Okul dışı ortaklarla işbirliğinin iyi geliştiği özellikle Almanya'da, eyaletler, belediyeler, doğayı koruma örgütleri, dernekler ve tarım işletmeleri vb. Çeşitli otoriteler tarafından işletilen 200'e yakın merkez vardır (Eğitim Merkezleri Ağı). Belçika'nın Fransızca konuşulan kesiminde Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde 4 çalışma merkezi vardır, ayrıca çok sayıda özel girişim de bulunmaktadır.

Danimarka'da da durum aynıdır. Burada, resmi ve yarı resmi kuruluşlar okullara ihtiyaçlarına uygun uzmanlık hizmeti veren özel kuruluşlarla işbirli-

ği yapmaktadır. Çevre ve Eğitim Bakanlığı'nın sponsorluğuyla Ormanlar ve Doğal Yaşam Genel Müdürlüğü tarafından kurulan "Doğa Okulları" buna bir örnek oluşturmaktadır. 70 doğa okulu, ilk ve orta öğretim öğrencilerine ev sahipliği yapmakta ve öğretmen yetiştirme kursları düzenlemektedir. İrlanda'da, çeşitli aktivitelere sahip açık hava eğitim merkezleri bulunmaktadır. Bunların içinde hem özel olanlar hem de devlete ait olanlar vardır. Fransa'da çevreye disiplinlerarası bir yaklaşıma olanak sağlayan yerel otoriteler ve Çevre Bakanlığı tarafından desteklenen çok sayıda program vardır. CPIE (sabit çevre keşif merkezleri), konaklama, toplantı, aktivite ve eğitim yerleridir. Bu merkezlerde uzman aktivite liderlerinin yardımlarından da yararlanılır. 42 CPIE'nin çoğu kırsal bölgelerde bulunur ve bu bölgelerde yaşamın bir parçası haline gelmiştir. Ülkedeki doğal parklar da "genç insanlar için öğrenme alanı" olarak rol oynarlar ve gerçek "doğa okulları" olarak görülürler. Fransa'da ayrıca, kentsel çevre konusunda bilgi sağlayan seminerler (ateliers permanents d'initiation à l'environnement urbain- APIEU) ve açık hava merkezleri, doğa kabinleri, etnolojik seminerler, ekoloji müzeleri vb. gibi daha az yapılanmış olanaklar vardır. Hemen her departmanda mimarlık, şehir planlaması ve çevre kurulları (conseils d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement- CAUE) bulunur. CAUE'ler, öğrenci aktivitelerine ve öğretmen eğitimine destek sağlarlar.

Böylesi çeşitli yapılanmalar tüm AB ülkelerinde bulunur. Örneğin Portekiz'de, koruma altına alınmış bölgeler ve millî parklar hakkında bilgi veren merkezler ve belediyeler, STK'lar (yerel grupları) ve Çevre Geliştirme Enstitüsü'nün organize ettiği çeşitli yapılanmalar vardır.

Lüksemburg'taki Hollenfels Ekoloji ve Gençlik Merkezi, Eğitim Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Centrale des Auberges de Jeunesse (Öğrenci Yurtları Kurumu'nun yerel bürosu) ve Lüksemburg Kuşları ve Doğayı Koruma Örgütü gibi, çevre için çalışan pek çok organizasyon arasındaki bir anlaşma sonucu gerçekleşmiş bir yapıdır. Bu yüzden de, ulusal olarak özel önem taşıyan entegre bir projedir. 1975'te kurulduğundan beri ülkede çevre eğitiminin gelişmesine büyük katkıları olmuştur. Lausauvage Doğa Okulu da, bu alanda katkıları olan bir kurumdur.

Bu kadar çeşitli olanaklara sahip olmayan ülkeler de, eğitim sistemini destekleyen merkezlerden yararlanmak ve çevre eğitiminin okul dersleriyle entegre olmasını sağlamayı istemektedir. Örneğin Yunanistan'da böylesi merkezler, öğretmen eğitiminde, yetişkinlerin eğitiminde hatta işsizlerin eğitiminde hizmet vermektedir.

Okul dışı olanakların konumunda, ilginç bir yer değiştirme gerçekleşmiştir. Başlangıçta, resmi kurumlar eylem modellerini benimsemeye başlamadan önce, bunlar daha çok özel girişimlerin bir sonucuydu. Bu durum, özellikle İs-

panya için geçerlidir. İspanya'da bu tür girişimler tarafından gerçekleştirilen faaliyetler, temel referans noktası olarak eğitim sistemini almış ve özellikle de çevre eğitiminin okul müfredatına dahil edilmesinde, 1990'da başlayan eğitim reformunun gerçekleşmesine büyük katkıları olmuştur. Bakanlık tarafından eğitim çiftlikleri, doğa yurtları, eğitim alanları ve hatta sırf çevre eğitim merkezleri oluşturulmuştur ve bunlar ilköğretim okullarında öğretmen ve öğrenciler yararına önemli rol oynamaya devam etmektedirler. Faaliyetleri net bir şekilde çevreci olan "terkedilmiş köylerin canlandırılması" projesi de vurgulanmaya değer bir projedir.

İsveç'te, öğretmenleri ekoloji ve alan yöntemleri konusunda eğiten ve öğrencileri bu alanda doğayı ve doğadaki karşılıklı ilişkileri (ekoloji) çalışmak üzere günübirlik ziyaretlere davet eden 30 kadar "doğa okulu" vardır. İsveç'teki "kamp okulları" toplumu bir bütün olarak -ziyaretler, röportajlar ve sosyal eğitim aktiviteleri olmak üzere- çalışmaya yöneldikleri için diğerlerinden farklıdır.

6.2.2 Hizmetlerdeki Çeşitlilik

Çevreyi keşfetme olanakları, geleneksel doğa gezilerinden -ki bunlar bugünün daha gelişmiş aktivitelerinin çıkış noktası olmuştur- doğrudan okul aktivitelerine entegre edilebilen aktivitelere uzanan geniş bir yelpaze sunmaktadır. Bu aktiviteler, ders materyali üretimi ve öğretmen eğitimiyle desteklenmektedir.

Böylelikle, İrlanda'nın açıklama merkezleri (interpretative centre) her bölgede doğal tarih ve insan faaliyetlerinin mirası üzerine bir video kaset koleksiyonuna sahiptir. Hollanda'da, ilkokul düzeyinde 60 adet belediyeye ait çevre eğitim merkezi ve biyoloji servisi, 60 danışma servisi ve 50 öğretmen eğitimi merkezi olmak üzere çok çeşitli destekleyici kuruluş ile ilk ve ortaokullarda doğa ve çevre aktivitelerini koordine etmekle görevli beş ulusal çevre destek servisi vardır. Ancak, ortaokul düzeyinde olanlar ilkokul düzeyinde olanlardan daha azdır. Portekiz'deki danışma merkezleri, koruma altına alınmış olanlar ve milli parklara geziler düzenlemekte ve yazılı ve görsel-işitsel materyaller sunmaktadırlar. Diğer hizmetleri de, STK'ların yerel büroları ve Çevre Koruma Enstitüsü vermektedir.

Kural olarak okullar, pek çok ülkede çevre eğitimi grupları tarafından önerilen aktivitelere müfredatlarındaki öncelikler göz önüne alınarak katılıp katılmamakta özgürdür. Birleşik Krallık'ta olduğu gibi, okul dışında gerçekleştirilen aktivitelerin masraflarının talep edilmesi konusundaki yasanın açıklığa kavuşması, okulların içinde yer aldığı çevre eğitimiyle ilgili olan aktivitelerinin üzerinde etkili olmuştur.

6.2.3 Okul Dışı Kuruluşların Değişimi

Okul-dışı kuruluşlar, giderek eğitim merkezleri haline gelmektedir. Bura-ya kadar, çevre eğitimine okul-dışı katkıların önemi ve çevre eğitiminin giderek eğitim sistemine daha iyi entegre olması sebebiyle bu okul-dışı etkinliklerin uğradığı değişikliklerin üzerinde durmaya çalıştık. Çevre eğitiminin, eğitim sistemi üzerindeki artan etkisi, okul-dışı etkinliklerin sürdürüldüğü alanların giderek genişlemesini haklı çıkarmaktadır. Özellikle Güney Avrupa ülkelerinde böylesi kuruluşlar, başlangıçta küçük grupları hedef alan konumlarının çok ötesinde gelişme göstermişlerdir.

Bu okul-dışı kuruluşların önerdiği faaliyet programlarının giderek karmaşıklaştığı ölçüde, hem teknik elemanların (faaliyetlerden sorumlu kişiler) ve öğretmenlerin (eğitmen ve faaliyet liderleri) eğitimini sağlamaya olan gereksinimdeki artış, hem elemanların eğitim düzeyindeki artış, hem de eğitim sistemi tarafından dile getirilen eğitim ihtiyacındaki artış sonucunda, bu kuruluşlar bazen eğitim otoriteleri tarafından gerçek eğitim merkezleri olarak tanınmışlardır. Örneğin İspanya'da, Milli Eğitim Müdürlüğü böylesi eğitimi sertifikalı hale getirmek için gerekli düzenlemeleri yapmakla kalmamış, aynı zamanda bu eğitimin kalitesinin de güvencesi olmuştur.

Benzer eğilimler İtalya ve Yunanistan'da da ve hatta tüm Güney Avrupa ülkelerinde mevcuttur. Bu eğilimin tüm Avrupa'ya yayılması da arzulanan bir durumdur. Sonuç olarak, okul dışı kurumlar öğretmen ve hatta eğitim projeleri değişimini denemeye başlamış bulunmaktadır¹⁶².

NOTLAR

¹ European Commission, **Environmental Education in the European Union**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997, s.9.

² ATRG C177, 06.07.1988, s.8-10.

³ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.35-36; Ayrıntılı bilgi için bkz., European Commission, **Towards Sustainability, The European Commission's Progress Report and Action Plan on the Fifth Programme of Policy and Action in Relation to the Environment and Sustainable Development**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997, s.110-114.

⁴ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.11.

⁵ **Ibid**, s.36-40.

⁶ **Ibid**, s.11-14.

⁷ Musa Doğan, **Eğitim ve Katılım -Ulusal Çevre Eylem Planı -**, Ankara, DPT Yayını,1997, s.11.

⁸ Konstantin Merkurievich Sytnik (vd.), **Living in the Environment: A Sourcebook for Environmental Education**, UNESCO/UNEP, Kiev, Naukova Dumka Publisher, 1985, s.15.

⁹ İsimsiz bir akit olan know-how sözleşmesi, ekonomik alanda doğan, uygulama tarafından geliştirilen ve daha sonra da, hukuk alanında kullanılan bir kavramdır. 19.yüzyıl sonlarından itibaren sınai alandaki gelişmeye paralel olarak, çeşitli alanlarda faaliyet gösteren teşebbüsler arasında işbölümü yapma eğilimi ortaya çıkmış, ayrıca teşebbüslerin kendi bünyelerinde de iş bölümü yapmaları gerekmiş ve bu durum uygulamanın teoriden, icranın plandan, yaratıcı düşünce çalışmasının uygulayıcı fiillerden ayrılmasını zorunlu kılmıştır. Uzmanlaşma sonucu kazanılan bilgi ve tecrübeler teşebbüslere rekabet avantajı sağlamış, bu bilgi ve tecrübeler aynı veya farklı alanlarda faaliyet gösteren teşebbüslerce talep edilmeye başlanmıştır. Bu amaçla üretim yapmak isteyen, fakat araştırma, geliştirme ve deneme için gerekli personel ve malzeme masraflarına katlanmak istemeyen kişiler, bu konuda hazır bir şekilde kendilerine sunulan teknik bilgileri daha çok talep eder hale gelmişlerdir. Buna karşılık bazı işletmeciler de üretimi gerçekleştirmek için gerekli hazırlık çalışmalarına önemli yatırımlarda bulunmakta, ancak malların doğrudan doğruya üretimi ve sürümünü için para ayırmak istememektedirler. İlk

defa Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılan know-how kavramı ise, beceri, yetenek anlamına gelen, "skill" kelimesi ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır. Know-how teriminin Türkçe karşılığı olarak Baş "Teknik Bilgi", Akyol "Bilme-Yapma", kavramlarını kullanmıştır. Know-how kavramı, Amerikan hukukunda kültürel, teknik, ekonomik ve sportif gibi hayatın tüm alanlarını kapsayacak şekilde kullanıldığı halde, Kıta Avrupası ve bu arada ülkemizde ekonomik, ticari, teknik ve sınai alanlarla sınırlı olarak kullanılmaktadır. Ayrıntılı bilgi için bkz., Yılmaz İ. Aslan, **Rekabet Hukuku**, 2.bs., Bursa, Ekin Kitabevi, 2001.; Enes M. Bakırcı, **Teknoloji Transferinde Patent ve Know-How Lisansı Sözleşmeleri**, İstanbul, 2001.; Mustafa Baş, **Teknik Bilgi (Know-How) Lisans Sözleşmesi**, Ankara, 2000.; İsmail Erbay, **Know-How Sözleşmesi**, Ankara, 2002.; Şener Akyol, **Know-How, Management, Joint Venture ve Büyük Çaplı İnşaat Sözleşmeleri**, Borçlar Hukuku (Özel Borç ilişkileri), 2.Fasikül, İstanbul, 1997.; Ünal Tekinalp, Gülören Tekinalp, **Avrupa Birliği Hukuku**, 2.bs., İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2000.

¹⁰ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.42-45.

¹¹ Sytnik (vd.), **a.g.e.**, s.8-9.

¹² Dimitrios Kotzias, "Umwelterziehung in der Europaischen Union", **V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu**, 01-01.11.2000, Ankara, T.Ç.V., s.107-108.

¹³ İsmail Gökdayı, **Çevrenin Geleceği -Yaklaşımlar ve Politikalar-**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1997, s.29.; Ayrıntılı bilgi için bkz., Hasan Ertürk, **Çevre Bilimlerine Giriş**, Bursa, Uludağ Üniversitesi, 1994, s.1.; Hülya Baykal, **Halkla İlişkiler ve Sivil Toplum Kuruluşları**, İstanbul, y.y., 1999, s.25-26.

¹⁴ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.47.

¹⁵ İbrahim Ö. Kaboğlu, **Çevre Hakkı**, 3.bs., Ankara, İmge Kitabevi, 1996, s.101.

¹⁶ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.49.; Rio Zirvesi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz., Müslüm Akıncı, **Oluşum ve Yapılanma Sürecinde Türk Çevre Hukuku**, İzmit, Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 1996, s.91.; (Çevrimiçi) <http://www.un.org/esa/sustdev/agenda21.htm>, 30.12.2003.; Kemal Berkarda, **Annales de la Faculté de Droit d'İstanbul**, "The Concept of Environmental Impact Assessment and Its Application in Public International Law", XXXI, No.47, Mayıs 1997, İstanbul, İ.Ü. Basımevi ve Film Merkezi, 1997, s.66-67.

¹⁷ (Çevrimiçi) <http://www.johannesburgsummit.org>, 22.12.2003; <http://www.johannesburg.org.za>, 31.12.2003.

¹⁸ Ünal Tekinalp, Gülören Tekinalp, **Avrupa Birliği Hukuku**, 2.bs., İstanbul, Be-

ta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2000, s.568.

¹⁹ Selcan Serdaroğlu, "Avrupa Bütünleşmesine Katkıda Bulunan Bir Faktör Olarak Çevre Politikası", *Dünden Bugüne Avrupa Birliği*, Der. Beril Dedeoğlu, İstanbul, Boyut Kitapları, 2003, s.281.

²⁰ Can Hamamcı, "Çevrenin Uluslararası Boyutları", *İnsan Çevre Toplum*, 2.bs., Haz. Ruşen Keleş, Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.408.

²¹ Serdaroğlu, a.g.e., s.281.

²² Türkiye Çevre Sorunları Vakfı, *Ortak Geleceğimiz Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu*, 3. bs., Ankara, 1987, s.373.

²³ TÜSİAD, *Avrupa Birliği Çevre Mevzuatına Uyum Süreci*, İstanbul, 2002, s.26.

²⁴ TÇSV, *Avrupa Topluluğu'nda ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı*, Ankara, 1989, s.18-19.

²⁵ Türkiye Çevre Vakfı, *Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı*, Ankara, 2001, s.32-33.

²⁶ İKV, *AB ve Türkiye-AB İlişkileri: Temel Kavramlar Rehberi*, İstanbul, 2003, s.68.

²⁷ Tekinalp, a.g.e., s.598-599.

²⁸ TÜSİAD, a.g.e., s.26.

²⁹ David Hughes, *Environmental Law*, London, Butterworths, 1986, s. 99.

³⁰ *Birinci Çevre Eylem Programı*, ATRG, C 112, 20.12.1973, s.1; Ayrıca bkz., Emre Gönen, *Çevre Sorunları, AT ve Türkiye, Politikaların Karşılaştırmalı İncelenmesi*, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 1990, s.8.

³¹ Sevim Budak, *Avrupa Birliği ve Türk Çevre Politikası, Avrupa Topluluğu'nun Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyum Sorunu*, İstanbul, BÜKE Yayınları, 2000, s.222.

³² *İkinci Çevre Eylem Programı*, ATRG, C 139, 13.6.1977, s.1.; Ayrıca bkz., Gönen, a.g.e., s.12.

³³ Rıdvan Karluk, *Avrupa Birliği ve Türkiye*, 5.bs., İstanbul, Beta Yayınevi, 1998, s.341.; Ayrıca bkz., Budak, a.g.e., 225.

³⁴ Türkiye Çevre Vakfı, a.g.e., s.34.

³⁵ Bahsedilen bu dört prensip ve tüm Çevre Eylem Programları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Budak, a.g.e., s.221 vd.

³⁶ *Ibid.*, s.227-229.

³⁷ *Üçüncü Çevre Eylem Programı*, ATRG, C 46, 17.2.1983, s.1.; Ayrıca bkz., Gönen, a.g.e., s.17.

³⁸ Gülün Egeli, *Avrupa Birliği ve Türkiye'de Çevre Politikaları*, Ankara, Tür-

kiye Çevre Vakfı, 1996, s.38.

³⁹ Paris Zirvesi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. **Ibid**, s.17.

⁴⁰ Gönen, a.g.e., s.18.

⁴¹ Türkiye Çevre Vakfı, a.g.e., s.35.

⁴² Budak, a.g.e., s.233.

⁴³ Egeli, a.g.e., s.39.

⁴⁴ Türkiye Çevre Vakfı, a.g.e., s. 35.

⁴⁵ Budak, a.g.e., s.231-232.

⁴⁶ **Dördüncü Eylem Programı**, ATRG, C 328, 7.12.1987, s.1.; Ayrıca bkz., Gönen, a.g.e., s.21.

⁴⁷ Egeli, a.g.e., s.50.

⁴⁸ Budak, a.g.e., 235-236.

⁴⁹ TUSİAD, a.g.e., s.26-27.

⁵⁰ ATRG, C 177, 06.07.1988, s.8-10.; European Commission, **European Community Environment Legislation Volume 1-General Policy**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1996, s.43-44.

⁵¹ Kotzias, a.g.e., s.107-108.

⁵² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.51-53.

⁵³ **UNEP Global Environment Outlook 2000**, Environmental Information and Education, (Çevrimiçi) <http://www1.unep.org/geo-text/0177.htm>, 06.01.2004.

⁵⁴ Ali Alper Akyüz v.d., **Sokrates ve Türkiye**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, 1999, s.27-28.

⁵⁵ European Commission, **Environmental Education in the European Union ...**, s.54.; Avrupa Birliği eğitim ve gençlik programları hakkında ayrıntılı bilgi için bkz., (Çevrimiçi) <http://europa.eu.int/comm/education>, 13.09.2003.

⁵⁶ Ayrıntılı bilgi için bkz. **Çevre Hakkında Bilgilere Serbestçe Ulaşabilmeye İlişkin 7.6.1990 tarihli**

yönerge, 90/313/AET, ATRG, L 158, 23.06.1990, s.56-58; Proposal for a Council Directive On The Freedom of Access to Information on the Environment, COM/88/484 final of 28/11/88; Official Journal C 335, 30.12.1988, s.5; **Fourth Annual Survey on the Implementation and Enforcement of Community Environmental Law: 2002**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002, s.8-9.

⁵⁷ Sevim Budak, Thisvi Ekmeztoğlu, Athanassios Balodimos, **Avrupa Birliği'nin Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyumu**, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 2001, s.20-21; Ayr.bkz. **Kaboğlu, Çevre Hakkı**, s.97-98.

⁵⁸ Bkz. Council of the European Communities, Commission of the European Communities, **Treaty on European Union**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1992, s.58; İKV, **Avrupa Birliğini Kuran Antlaşma**, İstanbul, 1992, s.55.

⁵⁹ Tekinalp, a.g.e., s.600.

⁶⁰ **Beşinci Çevre Eylem Programı**, ATRG, C 138, 17.5.1993, s.1.

⁶¹ TÜSİAD, a.g.e., s.28.

⁶² John P. Ulhoi, Henning Madsen, Páll M. Rikhardson, **Training in Environmental Management-Industry and Sustainability Part 1: Corporate Environmental and Resource Management and Educational Requirements**, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1996, s.7.

⁶³ TÜSİAD, a.g.e., s.28.

⁶⁴ Budak, a.g.e., s.241.

⁶⁵ Budak, Ekmeztoglou, Balodimos, a.g.e., s.17.; Ayr.bkz. Egeli, a.g.e., s.57-66.

⁶⁶ Kotzias, a.g.e., s.108.

⁶⁷ Bkz. European Union, **Treaty of Amsterdam**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities,1997.; Cenk Bolayır, **Amsterdam Antlaşması**, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 2000, s.57.; ATRG C 340,10.11.1997, s.1-144.

⁶⁸ Türkiye Çevre Vakfı, a.g.e., s.46-47.; Ayrıntılı bilgi için bkz., Nigel Foster, **EC Legislation**, 11. bs., London, Blackstone Press Limited, 2000, s.51-53.

⁶⁹ Tekinalp, a.g.e., s.600-601.; Ayrıntılı bilgi için bkz., Budak, a.g.e., s.321 vd.

⁷⁰ **Altıncı Çevre Eylem Programı**, ATRG L 242, 10.09.2002, s.1-15; COM(2001)31Final; Ayr.bkz., (Çevrimiçi) <http://europa.eu.int/comm/environment/newprg/index.htm>, 15.03.2004; Sevim Budak, "Avrupa Birliği Altıncı Eylem Programının İncelenmesi", **Ünal Tekinalp'e Armağan**, C.III, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2003, s.63-77.

⁷¹ *Ibid*, s.17.

⁷² TÜSİAD, a.g.e., s.29.

⁷³ Bu dört öncelikli hareket alanı hakkında ayrıntılı bilgi için bkz., Türkiye Çevre Vakfı, a.g.e., s.49-51.

⁷⁴ Budak, Ekmeztoglou, Balodimos, a.g.e., s.17-18.

⁷⁵ Kotzias, a.g.e., s.109.

⁷⁶ ATRG L 41, 14.2.2003, s.26.

⁷⁷ ATRG C 337 E, 28.11.2000, s. 156 ve ATRG C 240 E, 28.8.2001, s. 289.

⁷⁸ ATRG C 116, 20.4.2001, s. 43.

⁷⁹ ATRG C 148, 18.5.2001, s. 9.

⁸⁰ Avrupa Parlamentosu'nun 14 Mart 2001 tarihli görüşü (ATRG C 343, 5.12.2001, s.165), 28 Ocak 2002 tarihli Konsey Ortak Pozisyonu (ATRG C 113 E, 14.5.2002, s.1) ve Avrupa Parlamentosu'nun 30 Mayıs 2002 tarihli Kararı (henüz Resmi Gazete'de yayınlanmamış değildir). Konsey'in 16 Aralık 2002 tarihli Kararı ve Avrupa Parlamentosu'nun 18 Aralık 2002 tarihli kararı.

⁸¹ ATRG L 281, 23.11.1995, s.31.

⁸² COM (2003) 745 Final

⁸³ (Çevrimiçi) <http://europa.eu.int/celex>, 17.02.2004.

⁸⁴ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.90.

⁸⁵ Trilochan S. Bakshi, "Why Environmental Education?" **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.12.

⁸⁶ Sytnik (vd.), **a.g.e.**, s.15.

⁸⁷ Bakshi, **a.g.e.**, s.13.

⁸⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.90-92.

⁸⁹ Musa Doğan, **Eğitim ve Katılım -Ulusal Çevre Eylem Planı-**, Ankara, DPT Yayını,1997, s.10.

⁹⁰ Patricia D. Park, Gin Chong, "Environmental Education and Training: an Introductory Essay", **Environmental Education and Training**, Ed. by. Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.1

⁹¹ Howard T.Odum, **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, "Challenge of Environmental Education", Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.16.

⁹² Lalegül Ergun, "Orta Öğretimde Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993, s.43-44.

⁹³ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.92-93.

⁹⁴ Doğan, **a.g.e.**, s.38.

⁹⁵ Ulviye Özer, "Yüksek Öğretimde Çevre İçin Eğitim". **Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı,1993, s.54.

⁹⁶ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.93-95.

⁹⁷ Frist Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **European Conference on Environmental Education and Training in Europe**, Brüksel 3-4 Mayıs 1999, s.14.; (Çevrimiçi), <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.

⁹⁸ Deborah A. Blackman, Tara G. Fleming, "Environmental Education: Where Does it Fit in Decision-Making?", **Environmental Education and Training**, Ed. by. Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.90.

⁹⁹ Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **a.g.e.**, s.15.

¹⁰⁰ **Ibid**, s.11.

¹⁰¹ Selahattin Dikmen, "İlköğretim Kurumlarında Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı"** 25- 26 Ocak 1993, Ankara, TÇV, 1993, s.21.

¹⁰² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.97-99.

¹⁰³ Joseph D. Novak, "A Theory of Education as a Basis for Environmental Education", **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.131-133.

¹⁰⁴ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.101.

¹⁰⁵ Stokes, **a.g.e.**, s.26.

¹⁰⁶ Bu proje ve çevre eğitimi konusunda diğer pek çok proje hakkında ayrıntılı bilgi için bkz., European Commission, **Environmental Education and Training: Selected Projects**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999, s.18-19.

¹⁰⁷ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.99-101.

¹⁰⁸ Gerhard de Haan, "Von der Umwelterziehung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Empirische Studien und neue Konzepte im schulischen Bereich", **V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu**, 01-02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000, s.39-40.

¹⁰⁹ Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **a.g.e.**, s.11.

¹¹⁰ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.101-102.

¹¹¹ Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **a.g.e.**, s.13.

¹¹² Martha Henderson, "Environmental Education", **Population, Environment and People**, Ed. by. Noël Hinrichs, New York, McGraw-Hill Book Company, t.y., s.147.

- ¹¹³ Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **a.g.e.**, s.13.
- ¹¹⁴ Musa Doğan, "Stockholm Konferansı'ndan Günümüze Türkiye'de Çevre Eğitimi", **Çevre ve İnsan Dergisi**, S.40, Eylül 1998, Ankara, Başbakanlık Çevre Genel Müdürlüğü, s.31.
- ¹¹⁵ Sytnik (vd.), **a.g.e.**, s.16.
- ¹¹⁶ Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **a.g.e.**, s.13.
- ¹¹⁷ Doğan, **a.g.e.**, s.40.
- ¹¹⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.103-104.
- ¹¹⁹ European Commission, **The Environment What European Think**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2003, s. 21.
- ¹²⁰ European Commission, **Environmental Education in the European Union...** s.104-109.
- ¹²¹ Doğan, **a.g.e.**, s.40.
- ¹²² European Commission, **What do Europeans Think About the Environment? The Main Results of Survey Carried Out in the Context of Eurobarometer 51.1**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999, s.23.
- ¹²³ Serpil Ural, "Çocuk Kitaplarında Çevre Sorunları", **Çevre Üzerine...**, Ankara, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, 1991, s.276.
- ¹²⁴ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.109-111.
- ¹²⁵ Sytnik (vd.), **a.g.e.**, s.37.
- ¹²⁶ Francis X. Sutman, "The Education of Secondary School Teachers in Environmental Studies", **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.201.
- ¹²⁷ Ergun, **a.g.e.**, s.35.
- ¹²⁸ Ural, **a.g.e.**, s.16-18.
- ¹²⁹ Lalegül Ergün, "Development of Environmental Ethics in Children a Few Observations and Reflections", **Environmental Ethics**, Kriton Curi v.d., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri & UNESCO, 1996, s.181.
- ¹³⁰ Sutman, **a.g.e.**, s.201.
- ¹³¹ John P. Ulhoi, Henning Madsen, Páll M. Rikhardson, **Training in Environmental Management-Industry and Sustainability Part 1: Corporate Environmental and Resource Management and Educational Requirements**, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Lu-

xembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1996, s.107.

¹³² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.113.

¹³³ Sutman, a.g.e., s.201-204.

¹³⁴ Cevat Geray, "Çevre İçin Eğitim", **İnsan Çevre Toplum**, 2.bs., Haz. Ruşen Keleş, Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.336-337.

¹³⁵ Chris Gayford, "Professional Development of Teachers in Environmental Education: England and Wales", **Teacher Education for the Environment European Perspectives**, Ed. by. W. Leal Filho, K.O'Loan, Newyork, The Parthenon Publishing Group, 1996, s.79 v.d.

¹³⁶ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.113-115.

¹³⁷ Özer, a.g.e., s.55.

¹³⁸ Doğan, a.g.e., s.42.

¹³⁹ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.116-117.

¹⁴⁰ William Howarth, **Environmental Education and Training**, "The Essence of an Environmental Law Education", England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.21.

¹⁴¹ Doğan, a.g.e., s.24.

¹⁴² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.117.

¹⁴³ Arjen Wals, Kees Jongmans, Harm Biemans, "Environmental Education, Teacher In-Service Training and School Development in the Netherlands", **Teacher Education for the Environment European Perspectives**, Ed. by. W. Leal Filho, K.O'Loan, Newyork, The Parthenon Publishing Group, 1996, s.22.

¹⁴⁴ Meral Dinçer Nazhoğlu, "Çevre Eğitiminin Önemi", **Çevre Üzerine...**, Ankara, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, 1991, s.258.

¹⁴⁵ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.118-121.

¹⁴⁶ Wals, a.g.e.,s.22.

¹⁴⁷ Walter Leal Filho, "Environmental Education and Teacher Education: Some European Perspectives", **Teacher Education for the Environment European Perspectives**, Ed. by. W. Leal Filho, K.O'Loan, Newyork, The Parthenon Publishing Group, 1996, s.6-7.

¹⁴⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Uni-**

on..., s.121-128.

¹⁴⁹ Gerhard de Haan , "Stand und Entwicklung der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland", **V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu**, 01-02.11.2000, Ankara, T.Ç. V., s.123-142.

¹⁵⁰ Meral Dinçer, **Çevre Gönüllü Kuruluşları**, Ankara, TÇV Yayını, 1996, s.48.; Gönüllü kuruluşlar hakkında ayrıntılı bilgi için ayrıca bkz., John Clark, **Kalkınmanın Demokratikleşmesi -Gönüllü Kuruluşların Rolü-**, Çev. Serpil Ural, Ankara, TÇV Yayınları, 1996; İsmail Gökdayı, **Çevrenin Geleceği -Yaklaşımlar ve Politikalar-**, Ankara, TÇV Yayını, 1997; **Yurttaş Katılımı: Sivil Toplum Kuruluşları ve Yerel Yönetimler Arasında Ortaklık ve İşbirliği**, Haz. Taciser Belge, Orhan Bilgin, İstanbul, Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997.

¹⁵¹ Doğan, a.g.e., s.29.

¹⁵² Sytnik (vd.), a.g.e., s.11.

¹⁵³ Doğan, a.g.e., s.29.

¹⁵⁴ B.B. Faust, R.C. Smardon, "Introduction and Overview: Environmental Knowledge, Rights, and Ethics: co-managing with Communities", **Environmental Science & Policy**, 4, U.S.A., Elsevier Science Ltd., 2001, s.147.

¹⁵⁵ Doğan, a.g.e., s.29.

¹⁵⁶ Dinçer, a.g.e., s.49.

¹⁵⁷ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.128-131.

¹⁵⁸ Ulhoi, a.g.e., s.7.

¹⁵⁹ D. Park, Gin Chong, a.g.e., s.7.

¹⁶⁰ Noah Walley, Bradley Whithead, "Yeşil Olmak Kolay Değil", **İş ve Çevre: Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler**, Çev. Ahmet Kardam, İstanbul, MESS, 2001, s.95.

¹⁶¹ Doğan, a.g.e., s.25.

¹⁶² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.131-136.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM AVRUPA BİRLİĞİ'NDE ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARI

1. KURUMSAL DÜZEYDE ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARI

Çevre eğitimi olarak adlandırılan bu yeni çalışma dalının varoluş nedenini ve kökenlerini inceledikten ve öğrencilere yayması beklenen bilgi, davranışlar ve değerler, AB'de okul içi ve okul dışı çevre eğitimi yöntemlerini gözden geçirdikten sonra şimdi, bu eğitimin AB'de kurumsal ve üye ülkeler düzeyinde nasıl işlediğini değerlendirmenin yerinde olacağı kanaatindeyiz.

“Topluluk karar alma mekanizmasında, Topluluk kurumlarının rolleri Roma Anlaşması'nın ilgili hükümleriyle tayin edilmiştir. Prosedürü başlatmak Komisyon'un insiyatifindedir. Nihai karar alma yetkisi Konsey'e aittir. Parlamento ve Ekonomik ve Sosyal Komite'nin rolleri ise (Maastricht Birlik Anlaşması'yla güçlendirilmiş olmakla birlikte) daha çok istişare niteliktedir. Adalet Divanı, kararlarıyla, Topluluk kurumlarına Anlaşma hükümlerinde ortaya çıkan belirsizliği ve karmaşıklığı belli ölçülerde gidererek yol göstericilik yapmaktadır”.

“AT'nin çevreye ilişkin organları iki kategoriye ayrılır:

1- Temel Organlar

a) Konsey; genel karar organıdır.

b) Komisyon; Topluluk için çevreye ilişkin normatif düzenlemeleri ve gerçekleştirilecek eylemleri hazırlamak, bazı durumlarda bizzat uygulama kararı almak, eylem programlarının yürütülmesini sağlamak gibi yetki ve görevleri üstlenir.

c) Avrupa Parlamentosu; -bağlayıcı olmayan- görüş bildirmek suretiyle Konsey kararlarının alınması sürecine katılır.

d) Avrupa Toplulukları Adalet Divanı (ATAD); Kurucu Anlaşma'da öngörülen yapı doğrultusunda Topluluğa üye olan ülkelerde çevreye ilişkin konularda AT Mevzuatı'na aykırılık bulunması durumunda iptal davası, ihmal davası, yükümlülük belirleme davası ya da tazminat davası açılabilecek olan

Topluluğa ait yargılama organıdır.

II- İkincil Organlar

a) Ekonomik ve Sosyal Komite, Konsey ve Komisyon'un istemi üzerine bu organlara danışmanlık yapar.

b) Uzman Danışma Kurulları ve Teknik Kurullar, çevre sorunlarına ilişkin olarak, Komisyon'a çalışmalarında yardımcı olmak üzere oluşturulmuş birimlerdir. Kimyasal Maddelerin Toksikliğini ve Ekotoksikliğini İncelemek İçin Bilimsel Danışma Komitesi ve Özellikle Tehdit Edilen Alanlarda Çevre Korunması Danışma Komitesi gibi özel uzmanlık komiteleri bu amaç için hizmet vermektedir.

c) AT Sekreteryası'ndaki Yönetmelik Organlar; yapısal olarak Genel Müdürlük düzeyinde oluşturulmuş olan "Çevre, Tüketicinin Korunması ve Nükleer Güvenlik Genel Müdürlüğü" çevre konusu ile ilgilenmektedir. Buraya bağlı olarak çalışan alt düzey müdürlükler vardır. (A) Müdürlüğü, nükleer güvenlik, atıkların yönetimi, kirlenmenin denetimi ve önlenmesi gibi görevleri vardır. (B) Müdürlüğü, su ve hava gibi çevresel öğelerin korunması konularında çalışırlar. (C) Müdürlüğü ise, tüketici çıkarlarının korunmasını sağlamakla görevli bir birimdir".

Çalışmamızın asıl konusunu teşkil eden, çevre eğitimi ile ilgili faaliyetler konusunda ön planda olduğu için, aşağıda bu kurumlardan sadece Komisyon ele alınmıştır.

1.1 Komisyon'un Çevre Eğitimi ile İlgili Rolü

"Komisyon bürokratlardan oluşur. Üye devletlerden atama yolu ile gelen kişilerce yönetilir. Komisyon ayrıca Genel müdürlükler'e (23 Genel Müdürlük) ve her biri komiserden birinin yahut birkaçının yönetiminde çalışan hizmet birimine ayrılmıştır. Genel Müdürlükler, çevre, araştırma, tarım, içpazar, sağlık, tüketicinin korunması ve diğer ilgili konularla ilgili bürokratlardan oluşur. Genel Müdürlükler sık sık diğer müdürlüklerle işbirliği içinde çalışırlar. Komisyon'a, uzmanlar komitesi, üye devletlere ait bürokratların oluşturduğu bir grup, bilim adamları, mühendisler ve yarım gün istihdam edilen bir uzmanlar grubunun oluşturduğu diğer çalışanlar yardımcı olurlar. Bu danışma komitelerinin Topluluk politika üretme sürecindeki etkileri büyüktür. Avrupa Topluluğu politikasının bazı alanlarında danışma komitelerinin önemli etkisi görülür.

Komisyon, Topluluk Anlaşmaları ile kendisine verilmiş olan yetkilerini

kullanarak politika üretme süreci içerisinde yer alır. Komisyon'un yetkilerine ilişkin düzenleme Roma Anlaşması'nın 155'inci (şimdi 211) ve devamı maddelerinde yer almaktadır. Buna göre Komisyon, Avrupa Topluluğu'nun idare merkezi, deyim yerindeyse "yürütme" organıdır. Görevi; Topluluk politikasını saptamak, yönergeler ve tüzükler için ilk tasarıları geliştirmektir. Yine aynı maddeye göre, Komisyon tüzük ve yönerge taslakları ile yasama sürecini başlatmak bakımından tek yetkili organdır. Taslaklar tartışılırken Komisyon kendi önerisini değiştirme hakkına da sahiptir. Bunların yanında çıkarılan düzenlemelerin üye devletler bakımından nasıl uygulamaya geçirildiğini de denetleme yetkisine sahiptir.

Topluluk çevre politikasının oluşturulması ve uygulamanın denetlenmesi bakımından Komisyon içerisinde yetkili Genel Müdürlük; XI'inci Çevre, Nükleer Güvenlik ve Sivil Savunma Genel Müdürlüğü'dür"³.

Bu açıklamalar temelinde, çalışmamızın bu bölümünde, bir grup çalışmasının sonuçlarına göre genel bakış açıları verilmektedir. Otuzdan fazla uzman ve ÇE&Ö (Çevre Eğitim ve Öğretimi) Çalışma Grubu üyelerinden görüş alınarak ve hemen hemen bütün üye ülkeleri temsil eden kişilerin katılımıyla gerçekleştirilen bir çalışmaya göre yoğunlaşılın esas noktalar şunlardır:

- ÇE&Ö alanında faaliyetler ve Avrupa Komisyonu politikalarının zayıf ve güçlü noktaları,
- Avrupa Komisyonu'nun ÇE&Ö alanında gelecekteki faaliyetleri için tehlike işaretleri ve fırsatlar,
- Avrupa Komisyonu'nun potansiyel gelecek faaliyetleri.

1.1.1 Komisyon'un Çevre Eğitimi Alanında Güçlü ve Zayıf Noktaları

Güçlü noktalar:

Avrupa Komisyonu'nun başarıları konusunda, deneyim alışverişi ve profesyonel ağların gelişimi en fazla bahsedilen başarıdır. Kalite ve içeriğe dayalı mesleki yükselmeden ziyade, önem çoğunlukla sosyal değişimde yatar. Avrupa Komisyonu ağların oluşmasını sağlar. Deneyim alışverişininin teşviki, üye ülkelere diğer ülkelerdeki başarıları öğrenme olanağı sağlar. Toulouse Yaz Okulu başarılı bir alışveriş için güzel bir örnektir.

Üzerinde durulan ikinci başarı, finanse edilen projelerdir. Sadece kendi girişimlerini ilerletme gayreti içinde olan bazı ulusal kuruluşlara karşın Avrupa Komisyonu birbirinden bağımsız olarak oluşturulan ve yönetilen projeler için

destek sağlar. Avrupa'da, toplumun tüm kesimlerini hedef alan ve bir Avrupa ulusu yaratmayı cesaretlendiren bir eğitim ve öğretim bütçesi vardır. Yardımın bu safhasında, ÇE&Ö'nün çok önemli bir konu olduğuna inanılır ve farklı ÇE&Ö programları vardır. Üye ülkeler tarafından üstlenilen faaliyetleri güçlendirmek için Komisyon projelerin ortak finansmanı için bir bütçe ayırmıştır. Hemen hemen her yıl yaklaşık 1 milyon ECU, bu bütçe kaleminde harcanmaktadır. Çevre eğitimi ve mesleki eğitimi kapsayan organizasyonlar aşağıdaki alanları içeren projeleri hayata geçirebilmek için Komisyon'dan finansal destek alabilmektedir:

- Öğretmenlerin önceki ve devam etmekte olan eğitimleri,
- Avrupa boyutu ile eğitimsel materyallerin tasarım, çözümlenme ve değerlendirilmesi,
- İnterdisipliner bir yaklaşımla müfredat programı değişikliğinin gelişimi,
- Anahtar rolündeki önemli katılımcılar ve ortakların iletişimi.

1993-1997 yılları arasında Avrupa Birliği 6,4 milyon Euro değerindeki 100'den fazla projeyi finanse etmiştir.

ÇE&Ö'nün gelişimi için uluslararası işbirliği zorunludur. Bu ayrıca üye olan ve üye olmayan ülkeleri, özellikle geri kalan ülkeleri, süreci hızlandırmak için destekler. Üye ülkeler arasındaki işbirliği, ÇE&Ö alanındaki politikaların uygulanması konusunda teşvik eder ve yavaş yavaş bu alanda ülkelerin aynı seviyeye ulaşmasını sağlar. AB, destek programlar ve projelere yönelir; uluslararası boyut, bilgi teknolojisinin kullanımı, potansiyel yenilikler ve ortaklıklarda bir merkez gibi.

Ayrıca, ÇE&Ö için AB'nin resmi taahhüdü, etkili politikalar için temsilcileri destekler; ÇE&Ö'nün önemi ve gerekliliği pek çok AB dokümanında vurgulanmaktadır. Bu dokümanlarda, "etkili politikalar kullanılabilir olmalı ve karar vericileri ÇE&Ö alanında yatırımların gerekliliğine ikna etmeli" denilmektedir.

Zayıf noktalar:

Bu başarılarının yanı sıra Komisyon'un eleştirildiği taraflarda bulunmaktadır, bunun çeşitli sebepleri vardır:

Her şeyden önce, AB profesyonel alandaki ve toplumdaki değişimlerin sebep olduğu, ÇE&Ö için gerekli olan yeni mücadeleler konusunda yeterince etkin olamamıştır. Gerekli değişim -resmi eğitimden resmi olmayan eğitime ve-

ya yaygın eğitime, doğadan sürdürülebilir gelişmeye ve dikeyden yatay iletişime- Avrupa seviyesinde henüz yapılamamıştır.

şu ana kadar çoğunlukla klasik çevre eğitimi hedeflenmiştir; okullar için eğitim materyallerinin geliştirilmesi, disiplinle ilgili sınırların geçişinde veya deneysel, tecrübeye dayanan öğretimde meydana gelen yenilikçi projeler hala seyrekdir.

Resmi dokümanlarda mesleki eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Fakat uygulamada bu alan çok az ilgiye nail olabilmemiştir, hala genel çevre eğitimi üzerinde daha fazla durulmaktadır. Projelerin çoğu resmi eğitim veya öğretmenlerin eğitimi konuları ile sınırlandırılmıştır. Bu projelerin muhakemesi sonucu denilebilir ki, bunların çoğunda hala çevre eğitimi çok sınırlı bir bakış açısına dayandırılmaktadır. Bu durum, yeniliklerin ne ölçüde yayılacağı konusunda üzüntü yaratmaktadır ve bu noktada akla şu soru gelmektedir; üye ülkelerde yenilikler gerçekten paylaşılmakta mıdır? Çevresel problemler hala çoğunlukla, teknik bir bakış açısıyla ele alınmaktadır; henüz sosyal, politik ve ekonomik bir problem olarak görülmemektedir. Bir sınır perspektifi zorunludur. şimdiye kadar, eğitim materyallerinin ve müfredat programının geliştirilmesi konusunda yoğunlaşılmıştır. Projelerde doğa koruma ve ilgili konulara daha fazla dikkat verilmektedir, bu da hala çevre eğitiminde geleneksel yaklaşımın egemen olduğunu göstermektedir.

Yeterli derecede etkili olamayan bugünkü deneyim alışverişi ve bilgi, ikinci bir zayıf noktadır. Uzman ve uzman olmayanların sadece sınırlı sayıda bir kısmı, üye ülkelerde devlet işlerinden haberdardır. Oysa bu kişilerin çoğu başarılı metotlar, materyaller, projeler ve programlar bulmaktadır. Sonuç olarak, sınır ötesi öğrenim, mevcut şebekeler ve alt yapı tam anlamıyla kullanılmaktadır ve bu yetenek transferinin eksikliğine yol açmaktadır. Avrupa düzeyinde katılım sınırlıdır. ÇE&Ö ile ilgili kişilerin çoğunluğuna bilgi ulaşılmaktadır. Sadece direkt olarak konunun içinde olan kimseler AB projelerinden bilgi edinebilmektedirler.

Bilgi ve deneyim, ne ÇE&Ö alanında ne de konu ile bağlantılı olan diğer alanlarda yeterince dağılmamaktadır. Sürdürülebilir gelişme çerçevesinde ÇE&Ö'nün genişletilmiş alanı, ÇE&Ö konusunda, resmi görevlilerin şebekeleri ve farklı departmanların uzmanları, hedef gruplar ve disiplinlerin katılımını gerektirir. Diğer departmanları ihtiva edebilmek için sarf edilen çabanın yeterli olmamasının sonucu olarak, ÇE&Ö'nün diğer politikalarla bütünleşmesi konusunda da eksikler bulunmaktadır.

Diyalog ve iletişim için etkin bir yapının yokluğu ve alt yapının eksikliği, deneyim alışverişinin en yüksek düzeyde olmamasına neden olan üçüncü bir faktördür. ÇE&Ö hakkında bilgiye giriş zordur çünkü parçalara ayrılmıştır; bu konudaki bir web sitesi veya bir merkez veritabanı yoktur. Ayrıca, ÇE&Ö alanındaki Çalışma Grubu'nun, diyalog ve görüşme konusunda yeterince açık olmadıkları düşünülmektedir.

Çabalar, entegrasyonu başarma yönünde yoğunlaştırılmalıdır. Yukarıda da değinildiği gibi, en önemli zayıf noktalardan biri olan ÇE&Ö sektöründeki izolasyon ve entegrasyon eksikliği, diğer departmanların, sektörlerin ve hedef kitlelerin ÇE&Ö faaliyetleri ve şebekelerine katılımının eksikliği sebebiyle, ÇE&Ö diğer Genel Müdürlükler tarafından bir politika aracı olarak yetersiz kullanılmaktadır.

Her AB departmanı, kendi politikaları içinde çevresel konuların entegrasyonunu desteklemektedir ve ÇE&Ö'yü hedef politikayı başarmak için bir araç olarak kullanmaktadır ama şimdiye kadar bunu başarıya ulaştıracak bir girişim olmamıştır. Örneğin, bio-çeşitlilik konusunda ÇE&Ö'nün rolü için AB politikasının ilgisi yetersizdir. Konu ile ilgili Genel Müdürlüklerin çevre eğitimine yönelik ilgisi zayıftır, bu ilgi yüzeysel kalmaktadır. ÇE&Ö'nün gerçek anlamda uygulanması, diğer sektörlerdeki politikalar için bir araç olarak hemen hiç ilerlememektedir.

Ayrıca, ÇE&Ö'nün hedeflerini başarmak için plan ve strateji eksikliği bulunduğu düşünülmektedir. Önceliklerin belirgin olmadığı ve ilerlemenin çok yavaş olduğu üzerinde durulmaktadır. Projeler ileriye dönük bir belirginlikten yoksun olarak yürütülmektedir. AB'nin, ÇE&Ö alanında diğer sektörlerle gerçekten nasıl bir entegrasyon sağlayacağı konusunda belirgin bir stratejiye gereksinimi vardır. ÇE&Ö'nün rolünün, bir politika aracı olarak gerekli olduğunun diğer departmanlara empoze edilebilmesi için, ÇE&Ö sektörü politik destekten de yoksundur.

1.1.2 Komisyon'un Gelecekteki Faaliyetleri ile İlgili Fırsatlar ve Tehlikeler

Fırsatlar:

ÇE&Ö alanında yatırım yapmak için üye ülkeleri teşvik: ÇE&Ö'nün Avrupa boyutunu tanımak önemlidir. İşbirliği, ÇE&Ö alanında belirgin asgari bir düzeye ulaşmaları konusunda yardım eder. Bunu başarmak için AB, üye ülkelerde ilerleme için yardıma, ÇE&Ö işinin ilerlemesine, belirli bir bağlamda uygun asgari seviyeye ihtiyaç duyar. Bu anlayış temelinde, AB, rehberler ge-

liştirebilir, yeniliklerin yayılmasını teşvik edebilir, engellerin kaldırılmasına yardım edebilir ve yavaş hareket ederek geri kalanları destekleyebilir. AB politikası, eğitimi bir devlet politikası olarak görür, bununla beraber ÇE&Ö ve sürdürülebilirlik için eğitim konusunda ilerleme için, eğitim güçlendirilebilir, pazarlanabilir, denetlenebilir, değerlendirilebilir ve bu konuda gündem oluşturulabilir. AB, üye ülkelerde ÇE&Ö'nün kalitesine yardımcı olabilir. Bu yardımlarla, ihtiyaç duyulan yerlerde yapılan desteğin sonuca ulaşması mümkün olur.

Çevresel problemlere günümüzdeki bilinç düzeyinin faydası: Diğer olasılık, çevresel problemler konusunda halkın ilgisinin artırılmasıdır. Bu, ÇE&Ö'nün diğer sektörlerle entegrasyonuna elverişli koşullar sağlar. Herkes çevre için kamunun artan kaygısını görebilir. Eğitim pratisyenleri, çevresel bilincin bu toy dalgasını doğru yönde ve çok geç olmadan sürdürmelidir.

Diğer Genel Müdürlükler için saygın ve etkili bir politika aracı olarak gelişmiş ÇE&Ö: Resmi dokümanlarda, sürdürülebilir gelişmenin başarısı için ÇE&Ö'nün vazgeçilmez bir araç olduğu tekrar tekrar vurgulanmaktadır. Bu araç, çevresel problemler için kamuoyu bilinci yaratılması ve sürdürülmesine ihtiyaç duyar. Eğer çevre, Avrupa'nın ve sürdürülebilir gelişmenin varolma nedenlerinden biri ise, ileri sürülebilir ki, gelişmekte olan ülkelerin sosyal ve ekonomik gelişimi, bio-çeşitlilik ve iklim değişikliğini de etkiler ve örneklerin tüketiminin yurt dışında ve yurt içinde etkilerini anlayan Avrupalıların daha fazla yardıma gereksinimi bulunmaktadır. Dünya ekolojisinde Avrupa'nın bilinç düzeyini yükseltmek için AB'nin sorumluluk alması gerekmektedir.

Sürdürülebilir gelişmeye ulaşabilmek için hayat biçiminin değişmesi zorunludur. Değişimler ancak, çözümler konu ile ilgili kişilerin hareketleriyle ahenkli olduğunda başarılı olabilir. Üstelik, ÇE&Ö konu ile ilgili tüm sektörlerde, hedef kitlelerin gelişen sürdürülebilir çözümleri kolaylaştırmasına gereksinim duyar. Hedef kitleler kendi bağlamlarında, çevresel problemlerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelidir. Bu yüzden ilkelerin ve uygulamaların değiştirilmesi gerekir.

Bugünkü piyasalar da, çevre eğitimi için bir fırsat yaratır. Hedef kitleler kendi işleri ile ilgili çevresel sorunları çözmek için bilgi ve eğitime gereksinim duymaktadır. Yeni Çevre Eğitimi Planı dahilinde, her politika alanında çevre eğitiminin rolüne özen gösterilmelidir. Hedeflerin başarılması ve istenen değişimin gerçekleştirilebilmesi için eğitimin katkısı her alan için aydınlatıcı olmalıdır. Bu yapıldığında, çevre eğitimi güçlü bir temel politika olabilecektir.

İnsanların iletişimi, uzmanlığın yayılması ve köprüler kurmak için AB potansiyelinin kullanımı: ÇE&Ö alanında etkili şebekeler yaratabilmek için AB zengin bir potansiyele sahiptir. İlgili sektörlerin ve disiplinlerin anahtar kişilerini kapsamak, mevcut şebekeler arasında bağlantı yolları bulmak başlıca başarı faktörü olarak vurgulanır. AB, köprüler kurmak ve daha ileri düzeyde gelişime ve çevre eğitiminin entegrasyonuna katkıda bulunabilen kişiler arasında bağlantı sağlamak konusunda yüksek bir potansiyele sahiptir.

Tehlikeler:

Görüşmelerde karmaşa: ÇE&Ö'nün hareket alanı genişletilmiştir. Çevresel politikanın uygulanması şimdi pek çok etkin kişiyi kapsamaktadır ve ÇE&Ö çoğu sektör için önemli ve vazgeçilmez bir politika aracı olarak benimsenmiştir. Sonuç olarak, hedef kitleler daha çeşitli hale gelmiştir. Günümüz koşullarında, politika yapımcıların ve hedef kitlelerin ÇE&Ö'nün ne anlama geldiğini anlamıyor olmaları potansiyel bir tehlikedir. Pek çok sektörde teknokratlar gelişim politikasından sorumludur. Teknik bilgiye sahip profesyoneller genellikle, etkin uygulamaya katkıda bulunan çevre eğitimi gibi yatay önlem potansiyelinin farkında değildirler. Diğer sektörlerde anahtar kişileri ikna edebilmek için, çevre eğitiminin ne olduğu ve nasıl başarıya ulaşabileceği konuları belirginleştirilmelidir.

Avrupa Komisyonu, açık bir şekilde terimleri tanımlamak, pratik kullanımı açısından anlamı belirsiz olan yöntemler seçmemeye özen göstermek şeklinde, karmaşaya açıklık getirerek katkıda bulunabilir.

İzolasyon ve bürokratik engeller: Bürokrasi, ÇE&Ö'nün entegrasyonu ve şebekelerin daha fazla alanı kuşatması için potansiyel bir engeldir. Bürokratik engeller, diğer sektörler için bir politika aracı olarak çevre eğitiminin gelişimini engelleyebilir. Diğer Genel Müdürlükler'e giriş zor olabilir; onlar kendi şebekelerine ve kültürlere sahiptir. Entegrasyon başarısız olduğunda, çevre eğitiminin bugünkü münferit pozisyonu egemen olacaktır.

Seçenekler az, öncelikler çok: Bir politika aracı olarak, ÇE&Ö'nün potansiyeli yüksektir. AB resmi dokümanlarında açık olarak belirtilen hedefleri başarmak için çok büyük çaba ve kaynaklar gerekmektedir. Gerçekçi bakış açısıyla; istenen değişimler zaman alır ve kaynak gerektirir. İnsan gücü ve bütçeler sınırlıdır. Bu bağlamda, amaçları başarmak için iyi tasarlanmış ve dengeli bir strateji hayati derecede önemlidir. Seçenekler yapılmalı ve öncelikler belirlenmelidir. Enerji bir noktaya toplanmalıdır, başarılar adım adım ulaşılabılır. Gerçekten, güçlü bir mali destek ve anahtar kişilerin sorumluluğu ile, uygun bir strateji ve plana gereksinim vardır.

Aşağıda Şekil-3'de, Komisyon'un g¼c¼l¼ ve zayıf noktaları, fırsatlar ve tehlikeler konusunda bir özet verilmektedir.

Şekil-3 Komisyon'un G¼c¼l¼ ve Zayıf Noktaları, Fırsatlar ve Tehlikeler

G¼c¼l¼ noktalar	<ul style="list-style-type: none">• Şebeke oluşumu için fırsat• Deneyim alışverişi• Politika Gelişiminin teşviki• Profesyonel gelişimin teşviki
Zayıf noktalar	<ul style="list-style-type: none">• İstenen değişimin yapılmaması• Alışveriş metot ve prosed¼r¼• Entegrasyonun yetersizliği• Mali destek prosed¼rlerinin yeterince saydam olmaması• Strateji eksikliği• Politik desteğin eksikliği
Fırsatlar	<ul style="list-style-type: none">• Avrupa boyutunun kullanılması• ŞE&Ö alanında üye ũkelere yatırım teşviki• ŞE&Ö'n¼n bir politika aracı olarak gelişimi• Entegrasyon teşviki• Şebekeler oluşturmak için potansiyel AB'nin kullanımı
Tehlikeler	<ul style="list-style-type: none">• G¼r¼řmelerde karışıklık• İzolasyon ve b¼rokratik engeller• Yetersiz kaynaklar

1.1.3 Komisyon'un Gelecek Potansiyel Faaliyetleri

Güçlü ve zayıf noktalar, fırsatlar ve tehlikelerin yapılan analizi temelinde, potansiyel gelecek faaliyetleri seçilebilir ve AB'nin arzu edilen rolü tanımlanabilir.

1.1.3.1 Şebekelerin Yönetimi

AB'nin gelecekteki en önemli rolü, ÇE&Ö alanında konu ile ilgili şebekeleri yönetmektir. Pek çok profesyonel, pek çok farklı alanda ÇE&Ö için konu ile ilgilidir. Aynı zamanda, sarf edilen çabaların ve başarıların büyük çoğunluğu münferit kalır. Sonuç olarak, yeni anlayışlar güçlkle yayılır. Uzmanlık çoğunlukla yerel ve ulusal düzeyde geliştirilmiştir; sınır ötesi öğrenim çok sık olmamaktadır. AB, insanlarla iletişim kurarak ve organizasyonlar aracılığıyla bilgi ve deneyimin yayılmasını teşvik edebilir.

Başarılı bir şebeke yönetimine doğru ilk adım, konu ile ilgili departmanların, farklı ilgi alanlarına göre ayrılan enstitülerin ve kişilerin bir envanterini yapmaktır. İkinci olarak, AB'nin konu ile ilgili şebekelerin incelemesine gereksinimi bulunmaktadır. Üçüncü olarak, yönetimle ilişkinin bulunduğu bir sistem geliştirilmelidir. Mevcut şebekeler, enstitüler, organizasyonlar ve insanlar uygun yöntemlerle birbirleriyle bağlantılı olmalıdır. Diyalog ve müzakerenin gelişebildiği yerlerde, birbirini etkileyen iletişim tercih edilir.

1.1.3.2 Profesyonel Gelişim ve Yeniliklerin Teşviki

Bazı üye ülkelerde, ÇE&Ö alanında yenilik teşvikleri yer almaktadır. AB, diğer ülkeler, enstitüler ve profesyoneller için görülebilir, başarılı, yenilikçi projeler yaparak, yeniliklerin yayılmasına katkıda bulunabilir. AB, ÇE&Ö Sanat Devleti olarak bilinen, veritabanları bulundurulan ve konu ile ilgili aktif kişiler için ulaşılabilir olan bir platform olabilir.

Bu görevi başarabilmek için AB, üye ülkelerde, ÇE&Ö alanındaki yenilikler hakkında ileri görüşe sahip olmalıdır. Bilgi ve uzmanlık ulaşılabilir olmalıdır. Yayınlar, web siteleri, veritabanları, CD ROM'lar ve düzenli süreli yayınlar etkili araçlardır. İlerlemeyi teşvik etmek için, AB başarı vaat eden projeleri destekleyebilir ve sonuçların yayılmasında çaba gösterebilir.

Birbirini etkileyen iletişim, profesyonel gelişimin teşviki için hayati derecede önemlidir. Gözlemlerden de anlaşıldığı üzere, hedef kitle, düzenli kongreler, seminerler ve yaz okullarını çok iyi şekilde değerlendirir. Bu tür toplantılar, sürdürülebilir gelişimin Avrupa boyutunun şekillenmesine katkıda bulunabilir.

Diğer önemli bir öneri, belirli sorumlulukların verildiği daha küçük grupların oluşturulması ile bugünkü mevcut Çalışma Grubu'nun güçlendirilmesidir. Bu gruplar, sınırları iyi bir şekilde belirlenmiş alanlarda çalışabilir ve bu şekilde Avrupa'da bu alanda daha fazla ilerlemeye katkıda bulunabilir.

1.1.3.3 Çevre Eğitiminin Dış Entegrasyonu

ÇE&Ö için ilk olarak, diğer konularda ve mesleki eğitimde, ikinci olarak diğer politikalarda dış entegrasyon sağlanmalıdır. Bu, diğer politika sektörlerinde sürdürülebilir gelişimi başarmak için bir araç olarak kullanılabilir. Üçüncü olarak ÇE&Ö, enstitülere, iş yerlerine ve kamuya, sürdürülebilir gelişime katkıda bulunmak için yardımcı olabilir.

Diğer sektörlerde, ÇE&Ö'nün entegrasyonuna doğru ilk adım, ÇE&Ö'nün önemli olabildiği, tarım, turizm, bio-çeşitlilik gibi alanların ve sektörlerin envanterini yapmaktır. İkinci olarak, öncelikler oluşturulmalıdır, açıktır ki, entegrasyon gibi zor bir görevin ilgili tüm sektörlerde eş zamanlı olarak başarılması gerçek dışı ve etkisiz bir istektir. Üçüncü adım olarak, Topluluğun eğitim ve öğretim faaliyet programlarının öncelikleri arasında çevre entegrasyonu bulundurulmalıdır. Bu yüzden, konu ile ilgili Genel Müdürlükler ile ilişkiler geliştirilmeli ve idare edilmelidir.

İşbirliği uygulamalı bir düzeyde, başarı için çok önemlidir. ÇE&Ö entegrasyonunun zorunluluğu konusunda resmi olarak herkes aynı fikirdedir ancak uygulamada engeller ve sınırlar ortaya çıkmaktadır.

1.1.3.4 Minimum Standartlar Saptama

ÇE&Ö alanında minimum standartlar geliştirilebilir. Bu standartlar (örneğin müfredat programı ile ilgili, iş yerleri için ÇE&Ö, diğer politikalarla ÇE&Ö'nün entegrasyonu) başarıların muhakemesi ve stratejilerin gelişimi için bir referans olarak kullanılan AB kurallarına dönüştürülebilir. İkincilik ilkesi gereği, bu kurallar bağlayıcı ya da zorunlu değildir ancak bununla beraber, ÇE&Ö ile bağlantılı belirli bir alanda belirli bir düzeye ulaşmak için üye ülkelerdeki politikacılar, hükümet görevlileri, enstitüler, iş yerleri ve profesyonelleri teşvik edecektir'.

Aşağıda Şekil-4'de, gelecekteki potansiyel rol ve faaliyetler konusunda bir özet verilmektedir.

Şekil-4 Gelecekteki Potansiyel Rol ve Faaliyetler

Rol tipi	Potansiyel Aktiviteler
Şebekelerin yönetimi	<ul style="list-style-type: none"> • Mevcut şebekeler, ilgili enstitüler ve kişiler, ilginin farklı alanlarında envanter yapmak • Yönetimle ilgili bir sistem geliştirmek • İnsanlar ve enstitülerle ilişki; toplantılar, seminerler, kongreler, organize etmek
Yeniliklerin teşviki & profesyonel gelişim	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı üye ülkelerde ve farklı faaliyet alanlarında ÇE&Ö başarılarının eksiksiz bir bakış açısını geliştirmek • Çalışma Grubunun alt komitesini oluşturarak, bunu belirli konular ve hedeflere yoğunlaştırmak • Tanıtım ve internet siteleri, veritabanları, CD-ROM'lar yoluyla bilgi ve deneyim ulaşılabilirliği sağlamak • Yaz okulları, seminerler ve kongreler organize etmek • Düzenli yayınlar çıkarmak • Projeler ve sonuçların yayılmasını desteklemek
ÇE&Ö'nün dış entegrasyonu	<ul style="list-style-type: none"> • ÇE&Ö için ilgili sektörlerin envanterini yapmak • Diğer genel müdürlükler'le ilişkileri geliştirmek ve uygulama düzeyinde işbirliği başlatmak • Diğer Genel Müdürlükler'in ilgili programlarında ÇE&Ö-Alt komiteleri oluşturmak • Diğer sektörler için uygulamalı kullanım ile, ÇE&Ö'nün bir politika aracı olarak gelişimi • Müfredat programı ve mesleki eğitimde ÇE&Ö'nün entegrasyonu için araçlar geliştirme
Minimum standartlar&kurallar oluşturma	<ul style="list-style-type: none"> • Üye ülkelerde, açık ve kesin biçimde ÇE&Ö alanında standartlar belirlenmesi • Bu standartları, üye ülkelerde ve ilgili sektörlerde, faydalı ve önemli kurallar olarak tanıtmak ve saygın hale getirmek için aktiviteler yürütmek

1.2 Çevre Eğitiminde Teşvik

İnisiyatifin (girişimin), yukarıdan veya aşağıdan, ilgili bakanlıklardan ve ya yerel idarecilerden, okullardan veya özel gruplardan gelip gelmediğine bağlı olarak, çevre eğitiminin uygulanışı açısından çok çeşitli durumlar vardır. Ayrıca, pek çok faktör bu değişik durumlarla ilgilidir. Örneğin, Fransa'da direktifler Ulusal Eğitim Bakanlığı'nca çıkarılır, her bir eğitimsel kurum, bağımsızlık sınırları içerisinde eylem metotlarından ve girişimlerden sorumludur ve kendi kurumunun programını uygulamak fırsatı vardır. Topluluk organları ya kendi eylemlerini organize ederler –özellikle öğretmen eğitimi programları– ya da Eğitim Bakanlığı'nca başlanmış olan işe katılırlar.

İspanya'da benzer bir durum vardır. Buradaki Eğitim Sisteminin Genel Teşkilatlanma Yasası, çevre eğitimi seçimlik bir konu olarak değerlendirir ve eğitim otoriteleri, hem merkezi olarak hem de otonom bölgelerde çeşitli grupların ve eğitim topluluğu içindeki ilgili kişilerin katılımı ile çalışma planlarını oluşturur. Bu, şu sisteme yol açmıştır; Eğitim Bakanlığı, çevre eğitimi için genel amaçları ve değerlendirme kriterlerini belirlediği gibi, her bir düzeydeki okul eğitiminde (anaokulu, ilkokul, ortaöğretim) minimum içerikleri oluşturur. İspanya'nın özerk toplulukları (toplamda 17) bu içerikleri, kendi coğrafik ve kültürel kimliklerine has görünüşleri içerecek şekilde tatbik ederler. Aynı zamanda bunların gerçekleşmesini sağlayacak yöntemler sağlar, stratejiler oluştururlar. Okullar, kendi okul eğitim projesi, aşama projeleri ve sınıf programlamasının her aşamasında varolacak bir düşünce zinciri olarak çevre eğitimi içermelidir. Sivil toplum örgütleri de çevre eğitimi faaliyetlerine katılmaktadır ve bu artarak kurumsal çerçeveye ile bütünleşmiş ve yakın bir hal almaktadır.

Durum İrlanda'da da neredeyse aynıdır. Girişimler, hükümetin eğitimin hedefleri hakkındaki prensip açıklamalarından, yerel okul gruplarından ve eğitim alanında çalışan resmi olmayan örgütler gibi çeşitli kaynaklardan gelmektedir.

Belçika'nın Fransızca konuşan topluluğundaki durumu anlamak için bilmesi gereken 3 tane okul ağı bulunmaktadır. Bunlar; devlet ağı, devlet tarafından kontrol edilmeyen, parasal olarak desteklenen Katolik ağ ve yerel ve taşralı okullar ağı ki bunlar, parasal olarak desteklenenlerle aynıdır. Bu durum ailelere okulun düşünsel eğilimi açısından bir seçimi garanti etmekle kalmaz, aynı zamanda bu okul ağları eğitim metotları ve ders programı söz konusu olduğunda önemli oranda bağımsızlığa sahiptirler. Belçika'da çok çeşitli çevresel eğitim faaliyetleri organizasyonu bulunur, bireysel girişimlerden, organizasyon otoritelerinin inisiyatifinde oluşturulmuş aktivitelere kadar, hatta poli-

tik liderlerin bir kısmının eylem çerçevesi içinde, belli özel grupların (ticari firmalar, işyerleri vs.) oynadığı rol de önemsiz değildir.

Benzer bir durum Lüksemburg'da görülmektedir. Burada bireysel girişim çevresel konularda öğretmenlerin eğitilmesi ile teşvik edilmektedir.

Okul özerkliği açısından uzun süreli bir geleneğin olduğu Danimarka'da kanun yapıcılar ile hükümet dışı girişimlerin eylemleri arasında yakın bir etkileşim vardır. Çevre eğitimi, Eğitim Bakanlığı'nın veya yerel merkezlerin desteğindeki çeşitli faaliyetlerin bir parçası olarak dağıtılır. Danimarka ayrıca oldukça gelişmiş yeniden eğitim ve uzmanlık kursu sistemine sahiptir ve bu da öğretmenlerin derslerini zenginleştiren ve çok sayıdaki girişimlere sebep olan unsurdur. Birkaç özel dernek de düzenli olarak çevresel konularda ilk adımı atmaktadırlar. Okullar bu aktiviteler hakkında, uzmanlaşmış yayınlar veya yerel eğitim merkezleri vasıtasıyla haberdar edilir ve sonrasında kendileri için uygun fırsatları kullanmak onlara bağlıdır.

Birleşik Krallık'ta öncelik yerel girişimlere verilmiştir. Okullar, çevresel eğitim metodlarını belirlemek ve çevresel eğitimle bağlantılı okul projelerini yönetip organize etmek zorundadırlar. Ayrıca çeşitli özel ve kamu gruplarının örgütlenmiş, çevre eğitimine büyük katkı sağlayan birkaç ulusal girişim vardır ve gerekli zamana sahiplerse okulların buraları kullanabilme hakkı vardır.

Durum Hollanda'da oldukça açıktır; okullar, kendi gereklilikleri ve öğretim felsefesi temelinde, eğitimin çevre ve doğa hakkında içermesini istedikleri faaliyet alanını kendileri belirlerler ve ayrıca hangi yöntemleri kullanacaklarına karar verirler. Şüphesiz, bu yüzden çevre ve doğa hakkında eğitim sunulması, yukarıdan empoze edilmiş bir süreç olarak değerlendirilmemelidir. Okullar ve öğretmenler kendi felsefesi, profesyonellikleri ve sorumluluk anlayışına göre bunu düzenlerler. Bu nedenle, verilecek her desteğin bu bireysel sorumluluk anlayışı ile uyumlu olması gerekir. Bu mal ve hizmetlerin okullara sunulmaması anlamına gelmez. Fakat temel olarak, arzın gerçek anlamda talebe uygun olabilmesi için, arz ve talebin koordine edilmesi gerekir².

Avusturya'da, 1996'dan itibaren okullarda çevreye yönelik projelerin gelişimi için devlet mali destek vermeye başlamıştır. Bu ödenekler okullara, belli eğitimsel, ekolojik ve/veya sağlık teşviki ve sürdürülebilirlik kriterlerine uyan projelere verilmiştir. Eğitim ve Çevre Bakanlığı temsilcilerinden oluşan bir Forum bu çevresel projeleri değerlendirir. Bu Forum'un diğer önemli görevleri de; çevre eğitimi konusunda magazin yayınlamak, bir web sitesi³ ve veritabanı oluşturmak, çevresel kampanyalar, seminerler, fuarlar, paneller organize

etmek ve yeni çevre eğitimi programlarının gelişimine katkıda bulunmaktadır. Forum ayrıca, okullarda kullanılan kaynakların üretiminde önemli bir role sahiptir⁷.

Çevre eğitiminin entegrasyonu hakkında, kurumların bazı rehber prensipler oluşturmayı engellemek yerine bu prensiplere sahip olmaları yönünde onları eğiten geniş özerkliğe ilişkin;

• Çevre eğitimi geniş anlamda sürdürülebilir gelişme anlayışı üzerine temellendirilmelidir,

• Çevre eğitimi birkaç konu ile bütünleştiren projeleri desteklemek gereklidir. Ayrıca, yakın çevreyi geliştirme ile ilgili olanları da desteklemek gerekir (okul binaları ve bunların yakın çevresi),

• İdari personelin ve koordinatörlerin, çevre eğitimi okul içinde ve çevresinde geliştirici rolü güçlendirilmelidir,

• Okullar bütün aktivitelere katılmalıdır. Projeler, çevre eğitimi taleplerinin artışına yardımcı olacaktır. Çevre eğitimi, eğitim ile bütünleştirmek bütün yenilikçi eğitimsel yaklaşımların bir parçası olmalıdır⁸.

2. ÜYE ÜLKELER DÜZEYİNDE ÇEVRE EĞİTİMİ UYGULAMALARI*

AB üyesi ülkelerde, temelde öğrencileri yaklaşık 11-12 yaşları sonuna yani eğitimin ilk aşamasının sonuna kadar hazırlayan ilkokullar vardır. Bununla beraber, Danimarka, Finlandiya ve İsveç, çok boyutlu bir okul içerisinde gerçekleşen zorunlu eğitimi içeren bir sisteme sahiptir yani buralarda ilkokuldan orta okula transfer söz konusu değildir.

İlk aşamada çevre eğitimi, üye ülkelerin çoğunda amaçlar ve/veya değerlerin genel raporlarında yer alır. Bu ülkeler: Avusturya, Belçika (Felemenk ve Fransızca konuşulan topluluklar), Danimarka, Finlandiya, Almanya, Yunanistan, İrlanda, Lüksemburg, İspanya, İsveç, Birleşik Krallık (İngiltere, Galler & Kuzey İrlanda ve İskoçya)'tır. Danimarka, Finlandiya, Almanya, İspanya, İsveç ve Birleşik Krallık (İngiltere)'in müfredat dokümanlarında çevresel unsur özel bir yere sahiptir.

Bütün AB ülkelerinde, çevre eğitimi ya zorunlu bir ders ya da zorunlu bir ders alanının parçası veya genel/akademik veya zorunlu ortaokul hazırlık eğitiminde interdisipliner konudur. Böylece bütün ülkelerde, müfredat içinde dersler çevre eğitimi ile birleştirilmektedir.

* Bu Çalışma yapıldığı sırada AB'nin sadece 15 üyesi bulunmaktaydı. Bu yüzden sadece 15 üyeye yer verilmiştir.

Üst düzey ortaokul öğretimi seviyesinde, müfredatta gittikçe artan oranda bir uzmanlaşma bulunmasına rağmen bazı dersler üst düzey orta öğrenim döneminin tamamında veya bir kısmında zorunlu kalabilmektedir, bütün ülkelerde müfredat bölümlere, yönlere veya uzmanlaşma programlarına ayrılır⁹.

Şimdi çevre eğitimi konusunda, AB üyesi olan ülkelerdeki uygulamaları tek tek incelemeye çalışacağız.

2.1 Almanya'da Çevre Eğitimi

Almanya'da eğitim ve çevre eğitiminden, özel Bundesländer sorumludur. 1974'de politik eğitim için yönetici ofis olan "Bundeszentrale für politische Bildung", bütün eğitim kuruluşları arasında interdisipliner çevre eğitiminin önemini vurgulamıştı. Çevre eğitimi, çevresel zararı azaltmak için uğraşmaz aynı zamanda çevrenin sorumluluk isteyen şekli yönünde çalışır.

1970'lerin ortalarından beri, çevresel bakış açıları ve problemler müfredat içinde yer almaktadır. Bununla beraber gerçekte, genellikle politik-eğitimsel isteklerin arkasından gelmekteydi. 1980'lerin ortalarından itibaren ve takiben 1990 yılı ortalarında hareket biçimi olarak bir noktada toplanmak suretiyle, sosyal ve doğal sistemler arasındaki bağlantı daha geniş alanlarda dikkate alınmaya başlandı.

Çevre eğitimi, devlet eğitim kurumları dışında geniş bir alanda yer alır. Çevresel faaliyetler ve koruma merkezleri kısmen özel kuruluşlarca veya kamu fonları tarafından finanse edilmektedir. Finansman genellikle büyük bir problemdir. Almanya'da 200'den fazla çevre eğitimi merkezi ayrıca, doğa ve çevre eğitimi ile ilgili bir kuruluş (Arbeitsgemeinschaft Natur-und Umwelterziehung) bulunmaktadır.

Aşağıda da açıklandığı gibi, çevresel sorunlara ilişkin eğitimde okullar, 'ekoloji ve çevre eğitimi kavramı'nın parçasıdır.

a) Çevre eğitimi belli kısmi sistemlere başvuracaktır. Biyosfer içindeki alanların sınırlandırılması ile çevresel koruma konuları ele alınacak ve çocuklar tarafından öğrenilecektir.

b) Bu fikir sistemlerinde, bilimsel veya ekstra-bilimsel bir temelde görüşülmelidir.

c) Ekolojik bakış açısı ile şebekeleşme, tarihsel önem, ilerleme süreci içinde olma çevresel problemlerde eğitime rehberlik edecektir¹⁰. Almanya'da çevre eğitimi iki başlık altında incelenebilir. Bunlardan birincisi "sürdürülebilir gelişim için çevre eğitiminden öğretimine okul alanında araştırmalar ve yeni

tasarımlar" başlığı altında incelenirken, bir diğer araştırma konusu da "okul dışındaki mekanlarda çevre eğitimi" olarak ele alınabilir.

Çevre eğitimi günümüzde, Almanya'da büyük değişim göstermektedir. Bu değişimde klasik çevre eğitiminden sürdürülebilir gelişim için öğretime doğru olmaktadır (Education for Sustainable Development). Ayrıca bu yeni tasarım "Federal hükümet ve Eyalet hükümetlerince" üstlenilmiş olan destek programı içinde ön plana çıkıp gelişmektedir.

Almanya'da müfredat plan ve çerçevesi dahilinde her sınıfta, aynı şekilde her derste nelerin okutulacağı, ne eğitim verileceği önceden belirlenmiştir. Ancak bu yapılırken ülke çapında tek bir plan yoktur. Kültür seviyesinin değişiklik göstermesinden dolayı, 16 eyaletinde müfredat programları farklılık göstermektedir. Çevre eğitimi, Almanya'da ayrı bir ders değil, bir ders prensibidir. Birçok okulda 2. sınıftan itibaren kurs olarak nitelendirilebilecek olan "ekoloji" seçilebilir, ancak çevre teması, ağırlıklı olarak coğrafya olmak üzere, genelde bütün alanlarda (derslerde) ön plana çıkmaktadır.

Diğer bir yaklaşım olarak şunu gözlemleyebiliriz; müfredat programları ne kadar yenilenirse, çevre eğitimi de o kadar bu programlar içindeki ağırlığını artırmaktadır. Yeni müfredat programlarının % 25 ile % 30 arasındaki bir oranında çevre eğitimi önemli rol oynamaktadır. Çevre konusu ile ilgili olarak, hangi konuların müfredat programında, diğer bir deyişle derslerde ağırlıklı olduğunu kısaca şöyle özetleyebiliriz; konulara baktığımızda ağırlıklı noktayı ekoloji ve ortaya çıkan rizikolar oluşturmaktadır. Bunlar içinde ilk sıraları, çevreye zarar veren konular ve "End of Pipe" sorunu olarak adlandırabileceğimiz çevreye zararlı maddelerin tüketimi oluşturmaktadır. Bu konular, ekolojiyi 70'li ve 80'li yıllarda tanımlayan temel sorunlardır.

Gündem 21 ve sürdürülebilir gelişim ile birlikte ekonomi ve ekoloji, yeni teknikler, gelişim politikası arasındaki tezatlık daha iyi ortaya çıkmıştır. Okul kitapları asıl ders materyalini oluşturmaktadır. Bu durum çevre eğitimi içinde geçerlidir. Okul kitapları müfredata göre şekillenmiştir. Müfredatı oluşturan ağırlıklı konular arasında çevrenin zarar görmesi, çevre sorunları ve ekolojinin biyolojik ve kimyasal yönleri ön plana çıkmaktadır. Diğer göze çarpan konular arasında, çevrenin tahribatı ile birlikte, tematik olarak nitelendirebileceğimiz "su", "çöp", "hava" ile ilgili sorunlar ve diğer ülkelerin çevre sorunları da bulunmaktadır (yağmur ormanları gibi). Yine okul kitaplarında yer alan konular arasında ekolojik sistem ile ilgili sorunlar, insanın doğaya verdiği kullanım sırasındaki zararlar, biyosferdeki değişimler de yer almaktadır.

Bütün bu gelişimler ışığı altında, okul kitaplarının artık klasik müfredat programı dışına çıkarak, ağırlıklı olarak klasik ekolojik çerçeve ile birlikte çevre sorunları ile ilgilendiğini söylemek mümkündür. Aynı zamanda, konular içinde enerji temasının da önemli yer tuttuğu gözlemlenmektedir. Coğrafya ve Fizik derslerinde enerji teması, çevre eğitiminde ilk sırayı almaktadır. Burada, enerji kazanımının çeşitli şekilleri ve çevre konusunda önem taşıyacak etkileri de -ki bu etkiler sürdürülebilir gelişimde önemli rol oynar- irdelenmektedir.

Örnek ; okul kitaplarında çevre ile ilgili sayfa sayısını yüzde olarak şöyle verebiliriz:

<u>Ders</u>	<u>Yüzde (%)</u>	<u>En önemli 5 konu</u>
Yerbilimi/Coğrafya	10.6	Enerji, tropik yağmur ormanı, çöp (atık), çölleşme (kuşaklar), toprak.
Kimya	9,7	Su, hava, ev işlerinde kullanılan kimyasallar, çöp, genel olarak kimya ve çevre.
Biyoloji	8,2	Orman, su, doğanın korunması (okul bahçeleri de dahil), çevre zararı, yer ve çevre-doğa bilimi.
Politika/Sosyal Bil.	7,4	Med-cezir zararı, su altında kalan kısmı ve sahilin korunması, uzayın kirliliği, yağmur ormanları, çöp, su.
Fizik	3,4	Enerji, gürültü, sıcaklık ve sıcaklık ile mücadele, iklim değişimi, ev aletleri ve çevrenin korunması.

Bunun dışında dikkati çeken en önemli nokta, okul kitaplarındaki çevre teması ve oranı ile müfredat planlarında bu konu ile ilgili ayrılan oran arasındaki giderek artan eşitsizliktir, oran giderek yükselmektedir. Aradaki bu farkın, zamandan dolayı gecikmeden kaynaklandığı söylenebilir. Kural olarak, hala eski kitaplar kullanılırken, yeni müfredat programları hazırlanmaktadır. Okul ders kitapları da çok uzun süreli kullanıldığı için (10 yıl veya daha uzun süreli) müfredat programlarını da bunlara göre uyarlamak büyük zaman kaybına neden olmaktadır. Bundan dolayı da, sürdürülebilir gelişimi sağlayabilmek için okul kitaplarının yanında başka materyallerin kullanımı da gündeme gelmektedir; örneğin, okullarda enerji tasarrufu gibi, belirli bir konuya yönelik temalar sayılabilir. Bu materyaller arasında ayrıca projeler, filmler, planlamaya yönelik oyunlar, çevre temasını içeren kitaplar v.b. sayılabilir.

Berlin Üniversitesi'nde çevre eğitimi alanındaki gelişmeler düzenli olarak ele alınmaktadır. Kayıtlı materyaller standart kriterlere göre değerlendirilip, her yıl 200 en iyi materyal "Ekoloji ve Öğrenme" başlığı altında CD-ROM'la-

ra yüklenmektedir. Eğer bu gelişim alanındaki pazar yakından incelenirse, aynı zamanda doğanın keşfi, ekoloji ile ilgili biyolojik sorunlar, doğanın yakından incelenmesi gibi materyalleri içeren yayınların giderek arttığı görülebilir. Ekolojinin, deyim yerindeyse bu “yeşil alanı”, materyaller ile de uyum göstermektedir. Buna karşılık, çevre ile ilgili yeni konular da ön plana çıkmaktadır. Bunlar özellikle, sürdürülebilir gelişim ve ekolojinin kültürel yönü ile ilgilidir. Bundan dolayı, çevre eğitiminin kültürel değişiminden de söz edilebilir. Bunun anlamı, direkt çevre ile ilgili konular yerine (yeşil temasını işleyen konular), doğa ile bağlantılı olan ve doğa konusunu öncelikli olarak etkileyen sosyal yönlerinde ortaya çıkmasıdır; trafik, enerji, yeni çevre dostu teknikler, besin maddesi üretimi, boş zamanın değerlendirilmesi ve tüketim, ekonominin globalize olmasının çevre üzerine ters etkileri, gelişim politikası artık önemli temalar arasında sayılmaktadır.

Müfredat programları ve okul kitaplarının bir ileriki aşamasında, günlük hayatta çevre eğitiminin nasıl olacağı sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu konuda Almanya'da kesin veriler bulunmaktadır. 1980'li yıllardan itibaren düzenli olarak çevre eğitimi ve çevre bilinci konusunda araştırmalar yapılmaktadır. En son araştırma 1996-97 yılında yapılmıştır. Bu araştırma 115 sınıfı kapsamaktadır. Öğrenciler için 2400, öğretmenler için ise 450 soru sorulmuştur. İlk aşamada bu okul alanlarında ve binalarında ekolojik seviyeye hangi düzeyde uyulduğu tespit edilmiştir. Okulların %40 ile %50 arasında bir oranında, yabancı otlarla mücadelede kimyasal ilaçların kullanımından kaçınıldığı görülürken, yine bu okulların bahçelerine bank ve masalar konulduğu, okul arazilerinin o yöreye mahsus ağaçlarla donatıldığı, kolaylıkla trafik araçlarına ve yollarına ulaşıldığı, öğretmen ve öğrenciler için bisiklet park alanları yapıldığı görülmüştür. Yine, sınıflarda atıkların ayrıştırılması yoluna gidilirken, pencerelerde de ısı kaybını önleyici özel camlar kullanılmıştır. Tuvaletlerde geri dönüşümlü kağıtlar kullanılmakta, akşamları ise odaların ısıları düşürülmektedir. Ancak yinede, okulların yarısından fazlasının bu ölçülere uymadığını söylemek mümkündür. Örnek olarak, bu okulların %75'i betonarme bir bahçeye sahipken, yine yaklaşık bu orandaki okulda enerji tasarrufu sağlayan lamba kullanılmamakta, okulların %80'inde de su tasarrufu sağlayan sistem bulunmamaktadır. Öğrencilerin ekolojik sisteme katılımları da çok az olmaktadır. Ancak bu katılım oranı yıllar içinde bir artış göstermektedir.

Her ne kadar çevre bilincinin öğrenciler arasında yükseltilmesine yönelik projelerde öğrencilerin payı artsa da, Almanya'da okullar arasında metodik farklılıklar bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir oranı da çevre eğitimini desteklemektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %70'i çevre eğiti-

minin müfredat programında önemli bir rol oynamasını, aynı zamanda ekolojik noktalarında prensipte ders konularında bulunmasını savunmaktadırlar. Öğretmenlerin yaklaşık %75'i de müfredatta bulunmasa da, çevre ile ilgili konuların okutulmasını istemektedirler. Bu konuda öğretmenlerin %60'ı kendi çabaları ile bu sorumluluğun üstlenilmesi taraftarıdır. Buradan da çevre eğitimi konusunda gayet olumlu bir yaklaşımın ortaya çıktığını ve müfredat programında belirtilenin de üstünde çevre eğitiminin öğretmenlerce desteklendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ele aldıkları konular, global olarak ağırlıkta olan konulardır. Çevre eğitiminin %50'sini diğer ülkelerdeki çevre sorunları ve ekolojik sistemler oluşturmaktadır. Bunu, ekolojinin global yönüne dönüş ve çevre ile gelişim sorunları arasındaki bağlantı olarak kabul edilen trendin değer kazanmasına bağlayabiliriz. Ders kitaplarını da incelediğimizde, çevre temasının antropolojik yönlerinin geri planda bırakılarak, "yeşil" çevre eğitiminin ön planda olduğunu görmekteyiz. Bununla birlikte öğretmenlerin %70'inden daha fazlası, doğa ile ilgili sorunları analiz ederken, giderek belirgin bir ölçüde çevre ile ilgili konulardan yararlanmaktadır.

Genelde kitap ve dersler arasında, çevre ile ilgili konularda bir birlik gözükmeyle birlikte bazen de bu birlik, sık olmamakla birlikte, eşitsizlik yönünde değişmektedir.

746 kişiye

Konu	sorulmuş	1993 tarihli araştırma :
Global ve genel ekolojik problemler	38,4	29,4
Enerji	13,7	11,4
Hava	10,9	5,6
Su	7,6	10,8
Tüketim/Atık	7,4	10,8
Diğer ülkelerdeki çevre problemleri	6,2	3,8
Ekolojik sistemler / Orman	5,5	9,4
Şehir/Belediye/Trafik	4,4	7,0

Bu tablodaki bütün konulardan öğrenciler bilgilendirilmemiştir. Çoğunlukla bu temalardan 2 veya 3 tanesi, her bir öğretmen tarafından ders yılı boyunca okutulmaktadır. Kural olarak da bu konuların süresi 4 ile 8 ders saati arasında sürmektedir. Toplamda ise öğrenciler tüm ders saatlerinin ancak %1'inde çevre ile ilgili konuları ele almaktadır. Normalde müfredat programlarına göre ders saatlerinin %4'ü çevre eğitimine ayrılması gerekirken, bu oran çok düşüktür. Bu eşitsizlik nasıl açıklanabilir? Bu konuda Rode ve diğerlerinin ça-

lışması örnek oluşturur. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu müfredat programlarını tam anlamıyla dikkate almamakta, sorunlara mantıksal açıdan yaklaşarak günlük hayatta ele almamakta, konu ile ilgili klasik temalar yenilenmiş çevre sorunlarının önüne geçmektedir. Ders notlarına bakıldığında ise, çevre eğitiminin bütün ders alanlarını kapsayacak bir yelpaze çerçevesinde ele alındığı görölmektedir. Bütün öğretmenlerin % 20'si bu doğrultuda bir eğitimi savunurken, derslerin ancak %10'u bu çerçevede işlenmektedir. Öğrencilerin yalnızca %20'si ise, katılım duygusu içinde derste aktif olarak yer alma şansını elde ettiklerini belirtmektedirler. Çevre bilincinin uyanması ve çevreye saygılı davranışların öğrenilmesi açısından, öğrencilerin derslere doğrudan katılımının, en iyi eğitim araçlarından biri olduğu kabul edilmektedir, ancak bu katılımın çok düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin yalnızca yarısının müfredat çerçevesinde derste yeni şeyler öğrenmesi şaşırtıcı olmamalıdır.

Bir ara sonuç almak istersek, müfredat programlarındaki çevre eğitimi ile derslerde ortaya konan tablo arasında bariz bir eşişsizlik vardır. Ortalama olarak öğrencilerin (1996'da) ders saatlerinin %4'ünde çevre eğitimi olması gerekirken bu oran %1 olarak gerçekteşmektedir. Müfredat programlarındaki çevre eğitimi ve okul kitaplarında yer alan ekoloji ile ilgili bölümler arasında da gittikçe artan bir farklılık vardır. Yine diğer bir farklılık, ekolojik güçlük olarak nitelendirdiğimiz ana sosyal konuların okullarda, düşünöldüğu kadar gereken değere sahip olmamasıdır. Genel olarak, ekoloji konusu okul döneminde yeterli derecede kabul görmemektedir. Fen bilimleri ve teknoloji ön plana çıkarken, ekolojinin sosyal bilimler açısından etkinliği çok düşük düzeyde kalmaktadır.

Ancak gelecekte, çevre eğitimi konusunda iyimser olunmalıdır. Yeni müfredat programlarında çevre eğitiminin daha fazla yer tutması, kalitesinin artması, okul kitaplarının da bu programlara uygunluğu, öğretmenlerin de sürekli olarak bu kitapları kullanması, gelecek yıllarda okullarda çevre eğitiminin kalitesini oldukça artıracaktır. İyimser bir yaklaşımla, gelecek 5 ile en fazla 10 yıl içinde okullarda çevre eğitiminin bütün derslerin %6'sının üstünde olacağıdır, bu da haftada 2 saatlik bir ders olarak kabul edilebilir".

2.2 Yunanistan'da Çevre Eğitimi

31 Temmuz 1990 ve 3 Nisan 1991 yasaları Yunanistan'da çevre eğitiminin müfredata dahil olması konusunu içerir. Bu yasalar, farklı yeteneklere sahip, farklı açılardan konularla (bilimsel, biyolojik, sosyal, finansal vs.) ilgili çalışan çeşitli öğretmenleri kapsayan çevresel projelerin düzenlenmesi gereğini vurgular.

Okullar ve öğretime ilişkin faaliyetler hakkındaki Bakanlık Kararı, çevre eğitimi faaliyet programlarına öğretmenlerin katılımı ile ilgili konuları, her sınıfa ayrılan süre dahilinde veya haricinde çevre eğitimi faaliyet programlarının yürütülmesi olanakları ve çevre eğitimi faaliyetlerinin ve programlarının finansmanı gibi konuları yönlendirir¹².

Eğitimde yasal çerçeve, okulları daha geniş halka açmak, öğrencilerin değerler sistemi, yakın çevreleri ile ilişkileri ve onların sosyal çevreyi daha fazla hissetmelerini (ortak sorunlar hususunda katılım, çözüm araştırması, işbirliği içinde çaba göstermek, girişimlerin gelişimi ve sorumluluk hissini artırması) amaçlar.

Yunanistan'ın çevre koruma alanında ulusal bir stratejisi vardır. Ayrıca, çevresel unsurları okul müfredatlarına ve müfredat dışı faaliyetlere entegre etmeyi amaçlayan resmi bir ÇE beyanatu bulunmaktadır. Strateji, ilkökul ve ortaokul eğitiminde tüm eğitim yaklaşımlarını çeşitlendirmeyi amaçlar. Mali desteğinin öncelikli kaynağı, Avrupa Birliği fonları gibi, Topluluk Destek Çatısı (Community Support Framework)'dır. Çevre eğitimi materyalleri alımı, yeni ÇE materyallerinin üretimi, yeni ÇE bilgisayar yazılımlarının üretimi, ÇE alanında seminerlerin organizasyonu ve pilot çalışmalar gibi programları içerir.

Yunanistan'ın katıldığı bazı projeler şunlardır: GLOBE, TALLOIRE, COMENIUS ve LEONARDO.

Yunanistan'da ÇE'den, öncelikle Ulusal Eğitim Bakanlığı sorumludur ancak, bölgesel yönetimler ve diğer bakanlıklar (özellikle Çevre Bakanlığı, Fiziksel Planlama ve Kamu Çalışmaları ve Kültür Bakanlığı) çevre eğitimi konusunda sorumluluğu paylaşırlar. Bölgesel yönetimlerde (bazı istisnalar hariç), hiç ÇE memuru çalıştırılmamaktadır, yerel düzeyde çalışan ÇE uzmanları daha çok doğa koruma kurumlarında ve STK'larda çalıştırılırlar.

Ulusal Eğitim Bakanlığı, öğretmenler için seminerler düzenler. Diğer uzmanların çevre eğitimi, merkezi olarak ve bölgesel olarak organize edilir. Ulusal Eğitim Bakanlığı ve Pedagojik Enstitü, ÇE unsurlarının ilk ve orta okul müfredatlarına entegre etme sorumluluğunu birlikte üstlenirler. ÇE unsurlarının üniversite müfredatına entegrasyonu, üniversitenin bölümleri tarafından belirlenir.

Yunanistan'da ÇE alanında çalışan STK'ları koordine eden ulusal bir hi-maye edici kurum yoktur. Bununla beraber, son zamanlarda faaliyetlerinin işbirliğini sağlamak amacıyla çevre ile ilgili STK'ların bir koalisyonu oluşturul-

muştur. Hükümet (özellikle Çevre Bakanlığı ve Fiziksel Planlama ve Kamu Çalışmaları), ÇE faaliyetlerini ve resmi olmayan organizasyonların programlarını desteklemektedir. 6.000'den 10.000 ECU'ya kadar değişen miktarlarda, amaçlara ve sürece bağlı olarak her yıl finansal destek sağlanmaktadır. Ayrıca, profesyonel yöneticilerin çalıştığı, 10 tane resmi ÇE merkezi ve eko-danışma merkezi ağı, Ulusal Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilir ve aynı bakanlığın idaresi altındadır. Yunanistan, çevre ile ilgili, Çevre Bakanlığı tarafından yürütülen ulusal bir halkla ilişkiler stratejisine sahiptir. Bu stratejinin amacı, çevresel programları finanse ederek medyada konunun işlenmesi, kitap ve broşür gibi ÇE materyalleri üretimi vs. yoluyla, kamunun çevre bilincini yükseltmektir.¹³

Yunanistan'da yüksekokullarda ve teknik mesleki tarım okullarında, çevre eğitimi düzenlemesi ve uygulaması genellikle, öğretmen ve öğrencilerin istekleri ve gönüllü katılımları esasına dayandırılmaktadır. Okullarda, çevre eğitimi aktivitelerini geliştirmeye istekli öğretmenler, çevre eğitimi ile ilgili teklifleri düzenlemek için kendi aralarında ve daha sonra öğrenciler ile ilk görüşmeleri ve toplantıları organize eder. Çevre eğitimi büroları orta öğretimin her departmanında vardır. Bu büroların rolleri/konuları şunlardır; çevresel öğrenci grupları, çevre eğitimi ağları, muhtemel çevresel konuların gösterilmesi, çevresel bilgi ve faaliyet arasında bağlantı. Ayrıca, teknik mesleki okullarda, tarım üretimi ve doğal kaynaklar konusunda bir departman vardır. Bu departman; bitki üretimi, hayvan üretimi, tarımsal üretim teknolojisi alanlarını kapsar.

Çalışmaların ilk yılına ait analitik program, 'doğal kaynakların yönetimi – çevresel koruma' başlıklı bir kurs içermektedir. Kursun ikinci yılında 'doğal kaynakların değerlendirilmesi' öğretilir, müfredatın üçüncü yılı, 'doğal kaynakların yönetimi – çevresel koruma' ve 'profesyonel çevre' derslerini içerir. Bunların yanısıra, 2000-2001 öğretim yılından itibaren 'organik çiftçilik konuları' adlı dersler öğretilmektedir.

Sonuç olarak, çevre eğitimi yüksek okullarda, çevre eğitimi büroları vasıtasıyla geliştirilen aktiviteler sayesinde desteklenmektedir. Teknik mesleki tarımsal okullarda çevre eğitimi, hem çevre eğitimi bürolarının katılımı ve hem de daha önce bahsedilen kurslar/dersler sayesinde geliştirilmektedir.

Üniversitelerde çevre eğitimi, son zamanlarda bütün fakültelerle, özellikle tarım, ormancılık, biyoloji, kimya ve mühendislik bölümleriyle de ilgilidir. Yunan üniversiteleri, kuruluşlar ve laboratuvarlar ile birlikte, hem mezun olan hem de üniversite sonrası eğitimine devam eden öğrencilere verilen bilgileri

iermektedir. Onların araştırma girişimlerinde, Yunan tarım üniversiteleri, bütün uygun kuruluşlara doğrudan aktarılan, yaratıcı bilgi üretmektedir. Bu kuruluşlar; Tarım Bakanlığı, Tarım Bakanlığı'nın yerel kamu büyüme hizmetleri, Tarım Ürünlerinin Belgeleme ve Denetimi için Kamu Kuruluşu (OPEGEP), Tarımsal Profesyonel Eğitim, Öğretim ve İstihdam Kuruluşu (OGEEKA), sanayi, Agronomistler (bilimsel tarımcılar), büyüme uzmanları, müfettişler gibi.

Tarım üniversitelerindeki profesörler ve araştırma görevlileri, tarım eğitim merkezi (KEGE) tarafından organize edilen çeşitli eğitim kurslarına eğitici olarak katılmaktadırlar. Ayrıca, onlar OPEGEP ve OGEEKA kuruluşlarında danışmanlık yapmakta ve yenilikçi bilgi ve teknolojiye bilimsel başarılarla kanal açabilmek için yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde toplantılar, seminerler ve konferanslara katılmaktadırlar. KEGE, tarım dahilinde olan kişilere, eğer isterlerse gençlere, mesleki tarım eğitimi de sağlamaktadır.

Organik tarımcılık ve çevresel koruma, tarımsal bilimler, talep edilen araştırma, bilgi kazanımı ve bilgi dağılımında yeni meydan okuyucudur. Yunan tarım üniversitelerinde, organik çiftçilik, mezuniyet seviyesinde ayrı bir bölüm oluşturmaz. Organik çiftçilik bilgisi, sürdürülebilir kalkınma ve çevresel koruma konuları mevcut üniversite yapıları boyunca oluşturulmuş ve yayılmıştır. Bununla beraber, 2000-2001 akademik yılı süresince, Tarım Okulu'nun (Aristotle University of Thessaloniki) mezuniyet sonrası eğitim departmanında, yeni bir bölüm 'Sürdürülebilir Kırsal Kalkınma' adı ile kurulmuştur'.

2.3 Portekiz'de Çevre Eğitimi

Portekiz'de çevre eğitimi ile ilgili ulusal düzeyde uyulması gereken çeşitli yasal dokümanlar bulunmaktadır. Örneğin, MoE ve Eğitim Bakanlığı arasında, okul sisteminde ÇE'yi uygulamaya koyan yazılı bir antlaşma vardır. İki bakanlığın çalışanlarını kapsayan özel bir iş gücü oluşturulmuştur ancak bu çok iyi çalışmamaktadır.

Çevre eğitimi için rehberler ve raporlar içeren ve ÇE'nin müfredata entegrasyonu hakkında stratejiyi belirleyen "Eğitimde Temel Kanun" ve "Çevre Konusunda Genel Kanun" gibi genel kanunlar vardır. Genel ÇE kavramları ve tanımlar, Tiflis Konferansı (1977), Belgrad Beyannamesi ve Moskova Konferansı gibi uluslararası dokümanlar, antlaşmalar ve konferanslar tarafından oluşturulmuştur. Portekiz ayrıca, Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu (1989), Aarhus Konvansiyonu'na katılmıştır. Portekiz GLOBE Projesi'nde de yer almaktadır.

1992'de, hükümet bir Ulusal ÇE Stratejisi oluşturma girişiminde bulun-

muş ve bir taslak metin hazırlanarak, tüm çevre ile ilgili STK'lara, bazı profesyonel gruplara, öğretmenlere, öğrencilere, bazı yerel ve devlet yöneticilerine sunulmuştur. Bu doküman temel olarak kabul edilmiş ancak, bu girişim iyi bir şekilde kullanıma sunulamamıştır. Daha sonra, önceki düşünceleri yenileyen ve yeni bilgileri hesaba katan, yeni bir taslak strateji hazırlanmış, tüm ülkede halka eğitimsel ve bilimsel bilgi sağlamak ve özellikle öğrenci ve öğretmenlere bölgesel eğitim faaliyetleri sunmak için ÇE merkezleri ağı (Ecotecas) kurulmuştur.

Bu merkezler ve bireysel projeler, hem ulusal hükümet bütçesi hem de yerel yönetimler (belediye bütçesi gibi) tarafından finanse edilmektedir. Halk katılımının çoğunluğu istenmektedir ve çeşitli şirketler ve özel kuruluşlar yerel veya ulusal projelere katılmaktadır. Projelerin çoğu, kitaplar, broşürler, oyunlar, oyuncaklar ve diğer okul materyalleri gibi eğitimde kullanılan yardımcı araçları içeren pedagojik materyaller oluşturmaya çalışmaktadır.

Sadece çevre hakkında program yapan bir TV programı bulunmamakla beraber, Portekiz medyası çevre eğitim projelerine büyük ilgi göstermektedir. Medya aracılığıyla, atık azaltılması ve yeniden kullanılabilirlik, orman, deniz kıyıları koruması, enerji ve suyun idareli kullanımı konuları ile ilgili pek çok bilinç kampanyaları gerçekleştirilmiştir. Portekiz'de aylık bir çevre eğitim bülteni yayınlanmaktadır. Bu bülten, özel bir yayınevi ve Çevresel Teşvik Enstitüsü tarafından ortaklaşa olarak çıkarılmaktadır. Bu enstitü ayrıca, çevre hakkında genel bilgi veren başka iki bülten daha yayınlamaktadır¹⁵.

Portekiz'de çevre eğitimi ve mesleki eğitimde, çevresel müfredatın genişlemesi için en önemli ihtiyaç olan bazı boşluklar görülmektedir. Örneğin, öğrencilerin gelecekteki çevresel problemler ve konuların daha fazla bilincinde olmalarını sağlayabilmek için öğrenme metodları geliştirilmelidir. Bu konular, tarımsal ürünler ve onların nasıl üretildiğine ilişkin bilgileri de kapsamalıdır. Öğrencilerin kendilerine ve çevreye zarar vermemesi için, çiftliklerde üretilen gıda ürünleri hakkında daha bilinçli olmaları gerekmektedir. Tüketiciler kadar öğrencilerinde, sahip oldukları tüketici hakları ve tarım ürünlerinin besleyici değerleri konusunda eğitilmeleri gerekmektedir.

Bu yüzden, Portekiz'de mesleki tarımsal eğitim, yerel tarım sektörü ile ilgili daha fazla karar almaya fırsat tanıyan, yerel hükümet düzeyinde kurulmuştur. Bu okullar, kamuya ait ortaokullardan daha fazla özerkliğe sahiptir ve deneyim programları için okul çiftliği kullanmak suretiyle öğrencileri hazırlamaktadır. Bu okullar, çeşitli tarımsal mesleki alanlarda, dört yıllık bir müfredat programı vermektedir. Bir mesleki tarım okulu, çevresel alanda teknisyen-

ler hazırlamak için çalışma alanı dışında eğitim programları başlatmıştır. Böyle bir durumda okul, çevresel yönetim ve kırsal çevresel turizm konusunda öğrencilere teknik eğitim sunmaktadır.

2.4 İspanya'da Çevre Eğitimi

İspanya'nın mevcut eğitim sisteminde çevre eğitimi, eğitimin çeşitli düzeylerinde yer almaktadır. Okul öncesi eğitim, ilk okul, orta okul ve üniversite eğitiminde, çevre eğitimi ve bilginin, çevrenin korunması ve gelecekteki sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetler için önemli olduğu kabul edilmektedir. Üstelik, çevre eğitim ve öğretiminin, çevre dostu davranış ve tavırların daha fazla oluşumuna katkı sağlayabileceği ve çevresel bilinci geliştirebileceğine inanılmaktadır.

Üniversite düzeyinde çevre eğitimi, bir entegre kurs grubu vasıtasıyla verilmemektedir. Bununla beraber, çeşitli kurslar belirli çevresel konuları içermekte ve çevre eğitimi fakültelerin alanı ve boyutuna bağlı olarak terimler ve içeriklerin yayılması yoluyla verilmektedir¹⁶.

İspanya'da çevre eğitimi ile bağlantılı üç genel eğitim amacı bulunmaktadır:

- Grup aktivitelerinin planlanması ve uygulanmasında işbirliği yapmak, demokratik olarak oluşturulan kuralları ve normları kabullenmek, amaçları ve ilgileri açıkça konuşmak, farklı görüşlere saygılı olmak ve aşağıda bahsedilen davranışlar konusunda sorumluluk üstlenmek;
- Sosyal ve doğal çevre olayları ve gerçekleri arasındaki ilişkileri kurmak ve anlamak ve çevrenin korunması ve geliştirilmesine aktif olarak katılmak;
- Kültürel varlıklar hakkında bilgi sahibi olmak, onların korunması ve geliştirilmesine aktif olarak katılmak; dil ve kültürel farklılığa saygılı olmak.

Çevre eğitimi, çaprazlama olarak ele alınan konular ve eğitimin bütün seviyelerinde birleştirilebilir pek çok alandan biridir¹⁷.

2.5 Hollanda'da Çevre Eğitimi

Hollanda'da çevre hareketi, insanoğlu ve doğa arasındaki ilişkinin felsefi temelinde oluşturulmuştur. Hollanda'da "Ekstra Güç 1996-2000" olarak adlandırılan ulusal bir çevre eğitim programı bulunmaktadır. İskan, Uzaysal Gelişim ve Çevre Bakanlıkları, Eğitim, Tarım, Ulaşım, Dış İşleri ve Sağlık dahil olmak üzere tüm bakanlıklar bu programa katılır. ÇE programları için 1999 sonrası planlar, "NME 21" (21. Yüzyıl İçin Çevre Eğitimi) olarak bilinen plat-

form tarafından geliştirilmektedir.

Hollanda'da bulunan Ulusal Çevresel Plan "NMP3", İskan, Uzaysal Gelişim ve Çevre Bakanlığı'nın sorumluluğundadır. Ayrıca, doğal alanları koruyucu önlemleri de kapsayan, Tarım, Doğa ve Balıkçılık Bakanlığı'nca yönetilen Ulusal Politika Planı da bulunmaktadır. Bu planlarda çevre eğitimine özellikle değinilmiştir. Hollanda'da ÇE programları, Parlamento tarafından kabul edilmektedir.

Hollanda, Aarhus Konvansiyonu, Gündem 21 ve Çocuk Hakları Hakkında UN Konvansiyonu'na katılmıştır. Aynı zamanda Hollanda, bir ÇE Komitesi'ne sahip IUCN'nin de üyesidir ve GLOBE projesine katılır.

ÇE programları koordinasyonundan sorumlu hükümet organı, Çevre, Eğitim, Tarım ve Dış İşleri Bakanlıkları'nın temsilcilerini de içeren Yönetim Kurulu'dur. Genel ÇE politikaları öneren, hedef kitleleri (okullar, gençlik organizasyonları, vatandaş dernekleri vs.) belirleyen ve hedef kitlelerden proje önerileri seçen bir Program Yönetimi Kurulu vardır. GLOBE proje önerileri ayrıca onay almak için Yönetim Kurulu'na sunulur.

Çoğu organizasyon ve kuruluş, hükümetin Çevre Eğitim Programı tarafından finanse edilen ÇE projelerini uygulamaktadır. Bunlar, çevre, doğa, sürdürülebilir gelişim, ulusal gençlik organizasyonları, yerel çevre eğitim merkezleri, üniversiteler ve okullar, gençlik klüpleri ve Kırsal Kesim Kadını Ulusal Organizasyonu gibi geniş kapsamlı vatandaş organizasyonları ile ilgili ulusal eğitim ajanslarını içerir.

Hollanda'da, sadece çevre eğitimi ile ilgili olan herhangi bir yasal düzenleme yoktur. ÇE programları, parlamentoya ait taleplere göre başlatılmaktadır. Belediye ve taşra yönetimleri ÇE görevlileri çalıştırır. Her taşra bölgesinde, yerel, bölgesel ve taşraya ait çevre eğitim programları girişimleri yapan ve koordine eden, ÇE birlikişileri bulunmaktadır.

Hükümet personeli için çevre eğitim kursları verilmemektedir. Çünkü hükümette eğitimle ilgili görevlere, çevre bilimleri, tarım bilimi, ormancılık gibi ilgili konularda daha önce çalışmış veya ÇE alanında özel eğitimini tamamlamış kişiler alınmaktadır. Örneğin, Wageningen Üniversitesi'nde ÇE'de Bilimsel Kürsü bulunmaktadır.

Hollanda'da, ilk okullar için (4-12 yaş) ve tüm orta okullar için (13-20 yaş) ulusal müfredat bulunmaktadır. ÇE, bu müfredatların her ikisini de içeren çeşitli konularla birleştirilmiştir.

Hollanda'da, ÇE alanında çalışan STK'ları koordine eden ulusal bir himaye edici kurum yoktur. Hükümet, Ulusal ÇE Programları çerçevesi içindeki resmi olmayan organizasyonların ÇE projelerine finansal destek vermektedir. Yerel ÇE merkezleri şehir yönetimi tarafından organize ve finanse edilmekte ve bölgesel yetkililere rapor vermektedir. Taşra düzeyindeki ÇE merkezlerinin bir network sistemi vardır. Ulusal ÇE Programı altında, ÇE merkezlerinin çalışan üyelerinin profesyonellik standartlarını geliştirme ile ilgili özel bir mali destek programı vardır. Bu merkezler genellikle, gönüllülerle işbirliği içerisinde olan çok az profesyonel çalışana sahiptir. Hollanda'da merkezler için muadelet belgesi konusunda merkezi bir sistem yoktur.

Halkla ilişkiler ve medya stratejileri hakkında MoE, "Daha İyi Bir Çevre Sizinle Başlar" adlı büyük bir medya kampanyası ile işbirliği içinde bir halkla ilişkiler departmanı oluşturmuştur. Ayrıca bu departman, bu kampanya ile ilgili özel ÇE projelerine mali destek sağlamaktadır. Hollanda medyası, çevresel konularda kamuoyu bilincini artırmak amacıyla çok sayıda yayın serisi ve dokümanlara sahiptir. Ticari istasyonlar kadar, verginin özel bir kısmı ve reklamlarla desteklenen, ulusal halk televizyonunda da çevre ile ilgili TV programları gösterilmektedir¹⁸.

Ayrıca, ekolojik ve biyolojik tarımın büyümesi ile birlikte eğitim ve öğretime daha fazla özen gösterilmeye başlanmıştır. Son zamanlarda, bu alanda bazı ilginç gelişmeler yer almaktadır. Bunları tanımlamak için, tarımda geleneksel mesleki eğitim ve 'alternatif' eğitim arasındaki ayrımı gösterebiliriz, ekolojik ve biyolojik tarımda köklü eğitim gibi.

Biyolojik tarım, müfredatın bir parçası ise de, öğretmenler tarafından verilen kişisel bilgi alış derecesine bağlıdır. Geleneksel kesimde son zamanlardaki ilginç bir girişim, BIOLA projesidir. Bu proje, geleneksel tarım eğitimi müfredatında, daha planlı ve düzenli bir konumda biyolojik eğitim vermeyi amaçlar. Bu proje, tarım yüksek okulları, bir grup bölgesel geleneksel tarım kolejleri ve Warmonderhof tarım okulunun katılımcıları arasındaki işbirliği ile oluşturulmuştur. Ayrıca, Hollanda'da tarım alanında öğretmenlerin eğitimi ile ilgili bir kuruluş olan STOAS da bu projeye katılmıştır. Projenin genel çerçevesi içinde, geleneksel müfredatla işbirliği için öğrenim materyalleri hazırlanmış, geleneksel okulların öğretmenleri eğitilmiş, öğretmenlerin ve diğer uzmanların bir ağı oluşturulmuştur ve biyolojik prensiplerin temelinde geleneksel müfredat unsurları kabul edilmiştir.

Özellikle Warmonderhof ve Kraaybeekerhof adlı kuruluşlar, ulusal mesleki yeterlilik yapısı çerçevesi içinde, devlet tarafından resmi olarak kabul edi-

len, biyodinamik (biyoloji ilminin canlıların hareketlerini inceleyen bilim dalı) tarımda eksiksiz eğitim programları vermektedir. Warmonderhof, 1947 yılında özel bir girişim olarak kurulmuştur. Öğrencilerden gelen girişimler, onların kendine olan güvenlerini artırmak için, fazlasıyla cesaretlendirilmiş ve desteklenmiştir. Daha genel kapsamda ve daha az analitik bir şekilde, geleneksel tarım eğitimiyle mukayese edilerek, biyoloji ve matematik gibi geleneksel konular öğretilmiştir.

Tam gün gündüz eğitiminin devam süresi dört yıldır. Düzenli programlarından başka tam gün ve kısmi süreli mesleki eğitim için, Warmonderhof bir sözleşme temelinde, çeşitli öğretim ve uzmanlık hizmetleri sağlar. Örneğin, biyodinamik çiftçilikte kendi modüllerini geliştirmede diğer tarım okullarını destekler, diğer okulların çalıştırıcıları ve öğretmenleri için kurslar düzenler, girişimciler için özel kurslar düzenler, biyodinamik tarımın promosyonu ve bu konuda uzmanlık gelişimi için uluslararası projelere ve aktivitelere katılır.

Organik çiftçilikte önemli bir rol oynayan ikinci kurum Kraaybeekhof'tur. 20 yıldan daha uzun bir süredir bu merkez, biyodinamik tarım ve organik gıda alanında eğitim ve öğretim kursları düzenlemektedir.

Warmonderhof gibi, Kraaybeekhof ayrıca özel öğrenim kursları, uzmanlık ve promosyon hizmetleri sunar. Bu kurslar, Warmonderhof'da geliştirilmiştir ama onlar dışarıdan ve Hollanda'nın farklı konumlarından öğrencilere açılır. Böyle kurslar genellikle, biyolojik çiftçiliğin değişimini teşvik için mali destek projeleri çerçevesinde, yerel otoriteler tarafından desteklenmektedir⁹.

2.6 Belçika'nın Felemenk Kısımında Çevre Eğitimi

İlk çevre eğitim faaliyetleri (başlangıçta esas olarak çevrenin doğal unsurlarını hesaba katmak suretiyle) 1960'ların ikinci yarısında başlamıştır. Koruma grupları içinde aktif olan kişiler bu konuda teşvik edici olmuştur. 'Avrupa Doğa Koruma Yılı' (1970) prensip olarak katalizör rolü oynamıştır. Ayrıca, belli başlı ekolojik problemler hakkındaki artan bilinçlilik de ön ayak olmuştur.

1975-85 yılları arasındaki ekonomik kriz ile birlikte çevresel sorunlar ikinci planda kalmıştır. Ancak sonradan değişen koşullar ve 'Avrupa Çevre Yılı' (1987)'nin yeniden canlanması ile birlikte çevresel sorunlara ilgi yeniden canlılık kazanmıştır. Bu sıralar sayısız girişimler gerçekleştirilmiştir.

Ocak 1993'te orta okullar için, Belçika'nın Fransızca konuşulan kısmında

çevre eğitimine hız kazandırmak için 'Çevre Eğitimi Çerçeve Programı' yayınlanmıştır. Pratik ve teorik bilgiler içeren bu doküman, özellikle çevre eğitimi konusunda güncel fikirler vermiş ve Avrupa çapında önemli okur sayısına ulaşmayı hedeflemiştir.

Son zamanlarda Belçika'da, çevre eğitiminin gelişimi için yapılan girişimler arasında, STK'ların dikkate değer bir payı olmuştur, özellikle yaklaşık 50 enstitüden oluşan, bilgi ve haber ağı IDEE bahse değerdir. Ayrıca, ekoloji öğretmenlerinin eğitimi, Ekoloji Eğitimi Enstitüsü (IEP)'nde yapılmaktadır. Bu enstitü, çevre eğitimi faaliyetlerine rehberlik eden ve istekli olan herkese eğitim kursları sağlamaktadır²⁰.

Felemenk hükümeti tarafından 1995 Nisan ayında kabul edilen "MINA-plan 2", Felemenk Çevre Politikası'nın bir çevre eğitim programıdır. Bu plana göre ÇE, yetişkinler kadar çocukların da davranışlarını etkileyen ve ayrıca halkı ve özel sektör faaliyetlerini sürdürülebilir gelişim için destekleyen çevre politikasının önemli bir aracıdır. Plan ÇE'yi sürdürülebilir gelişime doğru tüm eğitim programlarına dahil eder.

Hükümet uluslararası projeler, anlaşmalar ve dokümanlara katılmıştır. Bunlar; Çevre ve Okul Girişimi (ENSI:Environmental and School Initiative)-1986'da başlayan bir OECD projesi²¹, AB Konseyi ve Çevre Eğitimi Konusunda Eğitim Bakanları Kararı (1988 ve 1992), Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu (1989), Gündem 21 ve Rio Deklerasyonu, Bölüm 36 (1992), ve Aarhus Konvansiyonu'dur. Belçika GLOBE projesine de katılmaktadır.

Bugüne kadar, ÇE faaliyetlerinin başarılı eşgüdümü bulunmamaktaydı. Yukarıda bahsedilen "MINA-plan 2" ye dahil "146 girişim"e rağmen bunun nedeni konusunda, ÇE network oluşumunun önemi dikkati çekmektedir. MoE, ÇE ve bilgi birimi aracılığıyla, ÇE faaliyetleri konusunda işbirliği sağlar.

ÇE alanında bakanlıkların sorumlulukları, Felemenk Çevre Politikası Planı'nda, MINA-plan 2'de öngörülmüş ve bir MoE, ÇE ve Bilgi Birimi kurulmuştur. Direkt olarak Felemenk hükümeti tarafından kurulan beş tane ÇE merkezi bulunmaktadır. MoE, ÇE ve Bilgi Birimi'nin sorumluluklarından biri, resmi olmayan ve resmi ÇE merkezlerinin çalışanları ve profesyonellerini de kapsayan kaynak koruma konusunda eğitim programları başlatmaktır.

İlk aşamada, okul öğretmenleri için ÇE pedagoji kursları içerir. Daha ileri aşamada öğretmenler belirli nitelik kazandırma programlarına tabi tutulabilir ve ÇE okuldan okula çeşitli müfredatlara dahil edilebilir. Öğretmenlerin

çevre eğitiminde araştırma konusunda yoğunlaşılması MINA-plan 2 tarafından başlatılmıştır. Bu araştırma MoE, ÇE ve Bilgi tarafından desteklenmiştir. ÇE ve Bilgi Birimi aynı zamanda öğretmenler için mezuniyet sonrası bazı eğitim programlarını da teşvik etmektedir. Hükümet tarafından kurulan ÇE merkezlerinden biri olan De Vroente de diğerlerinden farklı olarak, özel sektör çalışanları için eğitim programları sunmaktadır.

ÇE alanında çalışan STK'ları koordine eden ulusal bir himaye edici kurum yoktur. Felemenk'te çeşitli enstitüler ve organizasyonlar tarafından yürütölen 30 tane ÇE merkezi vardır, bunların beşi hükümete aittir ve okullar, öğretmenler, doğa yorumcuları, işçiler ve aileler vs. için ÇE programları organize ederler. Direkt olarak MoE, ÇE ve Bilgi Ünitesi tarafından iki merkez kurulmuştur. Onların esas sorumluluğu ÇE alanında yenilikler geliştirmektir²².

2.7 Danimarka'da Çevre Eğitimi

1960'larda çevresel problemlerin artmasıyla birlikte, 1970 yılı başlarında Danimarka'da bazı öğretmenler kirliliğin zararlı etkileri hakkında öğrencilerinin bilinç düzeyini artırma mücadelesine başlamıştır. Ancak ilerleyen süreçte kimi zaman insanoğlunun da doğaya zarar verdiği ve göze çarpan karmaşık etkileşimlerin de çevresel sorunlar arasında olduğu belirtilmiştir.

1975 Temel Eğitim Yasası, çevre eğitimi yönünde önemli bir adım olmuştur. Bu yasa özellikle, temel eğitimde öğrencilere Danimarka kültürünün tanıtılması, diğer kültürleri anlamalarına yardım edilmesi, insanlar ve doğa arasındaki etkileşimin gösterilmesini öngörmektedir. Çevre eğitimi, çeşitli konularla işbirliği halinde olmalı, belirlenmiş yasa ile birlikte oluşmalıdır. Ancak, bu prensipler çok önemli olmalarına rağmen, bu alanda her zaman gerçekten başarılı olunamamıştır.

1984 yılında Danimarka'da, Çevre ve Eğitim Bakanlığı tarafından ortaklaşa olarak düzenlenen konferans, çevre eğitimi hareketinin resmi bir boyutudur. Bu konferansta dernek temsilcilerinin de dahil olduğu pek çok katılımcı yer almıştır. Bu konferans da şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- Çevresel sorunlar eğitim programları içinde yer almalıdır,
- Çevre eğitimi öğretmen eğitiminin zorunlu bir parçası olmalıdır,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi basamaklı olarak artırılmalıdır,
- Çok disiplinli eğitim olanakları artırılmalıdır,
- Uygun eğitim materyalleri öğretmenler için kolay ulaşılabilir hale getirilmelidir.

Bu konferansın sonuçları, çevre eğitimi alanında pek çok faaliyetin ardında yer almaktadır. Hükümet ve yerel toplulukların desteği ile okullarda bir deneyler serisi oluşturulmuştur. Bununla birlikte, bu faaliyetler geniş çaplı olarak dağıtılmış ve ulusal olarak koordine edilmiş geniş kapsamlı bir çerçevenin parçası olarak düzenlenememiştir. Yine de bu deneyler, çevresel problemlerin daha geniş bir bağlamda ele alınmaya, çevre eğitiminin sosyal hususlarının görüşülmeye başlanması ve ahlaki boyutun ele alınması ile sonuçlanmıştır.

Danimarka, son zamanlarda İskandinav komşuları ile işbirliği çerçevesi içerisinde pek çok projeye katılmaktadır. Bunlar arasında, her ülkedeki yaklaşık 50 okulu kapsayan MUVIN projesi (İskandinavya'da Çevre Eğitimi) dikkate değer bir örnektir. Bu projenin amacı, her ulusal çalışma ağında, doğal kaynakların kullanım ilgisinin çatışması, çevre eğitiminin ahlaki boyut etmeni ve çevrenin estetiği gibi ortak çevresel konularda öğrencilere sahip olmak, öğrencilerin çevresel faaliyet yeteneklerini artırmak ve Nordik birleşimini güçlendirmektir. Danimarka ayrıca, Baltık Denizi sınırındaki ülkeler arasındaki çevre eğitimi işbirliği projesi olan 'Baltık Denizi Projesi'ne katılmaktadır²¹.

1995'in başlarında, Danimarka Eğitim Bakanlığı –diğer ilgili bakanlıklarla birleşim içinde- eğitim ve öğretim için, eğitimde yeşil düşünme yolunun tüm eğitim sektörlerinde ilgili konularla bütünleşmesine ilişkin yeni bir “resmi yaklaşım”ı resmen ilan etti. Bu yeni yaklaşım için ilk çalışma 1993'te başladı. Eğitim Bakanlığı, yeşil yaklaşımın eğitim ve öğretimin tüm ilgili kısımlarına nasıl entegre edilebileceği konusunu araştırmak üzere bir çalışma grubu oluşturdu. Bir dahaki yıl bu yeni yaklaşım pek çok eğitim kurumundan ve organizasyondan katılımcının iştirak ettiği bir konferansta daha fazla geliştirildi. Haziran 1998'te Eğitim Bakanlığı tarafından yeşil yaklaşımla ilgili bir statü raporu yayınlandı. Yeşil yaklaşım çevresel olarak sürdürülebilirlik temelinde oluşturulan ekonomik büyümede dahil olmak üzere, Danimarka hükümetinin bütün çevresel politikaları ile uyum içinde sürdürülmektedir.

Danimarka şu uluslararası projeler, anlaşmalar ve dokümanlara katılmıştır; Çevre ve Okul Girişimi (ENSI: Environmental and School Initiative)–1986'da başlayan bir OECD projesi, AB Konseyi ve Çevre Eğitimi Konusunda Eğitim Bakanları Kararı (1988 ve 1992), Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu (1989), Gündem 21 ve Rio Deklerasyonu, Bölüm 36 (1992) ve Aarhus Konvansiyonu ve MUVIN (MiljUnderVisning I Norden) – 1990'lar için Nordik Ülkelerinde Çevre Eğitimi. Danimarka ayrıca GLOBE projesinde de yer alır.

ÇE'den Eğitim Bakanlığı sorumludur, ancak diğer bakanlıklar da geniş

çaplı (özellikle uluslararası) ÇE projelerine katılmaktadırlar.

1995 yılında yeşil yaklaşımın ilan edilmesinden sonra, Danimarka hükümeti eğitimle ilgili mevcut ilke ve yöntemlerin çoğunu, yeşil yaklaşıma uygun olmasını sağlamak amacıyla yeniden gözden geçirdi ve ele aldı. Folkeskole (Danimarka ilkököl sistemi)'e rağmen, mevcut ÇE amaçları temelinde, 1993 Folkeskole yasası tarafından öngörülen, yeni rehberler oluşturuldu²⁴. Bu öngörüler şunları içerir:

• Bölüm 1(3)- ancak insan/doğa ilişkisi bütün okul konuları kapsamına alındığı takdirde; okul, insan ve doğa ilişkisini çocukların anlamasına katkıda bulunabilir.

• Bölüm 7 – amaç yeni bir konu yaratmak değil ama bireysel konuların ve tüm müfredatın amaçları içinde zorunlu tanımlamalar ekleme yoluyla ÇE unsurlarının tüm konularla işbirliğidir.

Yükseköğrenim hususunda çevreyle ilgili kurslar, Doğa Ajansı ve Ulusal Orman'ın desteği altında yürütölen, ormancılar için çevresel konularda açıklamalar yapan eğitim kursları gibi, mesleki üst ortaöğrenim (upper secondary school) programları yoluyla sağlanmaktadır. Kurs başlıkları, çevresel planlama ve interdisipliner çevresel programlar, çevre mühendisliği gibi alanları içermektedir.

1993'ten beri tüm öğretici nitelik programları, doğaya özgü bilimlerin bir kursunu içerir. Ayrıca, Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin eğitim programları için bir yönetmelik hazırlamıştır. Bu yönetmeliğe göre, tüm konular öğrencilerin, insanların doğa ile etkileşimini anlayabilmelerine katkıda bulunan unsurları ve faaliyetleri içermelidir.

Profesyonel öğretmenler için, çevre eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursları sunulmaktadır. Bu kurslar, "Çevresel Tercümanlık" gibi nitelikler sağlamaktadır. Yeşil yaklaşım ayrıca, yetişkin eğitimi sistemi ile de bütünleşmiş durumdadır. Çalışma kursları "Çevre Çalışanı" veya "Çevre Mühendisi" gibi nitelikler sağlamaktadır. Yetişkin mesleki eğitim programları, çevresel alanda aşağı yukarı 50 kurs (sanat, tarım, gıda, ticaret, metalürji, yapı endüstrisi v.s.) içermektedir.

Resmi dokümanlarda, Danimarka'da ki STK'ların rolünden bahsedilmemektedir. 1998 yılına ait yeşil yaklaşım durum raporu olan "Eğitim ve Öğretim için Bir Yeşil Yaklaşım"da, ulusal ve uluslararası çeşitli organizasyonlar gibi bazı grupların bu süreçte yer aldığından bahsedilmektedir. Çevre okulları

(Naturškoler). hem çocuklar için uygulamalı eğitim hem de öğretmenlerin uygulamalı eğitimini sağlamaktadır²⁵.

2.8 Fransa'da Çevre Eğitimi

Fransa'da çevre eğitimi, Eğitim Bakanlığı'nın yayını olan ve temel kuralları içeren bazı metinler yönünde kurulmuştur. Bu metinler; Fransa'da çevre eğitimini kuran beyanname (1977) ve 29 Ağustos 1977'de yayınlanan 'çevre ile ilgili öğrencilerin eğitiminde genel yönerge' idi.

15 Şubat 1983 tarihinde, Çevre ve Eğitim Bakanlıkları arasında imzalanan antlaşma protokolü, 1977 temel metnine eklendi. Protokol, interdisipliner çevre faaliyetlerinin uygulanmasını kolaylaştırmak için, okullarda eğitim organizasyonu ve tüm kursların konu içeriğinde çevresel etmenlerin daha fazla entegrasyonu konusunda ortak hareketin üstlenilmesini öngörmekteydi. Bu protokol, 1977'den beri başlatılan faaliyetleri artırdı ve pekiştirdi.

14 Ocak 1993'te, 1983 antlaşma protokolü güncelleştirildi. Bu yeni protokol, Rio konferansının katkısının dikkate alınmasını sağladı. Bu güncelleştirilen protokole göre amaç, tüm öğrencilerin zorunlu eğitimleri süresince (16 yaşa kadar) temel çevresel bilgilere sahip olmalarının sağlanmasıdır.

1992'de Eğitim Bakanlığı'nın isteğiyle, Eğitim Genel Denetim Kurumu çevre eğitimini yeniden gözden geçirdi ve onun kurumsallaşması için teklifler taslağı hazırladı. Konsey Ulusal Programı -Bakanlığın danışmanlıkla ilgili organı- 1992 baharında, 'çok yönlü bir çevre eğitim planı' kurulmasını amaçlayan bir deklarasyon yayınladı. Bu iki doküman, Eğitim Bakanlığı'nun çevre eğitiminin Fransız eğitim sistemine daha iyi entegrasyonunu takip etmesini sağlar. Böylece, 'Okullar için Yeni Kontrat' da (1994) önlem10, açık olarak çevre eğitimini, çevre eğitimi hakkında bir bölüm içeren okul planlarını kapsar ve çevre yeni ilk okul müfredatında yüksek bir profile yönelir (1995)²⁶.

Fransa'da, son 25 yılın genel gidişatında çevre eğitimi konusunda, doğal çevre hakkında ilgisiz diyebileceğimiz yansız görüşten çevre koruma için eğitim amaçlı görüşe doğru bir değişim yaşandığı görülmektedir. Şimdilerde ÇE, öğrencilerin yurttaşlıkla ilgili eğitimlerinin önemli bir parçası haline gelmiştir. Fransa'da ÇE, hem sıkı bir bilimsel eğitim hem de öğrencilerin yurttaşlık sorumluluklarını ve çevre bilinçlerini güçlendiren, davranış ve görüşlerini değiştiren, böylece onları diğer yaşam şekillerine saygılı ve diğer kültürler ve diğer jenerasyonlardan insanlarla dayanışma içinde hissetmesini sağlayan bir eğitim verir. ÇE, Fransa'daki sürdürülebilir gelişime doğru yapılan çalışmalar için araçlardan biridir. ÇE kavramı, resmi eğitim veya müfredat dışı eğitim için so-

rumlu tüm bakanlıkların faaliyet programlarının bir parçasıdır.

Fransız Eğitim Bakanlığı'nın, çevre eğitimine yönelik görüşü ve tavrı şöyledir; çevre eğitimi müfredatta ayrı bir konu olarak yer almamalı, bunun yerine mevcut çeşitli konular çerçevesindeki faaliyetler içerisinde geliştirilmelidir. Bakanlık, ÇE faaliyetleri konusunda öğretmenleri ve okulları cesaretlendirir, teşvik eder ama bunu yapması konusunda baskı kullanmaz. Eğitim Bakanlığı tarafından yardımcı nitelikte yönetmelikler yayınlanmıştır ama okullar ÇE faaliyetleri girişiminde bulunma isteği ya da bu faaliyetlerin yöntemlerini belirleme konusunda özerklik sahibidirlir.

Müfredat Ulusal Konseyi (müfredat gelişimi konusunda sorumlu Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir kurum) ÇE projelerinin, özellikle müfredat dışı durumlarda, teorik düşünceler ve uygulamalı faaliyetlerin birleştirilerek uygulanmasını tavsiye eder. 1995'ten beri çevresel bileşenler temel okul müfredatında yer almaktadır. Bunun amacı, bütün öğrencilere okula zorunlu devamlarının söz konusu olduğu sürece, 16 yaşına kadar, gerekli temel çevresel bilginin verilmesidir. Buna rağmen, bazı deneye dayalı orta okullarda (kolejler) örneğin Aignan Gers bölümünde "green collége" gibi, müfredatın bir parçası olarak yalnızca çevresel konularda yoğunlaşan sınıflar oluşturulmasına olanak verilmiştir.

1977'den beri, Fransa'daki okul müfredatı içerisinde ÇE'nin en önemli yönlerini tanımlayan, "Çevresel Alanda Çocukların Eğitimine Genel Giriş", Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmaktadır. 1981'de bir resmi mesaj yayınlanmış, buna göre ÇE'yi amaç edinen okullar tarafından uygulanabilecek interdisipliner projeler belirlenmiş ve bu projelerin sadece okul öğrencileri için değil isteyen herkese açık olduğu açıklanmıştır.

Çevre Bakanlığı, Rio Konferansı, İklim Değişikliği Konvansiyonu, Biyolojik Çeşitlilik Konvansiyonu, Ozon Tabakasının Korunması için Viyana Konvansiyonu, Ozon Tabakasının Yok Olmasına İlişkin Montreal Protokolü, Tehlikeli Atıkların Sınır Ötesi Hareketlerinin Kontrolü ve Yönetimi Konusunda Konvansiyon, Basel Konvansiyonu, CITIES ve Ramsar Konvansiyonu'na katıldı ve anlaşmaları imzaladı.

Çevre eğitiminden sorumlu bakanlıklar, yurt çapında çok yönlü ve mesleki eğitimden sorumlu Eğitim Bakanlığı, tarımsal eğitimden sorumlu Tarım Bakanlığı ve Gençlik ve Spor Bakanlığı'dır. Eğitim Bakanlığı ve Bölgesel Planlama ve Çevre Bakanlığı tarafından, önce 1983 ve daha sonra 1993 yılında imzalanan protokoller, çevre alanında işbirliği şartlarını tam olarak belirler. Bu

antlaşmalar, tüm okul müfredatlarında entegrasyonu sağlamaya çalışır.

MoE, Ekim 1985'te Gençlik ve Spor Bakanlığı ile ve 1984'te Tarım Bakanlığı ile işbirliği konusunda protokoller imzaladı. Bu antlaşmaların amacı, uygulanabilir ve işbirliği içinde ortak eğitimsel olayları içeren kurumsal bir çerçeve yaratmaktır. Bu bakanlıkların ÇE alanında çalışmalarına bir örnek "A Thousand Appeal for My Planet" olarak adlandırılan ve 1992 yılında Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Tarım Bakanlığı, Bölgesel Planlama ve Çevre Bakanlığı tarafından ortaklaşa olarak oluşturulan bir projedir. Projenin amacı, 8 ve 21 yaşları arasındaki gençlerin çevre koruma projelerinde katılımcı olmalarını teşvik etmektir.

Bölgesel Planlama ve Çevre Bakanlığı'nda çevre eğitimi faaliyetlerini takip eden bir görevli bulunmaktadır. Bölgesel Planlama ve Çevre Bakanlığı içerisinde ayrıca, DIREN (Direction Régionale de l'Environnement: Bölgesel Çevre Yönetimi)'den oluşan 26 bölgesel idari yetkili vardır. Bölgesel yetkililerin her birine bölgeden bir kişi tarafından yardım edilir. ÇE programları ayrıca Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın bölgesel yetkilileri tarafından yürütülür. Bazı bölgelerde, çevre eğitimi programları daha önce bahsedilen yetkilendirilmiş bakanlıkların tümünün temsilcileri tarafından koordine edilir. Çevresel alanda çalışan görevlilerin eğitiminin devamı yasa tarafından emredilmiştir.

1980'lerin başından beri, Fransa'da verilmekte olan çevre eğitimi konusunda yoğunlaşan programların sayısında -özellikle üniversitelerde- her geçen gün büyük bir artış görülmektedir. Bu artış profesyonel kurumların oluşmasına olanak sağlamaktadır. Örneğin 1996'da AFIE (Association ranaise des Ingénieurs Ecologues: Çevre Mühendisleri Fransız Derneği)'nin o zaman 333 üyesi bulunmaktaydı. Okullar tarafından verilen sertifika ve diplomalar Eğitim Bakanlığı tarafından kontrol edilmektedir.

Fransa'da ÇE alanında çalışan STK'ları koordine eden ulusal bir himaye edici kurum yoktur. Bölgesel Planlama ve Çevre Bakanlığı, ÇE kuruluşlarının program ve aktivitelerini finansal açıdan desteklemektedir. Ayrıca, Çevre Bölgesel Müdürlükleri (DIREN, MoE'nin bölge departmanları), çevre eğitimi alanında yoğunlaşan yerel kuruluşları desteklemektedir.

Fransa, çevre koruma eğitiminde sayısız kuruluş oluşturmayı amaçlamış ve çoğu ulusal düzeyde organize edilmiştir. Bunlar arasında; tüm Fransa'ya yayılan "Centres Permanents d'Initiaives pour l'Environnement" (CPIE, Çevre Koruma Daimi Merkezi); "Groupes Régionaux d'Animation et d'Initiation la Nature et l'Environnement" (Doğa ve Çevre Korumada Liderlik ve Girişim

için Bölgesel Gruplar)'ı birleştirici “Réseau Ecole et Nature” (Okul ve Doğa Network). Ayrıca “Jeunes Pour la Nature” (JPN, Doğa için Gençlik), “Connatre et Protéger la Nature” (CPN, Doğayı Bilme ve Koruma) gibi klüpler vardır. Bu klüpler dernek olarak organize edilir ve genelde Bölgesel Planlama ve Çevre Bakanlığı ve Bölgesel Müdürlükleri ve yerel idareler ile ortaklaşa olarak, kendi aktivitelerini kendileri organize ederler. Bu dernekler, çevre sektöründe çalışan öğretmenler için eğitim müfredatı tavsiye ederler ve ayrıca doğüman ve pedagojik yardımlar sağlarlar.

Ayrıca, çevre koruma eğitimini konusunda yoğunlaşan dernek ve cemiyetlerin ağı için Fransa'da çevre eğitim merkezleri bulunmaktadır. Bunlar, çeşitli kamu projeleri vasıtasıyla çevre korumayı görev edinen, kamu bilgi yerleridir, yerel idareler ve özel şirketler tarafından kurulmuştur. Bu merkezler çoğu kez “Doğa Koruma Evleri” formunu üstlenirler.

Bölgesel ve belediyeye ait girişimler için “Bölgesel Doğa Parkları” kurulmuştur. Bunların görevi, bölgelerin sürdürülebilir gelişimini korumak, değerlendirmek ve cesaretlendirmektir. Bu parklara muadelet belgesi MoE tarafından verilmektedir. Park idareleri, kamuya değerli bölgelerin doğal zenginliğini tanıtan eğitim programları hazırlamaktadır. Ayrıca bölgesel departmanlarda, Mimarlık Konseyi, Kentsel Gelişim ve Çevre (CAUE, “Conseils d'architecture, d'urbanisme et d'environnement”) oluşturulmuştur. Bunlar bilgi, danışma hizmeti ve eğitim sağlayan gönüllü kuruluşlardır.

Ormanlar İçin Ulusal Ofis (ONF, “Office National des ors”), ormanlar hakkında insanların bilgisini artırmayı amaçlayan faaliyetler düzenler. 1990'da Tarım Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı tarafından “Ormanda Okul” olarak adlandırılan bir proje oluşturulmuştur. Bu eğitimsel projelerin, çocuklara ormanların fonksiyonları ve önemi hakkında bilgi vermesi amaçlanmıştır.

Ayrıca, Fransa'da iki tür eğitim çiftliği bulunmaktadır. Birinci tür, kentsel ve kırsal alanlardaki genel halka yöneliktir. Bunun amacı, geleneksel çiftçilik ve hayvanlar hakkında insanlara bilgi vermek ve kırsal çiftçilik faaliyetlerini göstermektir. İkinci tür, ticari çiftçilikle ilgidir ve öğrencilere modern çiftçilik pratikleri öğretmektedir.

Fransız medyasının ÇE ile ilgili çalışmaları oldukça yoğundur. Örneğin, “Printemps de l'environnement” (Çevre Baharı) gibi programlar çevresel problemler konusunda yoğunlaşmaktadır. Bu programlar genel kamu arasında popülerdir. Fransız TV kanallarından biri, programlarının bir kısmını ÇE tanıtlarına ayırmaktadır²⁷.

2.9 İrlanda'da Çevre Eğitimi

İrlanda'da çevre eğitimi 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında, okullara daha genç seviyede çevresel bilim seçeneğinin girişi ile başlamıştır. Bunu ekoloji, kirlilik ve koruma gibi başlıkları içeren yeni biyoloji müfredatının başlangıcı takip etmiştir. Sonuç olarak, sosyal ve çevresel çalışmalar tüm okullara girmiştir.

Avrupa Çevre Yılı (1987) ve Çevresel Bilinç Resmi Dairesi'nin oluşumu, çevresel bilince ve bu alanda ihtiyaç duyulan bilgi ve eğitime çok önemli bir hız kazandırmıştır. 1990'da halkın katılımını daha geniş alana yaymak, çevre hakkında yetkili ve güvenilir bilgi vermek için bir çevresel bilgi ofisi olan ENFO kurulmuştur.

1994'te 'Çevre eğitimi hakkında departmanlar arası çalışma grubu raporu' başlıklı resmi rapor yayınlanmış ve bütün okullara dağıtılmıştır. Bu rapor, çevre eğitiminin son durumunun genel bir incelemesini verir ve çevre eğitiminin birinci, ikinci ve üçüncü düzeylerde ilerlemesi için tavsiyeler sunar. Bu rapor ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet sonrası eğitimlerini ve gerekli materyal ve kaynaklara kolay ulaşabilmelerini öngörür. Yerel, ulusal ve uluslararası fikir alışverişi ve deneyim paylaşımı için şebekeleşme önemli bir yöntem olarak dikkate alınır²⁴.

İrlanda'nın Eğitim ve Bilim Departmanı öncelikle, çevre eğitiminden sorumludur ve halen ulusal ÇE stratejisi gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çevre ve Yerel Yönetim Departmanı belirli bir eğitim stratejisine sahip değildir, bununla beraber "Sürdürülebilir Gelişim: İrlanda İçin Bir Strateji" isimli stratejisi eğitim konusunu içermektedir. Yeni çevre eğitim programları geliştirmekle görevli hükümet organı, Çevre Koruma Ajansı (Environmental Protection Agency: EPA)'dır.

İrlanda, çevre koruma ile ilgili şu uluslararası antlaşmalara imza atmıştır; İklim Değişikliği Konvansiyonu, Montreal Protokolü, Viyana Konvansiyonu, Basel Konvansiyonu, UN Çocuk Hakları Konvansiyonu (1989), Ramsar Konvansiyonu, Aarhus Konvansiyonu. Ayrıca İrlanda GLOBE projesine de katılır.

Çevre eğitiminin esas koordinatörü Eğitim Departmanı'dır ama resmi olmayan çevre eğitiminin büyük kısmı EPA ve Çevre Departmanı Çevresel Bilgi Hizmeti (Environmental Information Service of the Department of the Environment: ENFO) tarafından organize edilir. ENFO, halka, okullara ve diğer kesimlere çevresel bilgi sağlamak açısından önemli bir rol oynar.

İrlanda, belirli kurumları çevre eğitimi konusunda görevli atamaya ilişkin hiçbir yasal düzen oluşturmamıştır. Ancak, Eğitim Departmanı/Liaison Komitesi Çevre Departmanı, sürdürülebilir gelişim kavramının okullardaki müfredatla nasıl entegre edilebileceğini araştırmak üzere kurulmuştur. Eğitim Departmanı, yeni ÇE unsurlarının müfredata girişinden sorumludur. Bununla beraber, Çevre Departmanı pek çok ÇE girişimini destekler. Aşağıda bu konuda örnekler verilmektedir:

- Yeşil Ağaçlar Projesi 1996/97, Avrupa Çevre Eğitim Vakfı'ndan uluslararası destek alan bir projedir.

- Bir Çevre Bilimcisi Olmak, 1997'de İrlandalı Bilim Öğretmenleri Derneği tarafından desteklenen ve finanse edilen bir projedir. Bu proje çevre öğretmenleri için sürekli devam eden 12 seminer dizisi ve bununla ilgili materyaller hazırlamıştır.

- Bölgesel Alan Okul Araştırmaları projesi, EPA tarafından desteklenir. Bu program, öğrencileri bölgesel çevre sorunları konusunda yoğunlaşmak için cesaretlendirir ve yakın çevrelerinde çevresel bilinç durumunu denetler.

- Çevre Görevlisi, Uluslararası Konferans 1998 programı ise, hem Avrupa komşuları arasında deneyim alışverişini hem de öğretmen ve öğrencilerin çevre eğitimini destekler.

İrlanda'da resmi olmayan diğer organizasyonların faaliyetlerini koordine eden ulusal bir himaye edici kurum yoktur. Bununla birlikte, hükümet EPA ve ENFO vasıtasıyla STK'ların çevre eğitimi faaliyetlerini destekler ve finanse eder. ENFO ayrıca, çevresel danışma ve çevre eğitimi merkezlerinin ağını kontrol eder. Bu merkezler, Çevre Departmanı ve yerel yönetim ödenekleri tarafından finanse edilir.

İrlanda'da çevre ile ilgili ulusal medya veya halkla ilişkiler stratejisi yoktur. Kamuoyunda çevre bilincinin artırılması için kampanyaları Çevre ve Yerel Yönetim Departmanı yürütür. Örneğin, 1996'da, katı atık oluşumunun azaltılması için halkı yönlendirmeyi amaçlayan ve "Evimiz" olarak adlandırılan kampanyayı harekete geçirmek için Çevre Departmanı, televizyon kanalları ve medyadan faydalanmıştır. Çevre Departmanı, çevre ile ilgili resmi olmayan organizasyonlar ve resmi yerel yönetimler ile işbirliği halinde yürütülen çevre bilincinin yükseltilmesi faaliyetlerini de finanse eder²⁹.

2.10 İtalya'da Çevre Eğitimi

1996'da, Eğitim Bakanlığı ve MoE arasındaki bir antlaşma ile Çevre Eğitimi Komitesi'nin kurulması hükmünü içeren bir mutabakata varıldı. Ayrıca,

okullarda çevre eğitimi konusunda Eğitim Bakanlığı için rehberler ve çevre eğitimi prensipleri kabul edildi. İtalyan hükümeti, 3 yıllık çevre koruma programlarına ilişkin 305 no.lu yasayı 23 Ağustos 1989'da kabul etti. 1994-1996 yıllarını kapsayan bu programlar, çevre eğitiminin uygulanmasıyla ilgili bir programı da içerir.

Hükümet şu uluslararası proje, antlaşma ve dokümanlara katılmıştır; EN-SI, Çevresel Okul Girişimleri –1986'da başlayan bir OECD projesi, AB Konseyi ve Çevre Eğitimi Konusunda Eğitim Bakanları Kararı (1988 ve 1992), Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu (1989), Gündem 21 ve Rio Deklerasyonu, Bölüm 36 (1992) ve Aarhus Konvansiyonu. İtalya, GLOBE projesine de katılır.

Yukarıda bahsedilen 1996 antlaşması sebebiyle, MoE ve Eğitim Bakanlığı ortaklaşa olarak, üniversite temsilcileri ve resmi olmayan organizasyonlar ve iki bakanlıktan temsilciyi de içeren Çevre Eğitimi Komitesi'ni kurdu. Bu antlaşmaya göre, okullardaki ÇE'den Eğitim Bakanlığı sorumludur. Bu sorumlulukları arasında, ÇE'nin müfredata girişini sağlamak, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde okul kuruluşlarında ÇE'yi desteklemek, ÇE merkezleri ile işbirliği sağlamak da vardır. MoE, ÇE merkezlerinin ulusal ağı (Rete Nazionale di Laboratori i Centri Territoriali di educazione ambientale)'nin gelişimini başlattı ve Çevre Eğitimi Araştırma ve Dokümantasyon Ulusal Arşivi ve Çevre Eğitimi Araştırma ve Metodoloji Gözlemevi'ni kurdu.

Ayrıca, 349 no.lu ve 8 Temmuz 1986 tarihli yasada bahsedilen Madde 1, paragraf 3 gereğince, MoE bilgi yayar, eğitimi denetler ve Eğitim Bakanlığı ile işbirliği halinde çevresel konularda öğrencilerin bilinç düzeyini yükseltir.

Ulusal parklar için çalışanlar hariç, federal veya yerel yönetimler için çalışan ÇE uzmanları yoktur. Ulusal parklarda, devam eden öğretmen eğitiminde yer alan eğitim personeli bulunmaktadır. ÇE profesyonelleri aynı zamanda yukarıda bahsedilen, MoE tarafından kurulan yerlerde ve İleri Düzeyde Öğretmen Eğitimi Ulusal Enstitüsü (IRRSAE)'nde de çalışmaktadırlar.

İtalya, 1993'te MoE'nin kuruluşunu başlattığı, ÇE merkezlerinin bir ağına sahiptir. 1998'e kadar, MoE 50'den fazla merkez kurmuştur ama MoE, İtalya'nın her bölgesinde bulunabilecek şekilde toplam 100 merkez kurmayı planlamaktadır. MoE, yerel idareler tarafından -çoğunlukla STK'lar veya akademik enstitüler ile işbirliği içerisinde- yönetilen projeler esasıyla çalışan merkezleri finanse eder. MoE tarafından sağlanan mali yardım 3 yıl için geçerlidir. Daha sonraki sürecin sorumluluğu yerel yönetimlere verilmektedir³⁰.

2.11 Avusturya'da Çevre Eğitimi

Avusturya'da çevre eğitimi 1970'lerin ortalarında başlamıştır. Çevre inter-disipliner bir konu olarak 1979'da genel eğitim yapısı içerisinde ve daha sonra 1981'de fen/sanat eğitimi veren okullara alınmıştır. 1984'te bakanlığa ait departmanlarda, çevre ve eğitimden sorumlu ve Çevre ve Doğa Koruma İçin Avusturya Derneği'nin çerçevesinde, bir çevre eğitimi çalışma grubu (Working Group: WG) oluşturuldu.

Bu alışma grubunun faaliyetleri şu şekilde özetlenebilir:

- 'evre hikayesi', 'okulda ekoloji' gibi okul bahçe projeleri, evre hakkın-da seminerler, ozon tabakası ile ilgili kampanyalar, faaliyetler organize etmek,
- güncel konularda ğretim materyalleri hazırlamak,
- yetişkin eğitimi ve öğretmenler için temel eğitim seminerleri ve bilgi güçlendirme kursları düzenlemek,
- evre eğitimi konusunda periyodik yayınlar çıkarmak,
- evre, okul ve toplum gibi programlar geliştirmek,
- federal bilgi ve network koalisyonu oluşturmak,
- istekli insanlara, evre eğitimi ile ilgili okul içinde veya müfredat dışında faaliyetler ve projeler tavsiye etmek³¹.

Ulusal evre Planı (The National Environment Plan: NEP), 1994-1996 yılları arasında geliştirildi ve yazıldı. 1996'da bunun ulusal program olmasına karar verildi ve 1997'de Parlamento tarafından kabul edildi. Bu süreç evre Bakanlığı ile Gençlik ve Aile İşleri tarafından yönetildi ve organize edildi. İlgili tüm bakanlıklar ve Ticaret Odası gibi ekonomik sektörün temsilcileri, ticari birlikler ve STK'lar yer aldı. NEP'in her bölümünde (atık, trafik, tarım, turizm vs.), özel bir eğitim ve bilinç yükseltme politikası uygulanmaktadır. NEP'in uygulaması uzun bir süreçtir ve Plan'ın bir değerlendirmesi hazırlanmaktadır.

NEP sürecine paralel olarak, evre Bakanlığı ile Gençlik ve Aile İşleri 1994-1997 yılları arasında, Genç İnsanlar evre Planı (Young People Environment Plan: YEP) girişimi organize etmişlerdir. YEP'in hedef kitlesi 15-25 yaş arası genç insanlardır ve esas olarak okul dışı faaliyetler hedef alınmıştır. Destek ve yardım için YEP, Ulusal evre Planı uzmanları ile genç insanlar için konferanslar ve yönetim ve halkla ilişkiler projesi amacıyla seminerler organize etmektedir. Sonuçta, tüm Avusturya'da pek çok proje ve girişim başlatılmış ve bu çeşit deneyimler ve kullanılan metotlar hakkında bir yayın çıkarılmıştır.

Hükümet şu uluslararası projeler, anlaşmalar ve dokümanlara katılmıştır; Çevre ve Okul Girişimi (ENSI: Environmental and School Initiative) –1986’da başlayan bir OECD projesi, AB Konseyi ve Çevre Eğitimi Konusunda Eğitim Bakanları Kararı (1988 ve 1992), Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu (1989), Gündem 21 ve Rio Deklerasyonu, Bölüm 36 (1992) ve Aarhus Konvansiyonu. Avusturya, GLOBE projesine de katılır.

Avusturya, “Hükümetin Çevresel Performansının Geliştirilmesi” olarak adlandırılan bir girişim başlatmıştır. Bu girişimde OECD’nin tavsiyeleri temel alınmıştır. Çevre Bakanlığı tarafından organize edilen ve tüm bakanlıklara ait bir çalışma grubu bulunur. Bu çalışma grubu, “Ekolojiye İlişkin Kamu Alımları” ve “Kamu Hizmetlerinde Bir Çevresel Yönetim İncelemesi” konularında hükümete öneriler sunmuş ve 1 Nisan 1998’de kabul edilmiştir.

Eğitim Bakanlığı ve Kültür İşleri 1992’de, her yıl çevre eğitimi için belli bir miktar mali destek ayıran, bir çevre eğitim fonu kurmuştur. Eğitim Bakanlığı ve Kültür İşleri, ÇE alanında çalışan iki personele sahiptir, bunlardan biri ENSI projesi koordinatörüdür.

1992’den beri, ÇE tüm okul türlerinin, özellikle de mesleki okulların müfredatının bir parçasıdır. 1996/97’de iş idaresi akademilerinde, “ekolojik olarak donanımlı yönetici” konusu da başlatılmıştır. Mesleki eğitim okullarında diğer bir girişim, “ÇE alanında öğretmenlere tavsiyeler” ve “okullarda su yöneticileri” konularında INSET eğitim kurslarını kapsar. 1999 zarfında, “okullarda eko-denetçiler” için eğitim kursları planlanmış, bu kurslar aynı zamanda, genel okul sistemindeki öğretmenlere de açılmıştır.

Yaklaşık 10 Avusturya okulu, Eko-Denetim sürecini üstlenmiştir. Ağustos 1998’den beri, Eğitim Bakanlığı ve Kültür İşleri ve Çevre Bakanlığı, Gençlik ve Aile İşleri -Tyrol bölgesi idaresi ile ortaklaşa olarak- EMAS (Environmental Management System) temelinde okullar için bir Eko-Denetim ve Eko-Bilinç projesi hazırlamıştır.

Öğretmenlerin hazırlığı, üniversiteler ile ilkokul ve zorunlu ortaokul (1. derece öğretmenler için) pedagojik akademileri tarafından sağlanmaktadır. 1. derece öğretmenler pedagojik kurslara ve bazı final sınavlarına dahildir. Yüksek dereceli öğretmenler, özel üniversitelerde sadece belirli branşlar ve uygulamalarla ilgilidir.

1998’e kadar ÇE alanında çalışan STK’ları koordine eden ulusal himayecisi kurum, Eğitim Bakanlığı ve Kültür İşleri ve Çevre Bakanlığı, Gençlik ve Aile İşleri tarafından finanse edilen ARGE Umwelteziehung idi. 1998’de iki bakanlık tarafından finanse edilen Forum Umweltbildung göreve başlamıştır²¹.

2.12 İsveç'te Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, İsveç'in Eğitim Kanunu'nda yer almaktadır. İsveç'te ayrıca, hem zorunlu hem de zorunlu olmayan okullarda çevre eğitimi müfredatı bulunmaktadır.

Hükümet şu uluslararası antlaşmalara katılmıştır; 1977 Tiflis Deklarasyonu, Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu, Gündem 21, Rio Deklarasyonu ve Aarhus Konvansiyonu. İsveç, GLOBE projesine de katılır.

İsveç hükümetinde sorumluluğu farklı birimlere dağıtan bir sistem bulunmaktadır. Bundan dolayı yerel idareler kendi çevresel faaliyetlerini planlama ve koordine etme sorumluluğuna sahiptir. Faaliyetler kısmen, Ulusal Eğitim Ajansı ve İsveç Çevre Koruma Ajansı tarafından desteklenir. Girişimler ayrıca MoE tarafından üstlenilir.

ÇE uzmanları, bakanlıklar tarafından yönetilen konu ile ilgili ajanslarda çalışır. Hükümet çalışanlarının çevre eğitimi, bir çevre yönetim sistemi yoluyla organize edilir. Özel şirketler ve firmalar kendi çalışanlarının çevre eğitimi sorumluluğunu üstlenirler.

ÇE alanında çalışan STK'ları koordine eden ulusal bir himaye edici kurum yoktur. Ancak İsveç hükümeti, resmi olmayan organizasyonların ÇE faaliyetlerini mali açıdan destekler. Bu fonlar hükümet bütçesine dahildir. Yerel ÇE programlarının uygulanması ve finanse edilmesinden yerel idareler sorumludur.

İsveç'te ÇE ile ilgili resmi bir halkla ilişkiler stratejisi bulunmamakla beraber, medya sık sık çevresel haberlere ilişkin yayınlar yapar.

2.13 İngiltere'de Çevre Eğitimi

Birleşik Krallık'ta sürdürülebilir gelişim stratejisi, Britanya politikasının bir parçasıdır. Ayrıca, gelişim için ortak ekonomik ve sosyal hareketi destekleyen bir Sürdürülebilir Gelişim Komisyonu bulunmaktadır.

Britanya okul sistemi 1988'de düzenlendi. 1990'da Birleşik Krallık, genel eğitim standardı sağlayan ilk ulusal müfredatı teşvik etti. Bu zamana kadar, sadece müfredat rehberleri ve öğretmenlerin girişimine bağlı çevre eğitimi hazırlığı vardı. 1960'lardan itibaren, yazılı ve sözlü tartışmalar ve ÇE alanındaki aktif çalışmalar vasıtasıyla ÇE geliştirildi. 1990'da Müfredat Rehber 7: Çevre Eğitimi yayınlandı³³ ve çevre eğitimi, ilk öğretimde önemli aşamalar

içerisinde kabul edildi, orta öğretimde ulusal müfredatın konularından biri olarak yerleştirildi³⁴. Müfredatın alanı, öğretmen ve öğrencilerin güncel bilgi ihtiyacı ve talebini ortaya çıkardı. 1994'te öğretmenler, aileler ve resmi olmayan organizasyonlarla birlikte, öğrencilerin ihtiyaçlarını mümkün olduğunca azaltmak konusunda hükümeti ikna etti. Birleşik Krallık'ta çevre eğitimi, biyoloji, coğrafya ve teknik çalışmaların bir parçasıdır. ÇE'yi müfredatta uygulamak ve bilgilerini geliştirmek konusunda öğretmenler cesaretlendirilir.

Birleşik Krallık, Aarhus Konvansiyonu ve Çocuk Hakları Konusunda UN Konvansiyonu'na katılmıştır ve GLOBE projesine de katılmaktadır.

1992'de, Rio De Janerio'da Sürdürülebilir Gelişim Dokümanının imzalanmasından sonra hükümet, Eğitimde Sürdürülebilir Gelişme Hakkında Yuvarlak Masa toplantısı düzenledi ve tüm okullara çevre eğitiminin dahil edilmesini tavsiye etti. 1996'da İskoçya ÇE stratejisi hazırlandı.

Çevre Eğitimi Ulusal Kurumu, çevre eğitiminin tanınmasına önemli bir katkıda bulunur, her tür okuldan öğretmenlere ait bir kurumdur. Kurum, düzenli olarak konferanslar düzenler, uygulamalı çevre eğitimi metotları önerir ve çeşitli materyaller üretir, ilgi gösteren herkese açtır.

Birleşik Krallık'ta ÇE alanında çalışan pek çok STK bulunmasına rağmen, bunların faaliyetlerini koordine eden ulusal bir koordinasyon yoktur. Britanya STK'ları yaklaşık 30 yıldır ÇE alanında faaliyetler gerçekleştirmektedir. Bunların aktiviteleri arasında, ÇE materyalleri üretimi ve halka yönelik kampanyalar organize etmek de bulunmaktadır. Geleneksel olarak, resmi olmayan kurumlar ezelden beri çok popülerdir. Bunlar yerel düzeyde kusursuz çalışmalar yapmıştır ve bu durum halk arasında çevre bilincinin yaşamın her adımında artmasını sağlamıştır. Projeler genellikle mali olarak özel sektör (Shell gibi) tarafından desteklenmektedir.

Birleşik Krallık'ta medya, tam olarak bağımsızdır ve kendi sağduyuları ile çevresel programlar ve yayınlar yapabilirler. Doğa ve çevre konusundaki belgeseller ve programlar yüksek kalitelidir ve oldukça popülerdir³⁵.

2.14 Finlandiya'da Çevre Eğitimi

Ulusal Eğitim Yönetim Kurulu'nun, müfredatın amaçları ve en önemli içerikleri hakkındaki açıklamasına göre; her eğitim sağlayıcı bir bölgesel müfredat hazırlar. Bu müfredatın öncelikle, sürdürülebilir gelişim için değişen ihtiyaçlara uygun, açık ve anlaşılır olması istenir. Çevre eğitiminin ancak, bu

programların gelecek vizyonuna uygun veri tabanları, uluslararası işbirliği, ahlaki ve kültürel gelişim yönünde toplumsal ihtiyaçların desteklenmesi ile sağlanabileceği vurgulanır³⁶.

1980 öncesine kadar Finlandiya'da çevre eğitimi, temel olarak 'vahşî doğayı koruma için, vahşî doğayı koruma hakkında' düşüncesi doğrultusunda idi. Daha sonraları bu 'doğa ve insan yapımı çevre hakkında, doğa ve insan yapımı çevre için' düşüncesine yöneldi. 1983'te Çevre Bakanlığı kuruldu. Bundan sonra, çevre eğitiminin politik yönü kadar sosyal yönü de olumlu bir şekilde dikkate alınmaya başlandı.

Ayrıca, Finlandiya yukarıda bahsedilen MUVIN adındaki, Baltık Denizi'nde kirliliği azaltmak için uluslararası 200 okul projesine ve Birleşmiş Milletler tarafından tavsiye edilen GLOBE projesine katılmaktadır.

1994-95'te, genel eğitim, mesleki ve teknik eğitim çerçeve programları müfredat içeriğine ilişkin temel noktalar uygulamaya kondu, çoğulcu ve interdisipliner çevre eğitimi için yapısal koşullar hazırlandı.

2.15 Lüksemburg'da Çevre Eğitimi

1970 Avrupa Doğa Koruma Yılı, Lüksemburg'da çevre eğitimini hızlandırmıştır. Ulusal Gençlik Hizmeti ve Ormancılık Komisyonu'nun ortak çalışmalarıyla, çevre idaresi, 'Natura' gibi çeşitli doğa koruma dernekleri ve rehberler, izciler gibi belirli gençlik hareketleri ve Gençlik Yurtları Derneği tarafından çok sayıda eğitim faaliyeti organize edilmiştir. Bu faaliyetler temel olarak, öğretmenler için eğitim seminerleri ve gençler için kamplardan oluşuyordu.

Çevre eğitimi alanında çeşitli girişimler koordine ve teşvik etmek amacıyla, 1974'te, çeşitli bakanlıkların temsilcilerini, çevre eğitimi ile ilgili öncelikli kurumları ve yetkilileri içeren bir grup oluşturuldu.

Çevre eğitimi, 20 Ocak 1975'te Eğitim Bakanları arasında imzalanan konvansiyonla kurumsallaştırıldı ve 'ilk öğretim için çalışma planı' 1990'da yayınlandı, 1992'de 'okul öncesi eğitim için çerçeve plan' yayınlandı.

Ayrıca, 1975'ten beri Eğitim Bakanlığı'nın 'yenilik ve eğitim araştırma hizmeti' (SIRP), gerek fuarlar ve konferanslar düzenlemeyi ve gerekse ilk öğrenim sonrası için eğitim modülleri oluşturmayı amaçlayan, pek çok girişimin kaynağı olmuştur³⁷.

3. TÜRKİYE AÇISINDAN GENEL DEĞERLENDİRME

“Avrupa Birliği hukuk kurallarını, diğer uluslararası örgütlerin yarattığı hukuk kurallarından ayıran önemli bir nokta vardır: Kurucu Anlaşmalar’ın olması ve Birlik organlarının aldığı bazı kararların üye devletler’de doğrudan doğruya uygulanması zorunluluğu. Bu nokta, kaçınılmaz olarak AB Üyesi Devletler ile Birliğe yeni katılacak devletlerin başta anayasaları olmak üzere ulusal hukuk düzenlerinin AB hukuk düzenine uyumunu gerektirmektedir”³⁸. “Avrupa Birliği’nin genişlemeye ilişkin stratejisi içerisinde çevrenin korunması önemli bir yer tutmaktadır. Bu amaçla AB organları, Birliğin çevre mevzuatının aday ülkelerin mevzuatlarına aktarılabilmesi için bir Topluluk tedbiri geliştirmişlerdir: COM (98) 294 final. Bu tedbir, aday ülkeler için bir ön kabul stratejisi anlamına gelmektedir. Bu tedbir kapsamında birliğin genişlemesi, büyük ölçüde aday ülkelerdeki çevre meselelerinin halledilmesini gerektirmektedir. Bir başka deyişle gerçekleştirilecek işler daha çok aday ülkelerin üzerindedir. Bunun nedeni, AB’ne üye ülkeler ile aday ülkelerin çevrenin korunması seviyesi arasında büyük bir dengesizlik olmasıdır”³⁹.

Bir aday ülke olan Türkiye açısından baktığımızda, “Avrupa Topluluğu çevre mevzuatı ile Türk mevzuatının karşılaştırılması, genel olarak iki amaçla yapılabilir. Biri, çevrenin korunması gereğine inanmış bir Türkiye’nin bu konuda ulusal düzenlemelerini geliştirirken bunu çağdaş normlara uygun olarak yapması için Avrupa Topluluğu çevre mevzuatından örnek almak, diğeri de, 14 Nisan 1987’de Avrupa Topluluğu’na tam üye olmak için başvurmuş olan Türkiye’nin bu konuda alması gereken tedbirleri belirlemektir. Türkiye’deki çevre mevzuatı çalışmaları, eskiden beri birinci amaca yönelik olarak AT çevre mevzuatını göz önünde tutmuştur ve halen de tutmaktadır. Ancak bugün ikinci amaç çerçevesinde çalışmalar ayrıca bir zorunluluk haline gelmiştir. Zira, AT’ye tam üye olmak, çevre konusu dahil, bugüne kadar gerçekleştirilmiş bulunan AT mevzuatının Türkiye tarafından da kabul edilmesini gerektirmektedir”⁴⁰.

“Yeni ve çok kapsamlı bir genişleme süreci içinde bulunan Avrupa Birliği, aday ülkelerin kendi çevre mevzuatına ve politikasına uyum sağlamalarının ancak uzun dönemde gerçekleşebileceğini peşinen kabul etmiştir... Bu alanda yapılacak işler, önce Gündem 2000 çerçevesinde genel bir strateji olarak belirlenmiş, sonra da her aday ülke için hazırlanan “Katılım Ortaklığı Belgele-ri”nde özele indirgenmiştir”⁴¹. Daha sonra adaylar, hazırladıkları ulusal programlarda çevre konusunda kısa ve orta dönemlerde yapacakları işleri sıralamışlardır”⁴². “Bu programlar, özellikle yasal, idari ve mali konularda aday ülkelerin yapmayı vaat ettiği çalışmaları içermektedir... Bununla, aday ülkeler

bir yandan mevzuatlarındaki ve idari yapılarındaki boşlukları çevrenin korunması adına dolduracaklar, diğer yandan da ekonomilerini ve rekabet yeteneklerini geliştireceklerdir. Ayrıca aday ülkeler, Birliğin çevre mevzuatının uyumlaştırılması için kendi ulusal kaynaklarını harekete geçireceklerdir.

Türkiye'yi Gündem 2000 belgesinin dışında bağlayan bir başka önemli belge daha vardır: Gümrük Birliği çerçevesinde imzalanan 6 Mart 1995 tarihli ve 1/95 sayılı Türkiye-AT Ortaklık Konseyi Kararı'nın 8 inci maddesi. Bu madde uyarınca...uyum gerektiren 32 konu arasında çevreyle doğrudan bağlantılı yönergeler "çevrenin korunması" ve "tehlikeli maddeler" başlıkları altında yer almaktadır. Ancak Türkiye'nin bu alanlar haricinde de, çevre meselesinin Avrupa Birliği açısından Gümrük Birliği haricinde giderek önem kazanması nedeniyle, düzenlemeye gitmesi artık kaçınılmaz bir hal almıştır. Zaten Türkiye'nin amacı da Gümrük Birliği değil, Avrupa Birliği'ne tam üyelik olduğuna göre, Avrupa Birliği çevre mevzuatının erken safhada ve zaman yitirmeksizin iç hukuka aktarılması yerinde olacaktır."⁴³

Türkiye'deki çevre korunmasına ilgi duyulması oldukça yenidir. "...bizdeki duyarlılık gelişiminin başlangıç aşamaları, sanayileşmiş ülkelerde baş gösteren çevre duyarlılığı eylemlerinin somutlandığı yasama işlemlerine kadar uzanan bilinçlenme etkilerinin yansımalarıyla, tabandan tavana doğru değil, tavandan tabana doğru olmuştur. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren, halk ve çevre sağlığına ilişkin olarak çıkarılan 118 yasa, 38 tüzük ve yönetmelik, aslında bu savın kanıtı olmaktadır. Bunun nedeni, bizde sanayileşme sürecinin geç başlaması, sanayileşmiş ülkelerde görülen kirlilik olayının bizde henüz yaşamı etkileyecek boyutlarda olmayışıdır. Bu yıllarda özellikle ülkenin mimarı birinci sırada yer aldığından, Şehir Güzelleştirme ve Geliştirme Dernekleri'nin etkinliği ön plana çıkmış, ardından 1924'te Türkiye Ormancılar Cemiyeti, 1982'de Ağaçları Koruma Cemiyeti kurularak, doğal yapının korunması yönündeki çabalara hız kazandırılmaya çalışılmıştır. 1950'li yıllardan sonra giderek yoğunlaşan sanayileşme süreci, kırlardan kentlere göç ve bunların sonucunda ortaya çıkan altyapısı yetersiz kent mekanları, gecekondulaşma ve çevre kirliliği günlük yaşamı etkileyen sorunlar olarak da olumsuz yöndeki etkilerini duyumsatmaya başladıysa da, çevrenin kamusal politikaya konu olabilmesi için 1970'li yıllara kadar gelmek gerekmiştir. Bu yılların başında, parçası bulunduğumuz uluslararası kuruluşların yönlendirici siyasaları -slogan düzeyinde olsa da- çevresel bilinçlenmede etkili olmuştur. Avrupa Konseyi'nin 1970 yılını "Avrupa Tabiatını Koruma Yılı" ve 1975 yılını da "Ortak Mimari Miras Yılı" ilan etmesi, Türkiye'nin de konuya duyarlılığını artırmıştır. Her ne kadar, çevre sorunlarından bir devlet siyasası olarak III. Beş Yıllık

Kalkınma Planı'nda söz edilmişse de, sorunun toplumdaki baskısının ileriki yıllarda yoğun olması nedeniyle IV. Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda açıkça "sanayileşme, kalkınma ve çevre sorunlarının birlikte uyum içinde çözülebileceğine" yer verilmiştir. Böylece önleyici çevre siyasası benimsenerek, çevre sorunlarının çözüm yolları öngörülmeğe çalışılmıştır⁴⁴.

"Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı 1978 yılında kurulmuş olmakla birlikte, Türkiye'de, çevre ile ilgili konuların ilk örgütlenmesi daha öncedir. 12.2.1973 tarihli 7/5836 sayılı bir Bakanlar Kurulu kararıyla, ilgili Bakanlıkların temsilcilerinden oluşan "Çevre Sorunları Koordinasyon Kurulu" kurulmuştur. Ancak, kuşkusuz, çevre konularının kamu yönetimi içerisinde, görevi olan bir örgüt tarafından bir bütün olarak sahiplenilmesi Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı'nın kurulmasından sonradır. Çevre hukukuna ilişkin düzenlemelerin bir genel çerçeve içinde oluşturulması düşüncesinin de bu örgütlenmeden sonra gündeme geldiği söylenebilir. Buna karşın ilk birkaç yıl, 1981-82'lere kadar... hukukçularımız, çevre konusunu ciddiye alıp bu konularla ilgili çalışma yapmayı önemsemediği için, bu dönemde "Çevre Hukuku" ile ilgili olduğu ileri sürülen birkaç naif çalışma dışında, dikkate alınacak, belgelere rastlanmıyor⁴⁵.

"Çevre ile ilgili normatif ilkeleri belirleyen anayasal düzenleme 1982 yılında gerçekleşebilmiştir⁴⁶. Uluslararası alanda çevre korumacılığının gündemin başına geçtiği bu sıralarda, yani 1982 yılında, Türkiye'nin yeni bir anayasaya kavuşmuş olması, anayasanın o dönemde yeni baştan hazırlanması böylesi bir maddenin anayasaya girmesini kolaylaştırmıştır⁴⁷. T.C. Anayasası'nın 56. maddesi, "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir" ilkesini getirmekte; çevre koruma, çağdaş bir yaklaşımla, anayasal bir esasa bağlanmaktadır. Bu maddenin direktifleri doğrultusunda hazırlanarak 11 Ağustos 1983 tarihinde yürürlüğe giren Çevre Kanunu da, çevreyi hava, toprak, su gibi bileşenleriyle, ekolojik bir sistem bütünü olarak gören bir çerçeveye oluşturmaktadır⁴⁸.

Çevre konusunun anayasal anlamda tanınması üç bakımdan önemlidir: Anayasal tanıma, her şeyden önce, devlet içinde çevre olgusuna üstün bir yer verir. Anayasalar genellikle, Toplumun ve Devletin en yüksek değerlerinin ifadesi olarak düşünülür. Bu nedenle, çevre muhafazasının önemini ortaya koyan bir anayasal hüküm, kesimlerle çatışma durumunda çevresel değerlerin öne çıkarılmasına olanak sağlar. İkinci olumlu yönü, pozitif hukukta açıkça yer almayan çevre sorununa ilişkin somut bir olayın çözümünde yargıçlara ve yöneticilere rehberlik görevi yapmasıdır. Sonucu olarak, anayasaların didaktik iş-

levi de bulunmaktadır. Anayasa, ilgili devlet tarafından temel olarak tanınan değerleri ifade ettiğinden, çevreye ilişkin anayasal hükmün öğretici özelliği de bulunmaktadır⁹.

Ancak, Anayasamızda çevre hakkının yer alması, Türk çevre hukukunun çevrenin korunması bakımından çok ileri ve eksiksiz olduğunu ve AB çevre politikasıyla uyumlu olduğunu göstermeye yetmez¹⁰. Bu açıdan kısaca, çevre hakkının Anayasa'da nasıl düzenlendiğini inceleyerek, çalışmamızın temel konusu olan kamuoyu bilinci ve çevre eğitimi açısından AB ile uyum sorununu değerlendirmek yerinde olacaktır.

Anayasası'nın 56'ncı maddesiyle çevre hakkının ilk kez Türk pozitif hukukunda, hukuk kuralları basamağının en üstünde yer alan bir metinle tanınmış olduğu, karşılaştırmalı anayasa hukuku verileri göz önüne alındığında, 56'ncı maddenin sadece devlete yol gösterici bir nitelikte sınırlı kalmayıp, aynı zamanda yurttaşlara ödev yanında hak tanıdığından, normatif değere sahip bağlayıcı bir hüküm olduğu öne sürölmektedir. Anayasa çevre korumasını üç boyutuyla düzenliyor: Devletin ödevi, yurttaşların ödevi ve herkesin hakkı. Böylece, devlet yurttaşlara da çevre koruması konusunda görev veriyor, yani çevre hakkının öznesi olan birey devletle aynı zamanda durumun muhatabı durumunda kabul ediliyor. Bununla birlikte, karşılaştırmalı hukuk bağlamında Türk Anayasası'nın düzenlemesi özellikle üç açıdan sınırlı kalmaktadır. Birincisi, 56'ncı madde devletin ödevleri yönünden somutluktan uzaktır. İkincisi, anılan hüküm yurttaşların başvuru araçları konusunda herhangi bir belirleme yapmamaktadır. Üçüncü ve önemli bir nokta, Anayasamız çevrede olumsuz etki yaratan eylem ve davranışlar konusunda yaptırım öngörmemiřtir¹¹.

Her iki mevzuat karşılaştırıldığında, AT mevzuatında yer alan çevre konuları ile ilgili, Türk mevzuatında da düzenlemelerin bulunduğu görölmektedir. AT mevzuatında bulunup da Türk mevzuatında herhangi bir düzenleme konusu olmayan alanlar bir hayli azdır. Ancak, aynı konuda her iki hukuk sisteminde de düzenlemelerin bulunması, teorik olarak, bunların aynı ya da büyük ölçüde benzer içerikte olmasını gerektirmemektedir. Durum incelendiğinde, her iki mevzuatta çatışan düzenlemelerle karşılaşılmadığı belirtilebilir. Zira, AT mevzuatı ile Türk mevzuatının, daha ziyade siyasi tercihlere ve değer yargılarına bağlı olarak, birbirleriyle ters düşen hükümlere sahip olabilmesi ihtimali, çevrenin korunması gibi daha ziyade bilimsel gerçeklere ve verilere dayandırılan bir konuda çok azdır. Bu sebeple, her iki mevzuat kıyaslandığında, taban tabana zıt düşen hükümlere rastlanmamakta, düzenlenmiş bulunan konular büyük ölçüde benzerlik göstermektedir.

AT çevre mevzuatı ile Türk çevre mevzuatının benzerlik göstermesinin başlıca sebeplerinden biri, AT'ye tam üyelik başvurusundan önce Türkiye'nin; çevre korunması konusunda AT mevzuatından ve özellikle Federal Almanya mevzuatından ve standartlarından yararlanmış olmasıdır. Ancak bazı küçük örnekler dışında, genellikle Türkiye'deki standartların AT standartlarından daha düşük olduğu görülmekte ve bir uyum çalışmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Türk çevre mevzuatının AT çevre mevzuatından temele inmeyen farkları sadece standart farklarından ibaret değildir. AT'nin birçok standart belirlenmesinde, bunu sağlayacak tedbirler de öngörülmektedir. Oysa, Türkiye'nin belirlediği standartları uygulamaya geçirecek tedbirleri her zaman düzenlemediği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, uyum çalışmaları için yapılması gereken işlerden biri de standartların fiilen uygulanmasını sağlayacak idari ve teknik düzenlemelerin yapılması ve gerekli organların kurulmasıdır⁵².

1982 Anayasası'na ilişkin tartışılan önemli bir nokta vardır: "Anayasal çevre hakkı (mad.56), ekonomik istikrarın gerekliliği ve mali kaynakların yeterliliği ile (Anayasa mad.65), çevre korunması da ekonomik kalkınma hedefleriyle (Çevre K.mad.1) daha baştan sınırlı tutulmuştur"⁵³. "56'cı maddenin sistematik içerisindeki yeri ve düzenleniş biçimi eleştiriye açık olduğu gibi, diğer hükümlerin dağılımı da çevresel değerlerin anayasal düzeyde korunması sorununa bütünsel bakışı engellemektedir"⁵⁴.

"Bir diğer sınırlama 82 Anayasası'nın hak ve özgürlükler için öngördüğü sınırlama rejiminden ileri gelmektedir. Anayasa'nın örgütlenme özgürlüğü, bilgilendirme hakkı veya haber ve belgelere ulaşma hakkı -AB düzenlemelerinde yer alan ifade ile söylersek, çevre hakkındaki bilgiye serbestçe girme hakkı- konusundaki kayıtlamaları ya da norm yokluğu, katılımı ve katılımcı demokrasiyi sınırlayan genel yapısı, çevre hakkının uygulamaya geçirilmesini güçleştirmektedir"⁵⁵. 1982 Anayasası'nın 74. maddesinde yer alan dilekçe hakkı ile ilgili düzenleme dışında, Türk mevzuatında vatandaşların bilgi edinme özgürlüğü ile ilgili genel bir düzenlemeye yer verilmemektedir. Aynı şekilde, Çevre Kanunu da bu alanda genel bir düzenleme getirmemektedir⁵⁶.

Yukarıda bahsedildiği gibi, Anayasamız, "çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek yükümlülüğünü Devlete ve vatandaşlara aynı anda veren bir düzenleme getirmiştir. Bu düzenleme, Avrupa Birliği'nin Beşinci Çevre Eylem Programı'nda getirilen "ortak sorumluluk" yaklaşımıyla uyumludur. Devlet yanında sivil toplum örgütleri ortaklaşa bir şekilde çevrenin korunması, kirlenmenin önlenmesi ve çevre kalitesinin artırılmasından sorumlu olacaklardır. Fakat bunun için gerekli vasıtalar Anayasamızda

maalesef sunulmamaktadır. Yani, sivil toplum örgütlerinin çevrenin korunmasını ilgilendiren siyasi kararlardan haberdar olmaları ve bu kararlara katılmaları ve çevre kirlenmeleri karşısında şikayette bulunma ve dava açma olanakları... zayıftır. Bu nedenlerle 82 Anayasası'nda değişiklik yapmak gerekmektedir. Bu konuda Budak'ın teklifi öncelikle 56'ıncı maddede yer alan düzenlemenin içine "çevre ile ilgili kararlarda vatandaşın kararlara katılım hakkı esastır. Vatandaşların, Anayasanın 36 ve 125'inci maddelerindeki haklarını kullanırken, vatandaşlıktan kaynaklanan hukuki menfaatlerinin varlığı tartışılmaz" şeklinde bir ifadenin eklenmesinin yerinde olacağıdır.

Yine, çevre hakkında bilgiye kolayca ulaşma bakımından "Bilgi Edinme Hakkı" başlığını taşıyan bir yeni hükmün daha 82 Anayasası'na eklenmesi yerinde olur. Hüküm şöyle olabilir "Herkesin bilgi edinme hakkı vardır. Devlet kuruluşlarından ve kısmen veya tamamen özel hukuka tabi olsa da kamu görevi gören sair kuruluşlardan bu bilginin nasıl sağlanacağı, hangi tür bilgilerin bu hakkın kapsamı dışında olduğu kanunla düzenlenir".

Budak'a göre, Beşinci Çevre Eylem Programı ile getirilen "sürdürülebilir" ve "çevreyi hesaba katan bir gelişmeye dayalı" AB çevre politikası anlayışı Anayasamıza yabancıdır. Çevreye duyarlı ya da uyumlu bir kalkınma anlayışı sadece Türk çevre literatüründe yer almakta ama Çevre Kanunu da dahil hukuki metinlere geçememektedir⁵⁷.

Turgut bu konuda, siyasal iktidarın çevre konusundaki ciddiyetsiz ve samimi-yetsiz tutumuna dikkat çekerek, çevre yasa taslağında yer alan, çevreyi koruma açısından son derece önemli olan ve aynı zamanda evrensel nitelik taşıyan "sürdürülebilir kalkınma ilkesi"nin çıkarılmasını eleştirmektedir. Turgut'a göre, Anayasa'nın 65. maddesi siyasal iktidarlara çevreyi korumayı gözardı etmeleri konusunda bir özür teşkil etmemektedir. Bu maddenin özü, siyasal iktidarlara bir gerçeği hatırlatmaktadır. Bu gerçek de; "Kaynaklarını, mali olanaklarını bileceksin ve bunları yapman gereken hizmetler çerçevesinde, adil ve gereken şekilde yapacaksın". Kalkınmanın sürdürülebilir olması, ileride de gerçekleşebilmesi, ancak çevreyi korumakla mümkün olabilmektedir⁵⁸.

Ayrıca, AB'nin çevreyle ilgili konularda uluslararası işbirliği geliştirmek ya da bu seviyede alınacak tedbirleri desteklemek hedefi de 82 Anayasası'nda yer almamaktadır. Bu tür bir düzenlemenin Anayasamızda mevcut olması, çevre kirlenmelerinin sınır tanımadığı bir dünyada faaliyete girişebilmek için ilk ivmeyi verebilirdi. Ancak bu konunun kanunlar bazında düzenlenmesi de yeterli olabilir. 2872 sayılı Çevre Kanunu'nun amaç maddesine yukarıdaki ifadenin eklenmesi kafidir⁵⁹.

İnsan bencil bir varlıktır ve çevresine zarar vermektedir. Bu konuya çalışmamızın başından beri çeşitli başlıklar altında değindik. Peki insan zarar veriyor da kamu (burada kast edilen kamu, kamu kuruluşlarıdır) zarar vermiyor mu? Keleş'e göre belediye olsun, kamu kuruluşları olsun, Kamu İktisadi Teşebbüsleri olsun, bunlar da çevreye zarar vermekten, çevre değerlerini ayaklar altına almaktan geri kalmamaktadırlar. Bu açıdan bireyi bir tarafa, kamuyu bir tarafa koyarsanız şu kategorileri dünyada görebiliyoruz: Çevre değerlerine karşı hem birey hem kamu ilgisizdir. Bireyin ilgili, kamunun ilgisiz olması çok az rastlanan bir durumdur. Öteki durum, her ikisinin de çevre değerlerine sahip çıkmasıdır. Fakat en kötüsü elbette ne bireyin ne de kamunun, kamu adına görev yapan kuruluşların çevre karşısında kendilerine düşen görevleri yerine getirmemeleridir. Biz, Türkler olarak nerede bulunuyoruz? Konmuş olan bütün hukuk kurallarına karşın uygulama ne yöndedir? Herhalde, her ikisinin de artı puan alamayacağı, fakat eksi puan alabileceği ekstreme daha yakın bir durumda bulunduğumuz söylenebilir. Bu noktada vurgulanması gereken iki husus vardır. Bunlardan biri, istediğiniz kadar hukuk kurallarını koyunuz ve hukuk mekanizmaları çok iyi bir şekilde yürütülsün, insanın çevre bilincini geliştirmedikçe bu konuları ayakta tutamıyorsunuz. Çevre bilinci, insanların yurttaşlık bilincinin bir parçasıdır. İnsanlar kentlere gelmiş fakat kentli olamamış iseler, kentleşmiş fakat kentlileşmemiş iseler, o zaman çevre değerlerine ve kent değerlerine sahip çıkmak güçleşecektir. İşte Türkiye, kentlere gelmiş fakat henüz kentli olamamış yığınların çevre değerlerine zarar verdikleri, çevreye sahip çıkamadıkları bir durumda bulunmaktadır. Ancak bu durumun değişmekte olduğunu gösteren, çevresel kamuoyu bilincine ilişkin ülkemizde duyarlı eylem örnekleri de mevcuttur⁶⁰. Şunu da belirtmek gerekir ki, STK'lar, meslek kuruluşları, kooperatifler, demekler ve başka kuruluşların çevre değerlerine sahip çıkmak konusundaki çabalarını yargı yerleri de desteklerse başarıya daha kolay ulaşılır. Nasıl insanlarda çevre bilinci geliyorsa yargıda da bir çevre bilinci gelişmektedir. Yani yargı da toplumun başka kurumları gibi bir kurumdur ve o da toplumdaki gelişmelerden etkilenmektedir. Toplumsal gelişmenin ve çevreye verilen zararların ışığında yargı kendi kendini eğitmektedir.

Belediyelerin, halka en yakın ve katılıma en elverişli kuruluşlar olarak, çevre koruma sürecinin içinde daha aktif olarak bulunmaları gerekir. AB içerisinde sıkça söz edilen bir kavram vardır: subsidiarite (ikincillik ilkesi)⁶¹. Burada, halka en yakın kuruluşlar olan yerel yönetimlerce kamu hizmetlerinin görülmesi hususunda bir esas koymuşlardır. Bu, yerel nitelikteki her türlü hizmetin başka yönetimlerce verilmemesini gerektirmektedir. Bu açıdan baktığımızda, AB'ye üye olmak için resmen başvurmuş olan Türkiye, kendi kurum-

larında bir takım düzenlemeler yaparken, yerel yönetim mevzuatında da, çevrenin de içinde bulunduğu konularda olabildiği ölçüde yerel yönetimlere daha fazla yetkiler ve görevler verilmesi yönünde düzenlemeler yapılmalıdır⁶².

“Ağırlaştırılmış objektif tehlike ve fedakarlık sorumluluğunu tüm sonuçlarıyla benimsemek ve ayrıca nedenselliği kanıtlama zorluğunu da nedensellik karineleri eliyle aşmak gerekir. Bunun için de çok yönlü, dört başı mamur bir çevre sorumluluğu yasasına gereksinim vardır... řu da var ki...çevreyi koruyup kurtarmanın yolu, kamu yararını gözeten ve kamu erkine dayanan kamu hukukundan, ačíkçası, maliye, ekonomi, idare ve ceza hukukundan, ayrıca uluslararası hukuktan geçer. Ama çevreye toplumca sahip çıkma bilincinin gelişmediği ve bu uğurda etkin bir siyasal mücadelenin yürütülmediği bir toplumda kamu hukukunun ve uluslararası hukukun bile etkisi sınırlı kalmaya mahkumdur”⁶³. “Unutmamalıdır ki, çevreyi koruma aynı zamanda kalkınabilme bir bilinç, denge, çalışma ve azim işidir. Bunu sadece bir “aydın karşı çıkması ve tatmini” olarak görmemek gerekir”⁶⁴.

Çevre hukuku kuralları giderek karmaşık hale gelmekte, karmaşıklaştığı ölçüde de ulaşılması zorlaşmaktadır. Etkililiđi ačíısından ise, önleyici araçların ve yaptırım mekanizmalarının geliştirilmesi gerekli ise de, çevre hukukunun kendine özgü niteliği göz önüne alınmalıdır. Çünkü çevre alanında, klasik hukuki gereklilikler (mecburiyet, yükümlülük, sorumluluk gibi) yeterli olmamaktadır. Bu hukuk disiplininde “ödev” kavramının da öne çıkarılması gerekmektedir. Ödevin temeli ise, ahlakidir. Bu ačíıdan, çevre eğitiminin önemine ve çevre bilincinin geliştirilmesine dikkat çekilmelidir⁶⁵.

Buna rağmen, ülkemizde bir kesim vardır ki maalesef hala çevresel kamuoyu bilincinden yoksundur. Hatta çevreci düşünceyi; “Dünyada ve ülkemizde son yıllarda gereksiz bir akım ortaya çıktı. Bu akımı; insanlarımızı bekleyen yaşamsal sorunlarla bařa çıkılamayan bir ülkede, bir kuř türü ya da bir beyaz balina için milyarlarca lira harcamayı göze alan mantık dışı bir akımdır.”, “Ülkemizin sanayileşmeye ve kalkınma hızını artırmaya en çok gereksinim duyduğu bir dönemde, çevrenin bozulmasını gerekçe göstererek ülke kalkınmasından ödün vermeyi savunanlar; ülkemize ve insanlarımıza ihanet etmektedirler.” şeklinde yorumlayan insanlarımızın sayısı küçümsenemeyecek kadar fazladır. Oysa çevre ačíısından Türkiye'nin durumu dünyadaki durumdan farklı değildir. Aşağıdaki bazı istatistiksel verilerden de anlaşılabileceği gibi çevremiz karanlık bir tabloyla karşı karşıya bulunmaktadır:

“Ülkemizde 9000'i aşkın bitki türü bulunmaktadır. Bunların 3000'e yakını endemik türde bitkilerden oluşuyor. Avrupa'da yetişen 1200 tür bitki oldu-

ğu dikkate alınır, 3000'e yakın endemik tür ile zengin biyo çeşitliliğe sahip bir ülkemiz. Ne var ki, başta yumrulu bitkiler olmak üzere bilinçsiz tüketim nedeniyle bir çok bitki türünün nesli tükenme sürecinde.

Bitki örtümüzle ilgili ciddi bir sorunu da ormanlarımızın içinde bulunduğu durum oluşturuyor. Ülke yüzeyimizin %12'sinden daha azı verimli ormanlardır. Bu oran Finlandiya'da %65, İsveç'te %60 dolayındadır. Verimli ormanlarımızın azlığına karşın, ormanlarımızı bilinçsizce tüketmeye devam ediyoruz. 1937'den sonra çıkan 43.00'den fazla orman yangınında 1,3 milyon hektarlık orman alanımız yanmıştır. 1950'den günümüze kadar 3 milyon hektarlık ormanımız yok olmuştur. Bütün bunlar yetmiyormuş gibi, her yıl 13 milyon metreküp eşit oranda kaçak ağaç kesmeye devam ediyoruz.

Toprağımızı, bilinçsiz ve yanlış kullanım ile tahrip ediyoruz. 27.7 milyon hektar olan toplam tarım topraklarımızın 19.7 hektarlık kısmı, yani % 70'den fazlası erozyon tehdidi altındadır. Her yıl 500 milyon ton toprağımız denizlere taşınıyor. Bu ise 100-200 bin hektar tarımsal alana eşit bir toprak kaybıdır. Bu oran, Avrupa'dakinin yaklaşık olarak 20 katını bulmaktadır.

Son beş yılda heyelan ve taşkınlarda 400'e yakın can kaybımız olmuştur.

1990'lı yıllarda yerleşim alanlarının kapladığı yer, 1 milyon hektarı aşarak 1,5 milyon hektara ulaşacaktır. Bu toprakların 1/3'ü ise 1. ve 4. sınıf tarım toprağıdır. 20 bin hektara yaklaşan sanayi bölgeleri ve sanayi sitelerinin kapladığı alanın % 60'ından fazlası verimli topraklardan oluşmuştur. Kişi başına düşen tarım alanı payı, 1970'den 1980'lere geldiğimizde 1/3 dolayında azalmıştır.

Denizlerimiz ve tatlı su kaynaklarımızın büyük bir kısmı kirlenmiş durumdadır. Sahil şeritlerimizde kanalizasyonlar doğrudan denize akmakta, göllerimiz kurumakta, ırmaklarımız çöplüklere dönüşmektedir. 16 birinci ve 16 ikinci sınıf sulak alanımız bulunmaktadır. Ramsar Sözleşmesi kapsamına giren 61 sulak alanımızın % 90'ı koruma kapsamı dışında bulunmaktadır.

Ülkemizde toplam imalat sanayi işyerlerinin yarısı Marmara bölgesinde ve bu bölgenin içindekilerin de % 75'i İstanbul'da yoğunlaşmıştır. Ülkemizde çevre kirliliği yaratan 366 işyerinden % 43'ünü oluşturan 150'den çoğu İstanbul'dadır. Türkiye'de en çok çevre kirliliği yaratan sektörler 495 işyeri ile tekstil, 237 işyeri ile demir çelik, 95 işyeri ile kağıt, 65 işyeri ile çimento ve 48 işyeri ile deri sektörüdür¹⁰⁰.

Görüldüğü gibi, ülkemiz çevre açısından olumsuz bir tabloya sahiptir. Bu

olumsuz tabloyu görmek zorundayız. Keşke gözlerimizi kapayarak sorunların üstesinden gelebilseydik. Bu sorunların sorumluluğunun kime ait olduğunu tartışmak da anlamlı değildir. Yıllar yılı yığılmış sorunlarla karşı karşıyayız. Bu sorunları görerak cesaretle üzerlerine gitmek zorundayız. Bu ülkemize, insanımıza ve gelecek nesillere karşı ciddi bir sorumluluğumuzdur.

Bu sorumluluğun bilincinde olan bir kitlenin ülkemizde var olduğunu gösteren örnekler de çoktur. Afşin-Elbistan Termik Santrali ile ilgili mücadele de ülkemizdeki artan kamuoyu bilincine bir örnektir; Elbistan-Afşin bölgesinde 3.2 milyar ton düşük kaliteli linyit rezervi vardır. Türkiye'nin linyit rezervinin %70'ini oluşturmaktadır. Afşin-Elbistan Termik Santrali'nin yıllık üretimi ise 8.5 milyar KW'tır. Bu santrallerin ekonomik olarak bölge halkına büyük gelir sağladığı bir gerçektir, ancak çok daha önemli olan bir gerçektir: Termik Santral A Ünitesi'nde Baca Gazı Kükürt Arıtma (BGKA) ünitesinin bulunmaması ve elektro filtre verimlerinin düşük olması nedeniyle kirliliğin yoğun olduğu, bunun neticesinde ise hem yüksek oranda kanser vakasının ortaya çıktığı, ayrıca Türkiye'nin dördüncü büyük ovası olan Elbistan ovasının sülfürük asit deposu haline gelerek çölleştiği görölmektedir⁶⁷.

İnsanı ve çevreyi olumsuz etkileyen Afşin-Elbistan Termik Santrali, şimdi de Ceyhan Nehri'ni kurutmakla tehdit etmektedir. Afşin-Elbistan Termik Santrali'ne, soğutma suyu sağlamak için Ceyhan Nehri'nin önemli kaynaklarından biri üzerinde, Kaynarca-Pınarbaşı'na kurulacak gölet, Elbistan Ovası'nı yok edecektir. Türkiye'nin büyük akarsularından biri olan ve Elbistan'dan başlayarak 512 kilometre boyunca bünyesine 5 çayı katan Ceyhan Nehri birçok ovanın can damarıdır. Elbistan ve Maraş ovaları ile Gaziantep topraklarının bir kısmını ve Çukurova'yı sulayarak Akdeniz'e dökölen Ceyhan Nehri'nin kaynaklarından birinin kurutulması gündemdedir. Ceyhan Nehri'nin yıllık 10 milyar metreküp su potansiyeline sahip önemli kaynağının kurutulması, bu bölgedeki 100 bin dönüm araziyi, 100 bine yaklaşan nüfuslu Elbistan'ın içme suyunu, çeker Fabrikası'nı ve en önemlisi de ekolojik dengeyi yakından ilgilendirmektedir.

Afşin-Elbistan Termik Santrali'nin A ünitesinin soğutma suyunu yıllardır karşılayan ve DSİ verilerine göre nehrin suyunun altında birini alan santrale yapılması düşünölen B ve C ünitelerinin soğutma suyunun da aynı kaynaktan sağlanması durumunda nehir kuruyacaktır.

Santralin çevreye verdiği zararlara değinen, İnşaat Mühendisleri Odası Elbistan temsilcisi Poyraz Poyrazoğlu şu anda faaliyette bulunan A termik santralinin zehirli gazlarıyla ülkenin dördüncü büyük ovası Elbistan Ovası'nı yok

ettiğini kaydederek, "Sülfürik asit deposu haline getirilen bölgemizde her geçen gün kanser ve benzeri hastalıklar artmakta ve yakın bir zamanda canlıların yaşayamayacağı bir konuma gelmektedir. Şu anda ortalama bulunması gereken kükürt dioksit oranının çok çok üzerinde olduğundan hem tarım hem insan yaşamı tehdit altında. Gerekli önlemler alınmadığında, yeni ünitelerinde açılması ile birlikte şu anda 150 mikrogram/m³ iken 5000 mikrogram/m³'e çıkacak" demektedir.

Yıllardır bilinen ama ekonomik gelir kaynağı olarak görüldüğü için ses çıkarılmayan bu felaket karşısında son yıllarda Elbistan'da bulunan parti, dernek, vakıf ve odaların içinde olduğu bir komite kurularak halka ulaşılmış ve tepkiler beklenenin de üstünde olmuştur⁶⁸. Poyrazoğlu'nun girişimleriyle, yerel televizyon kanalları ve yerel gazeteler aracılığıyla halk bilgilendirilmiş, üst düzey yetkililerin ve halkın katılımıyla çeşitli toplantı ve paneller yapılmış ve hatta TBMM Çevre Komisyonu'na kadar gidilerek orada da toplantılar gerçekleştirilmiştir⁶⁹.

Poyrazoğlu'nun tüm yöre halkını temsilen Çevre Bakanlığı'na gönderdiği, durumu ayrıntılı olarak anlatan -daha önce de defalarca yazılan- yazısına cevap gelmesi tepkilerin olumlu ve sevindirici bir sonucudur. Çevre Bakanlığı Çevre Kirliliğini Önleme ve Kontrol Genel Müdürlüğü'nden gelen yazının sorunun çözümü açısından en çarpıcı tarafı, "tesiste yük düşürümü başta olmak üzere kapatmaya varıncaya kadar gerekli tedbirin alınması" için gereğinin yapılacağını bildirilmesi olmuştur. Ancak Poyrazoğlu'nun ifadesine göre, şu ana kadar herhangi bir gelişme ve çalışma olmamıştır. Henüz hava kirliliği ölçüm cihazı bile alınmamıştır. Alınmaması da bölge açısından düşündürücüdür⁷⁰.

Ancak diğer umut verici bir yanıt, TBMM Çevre Komisyonu Başkanlığı'ndan gelmiştir. 2003 tarihli yazıda: "... bağlamında, Ceyhan Nehri kaynağından temin edilecek su miktarlarının tekrar incelenerek, insan sağlığı ve ekolojik denge üzerinde olabilecek etkileri ve ihtiyaç duyulan suyun Elbistan çıkışından alınması hususunda yeni bir değerlendirme yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir", denilmektedir⁷¹.

Bu tür çevresel mücadelelerinin ve çevre korumasının sağlanabilmesi için, bilgi sahibi olmadan fikir ve eylem sahibi olunamayacağından çevre eğitiminin önemi büyüktür. Çevre eğitimi olmaksızın yaşanacak çevresel krizi atlama olanağımız yoktur. Çalışmamızın başından beri vurgulamaya çalıştığımız gibi, çevre sorunlarının oluşumunda ve önlenmesinde hem devletin, hem de bireylerin ortak rolleri olduğu açıktır. Çevre konusunda devlete olduğu kadar,

bireylere de görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar ve görevlerin yerine getirilebilmesi için eğitim gerekli ve zorunludur.

Çevre eğitimini, yalnızca bilgilendirici olma niteliği ile sınırlandırmak yarıltıcı olur. Çevre sorunlarını ortaya çıkaran ekonomik, toplumsal ve kültürel nedenlerin anlaşılabilmesi ve ortadan kaldırılabilmesi için de eğitimin gerekliliği tartışılmaz. Bireylerin ve toplumun tüketim alışkanlıkları ve kültürü ile çevre sorunları arasında yakın bir ilişki vardır. Bu alışkanlıkların değiştirilebilmesi için eğitimden yararlanmak zorundayız. Bunu ise geniş kapsamlı ve cesur bir eğitim politikası ile başarabiliriz.

“Ülkemizde çevre eğitimine ilişkin tek düzenleme 443 sayılı Çevre Bakanlığı'nın Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 2'nci maddesinde yer almaktadır. Bu madde gereğince, çevre uygulamalarına etkinlik kazandırmak amacıyla başta yerel yönetimler olmak üzere sürekli bir eğitim programı uygulamak, çevre bilincini geliştirmek ve çevre sorunları konusunda kamuoyu araştırmaları yapmak görevi Çevre Bakanlığı'na aittir. 2872 sayılı Çevre Kanunu'nda ise çevre eğitimine ilişkin bir hüküm bulunmamaktadır.

Anayasada yer aldığı biçimde, herkesin eğitim ve öğrenim yapma hakkına sahip olduğu noktasından hareketle, bireylerin, eğitim süreçlerine etkin biçimde hem eğitimci, hem de katılımcı olarak girmelerine önem verilmelidir. Bu açıdan bireylerin etkin katılımı her aşamada en önde tutulmalı, edinilen bilgilerin, becerilerin kazanılan duyarlılığın, bilincin her açıdan eyleme, örgütlenmeye, tepki veya baskı kümeleri oluşturarak kamuoyunu etkilemeye yararlı davranışların oluşturulmasına ve geliştirilmesine çalışılmalıdır.

Çevre hakkı, yalnız birey ve grupların çevreyle ilgili proje ve programlar hakkında bilgilenebilmesini değil, aynı zamanda devlet tarafından bireylere, edindikleri bilgiyi en iyi şekilde değerlendirmelerini sağlayacak bir eğitim verilmesini de kapsamaktadır. Zira nasıl kullanılacağı ya da ne anlama geldiği fark edilemeyen bir bilginin, çevre hakkının gerçekleştirilmesi amacıyla kullanılması mümkün değildir. Eğitim ve bilinçlenme, katılma hakkının kullanılmasının da ön koşuludur”⁷².

Bilginin kazanılmasında en önemli yeri kuşkusuz okul işgal eder. Okul da toplumsal bir kurum olduğundan yeni oluşumlardan, değişimlerden hem etkilendirilir hem de kişileri ve diğer toplumsal kurumları etkiler. Yani, okul toplum ve kültür değişiminin önemli bir aracıdır, âdeta motor gücüdür.

“1994 yılında hazırlanan Çevre başlıklı Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Pla-

nı Özel İhtisas Komisyonu Raporu⁷³ Türkiye’de kamuoyunun çevreye ilişkin uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışları sergileyebilmesi için örgün ve yaygın eğitim kapsamında nelerin yapılması gerektiğine ilişkin planlamalar içermektedir⁷⁴. “Çevre eğitimine ilişkin olarak gerek mevcut durumun en ayrıntılı olarak değerlendirildiği ve gerekse konuya ilişkin hedef ve eylemleri kısa, orta ve uzun dönemde ele alan çalışma, Başbakanlık DPT Müsteşarlığı’nca hazırlatılan Ulusal Çevre Eylem Planı Eğitim ve Katılım Raporudur⁷⁵. Buna göre Türkiye’deki çevre eğitimi ve katılıma ilişkin mevcut durumu özetlemeye çalışacağız:

Mevcut ders programları incelendiğinde görülmektedir ki; “çeşitli dersler kapsamında çevreye ilişkin tamamlayıcı bilgiler öğrencilere verilmektedir. Ders programlarında çevre ile ilgili konulara da yer verilmekle beraber, bu konuların program içindeki akışı helezon program akışından uzaktır ve binişik değildir. Öğrenci gereksiz tekrarlarla karşı karşıya kalmaktadır. Oysa ki bu konuda yapılması gereken çevre konularını tüm derslerde ilgili konularla irtibatlandırmak ve bu dersleri mümkün olduğu ölçüde doğal ortamlarında öğretmektir.

Her üç sınıf düzeyinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin çevre duyarlılığı düzeylerinin arzu edilen seviyenin altında olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle çevre değerlerinin öğrencilerde oluşabilmesi, çevre konularının sadece Fen Bilgisi dersi müfredatı içinde yer alması ile mümkün değildir. Mutlak surette, tüm derslerde çevre değerlerinin oluşturulabilmesi için çaba sarf edilmeli ve değer yargılarındaki değişim gözlenmelidir. Bu tür erken eğitim dönemlerinde çevre konuları teorik olmaktan çıkartılarak yaparak yaşayarak, problem çözmenin ön planda olduğu öğrenci merkezli olarak verilmelidir.

Okullarda görevli öğretmenlerin çevre eğitimi konusunda hizmet içi eğitim seminerlerinden geçirilmesinde büyük yararlar vardır. Bu seminerlerde, çevreye ilişkin uygun davranış kalıplarını öğrencilerde oluşturabilmek için neyin, ne şekilde ve kime öğretilbileceği konularına ağırlık verilmelidir⁷⁶.

Ülkemizdeki eğitim sistemi içinde çevre eğitiminin nasıl yürütüldüğüne ilişkin bir ders örneği olması açısından “Çevre ve İnsan 1” dersini ele alalım⁷⁷. Çevre bilincini yerleştirmek ve çevre duyarlılığını artırmak amacıyla 1992 yılında lise ders programına yeni bir seçmeli ders eklenmiştir. 11.05.1992 tarih ve 2358 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “Çevre ve İnsan 1” dersinin öğretim programı, bu ders kapsamında okutulmak üzere toplam 8 ünite öngörülmüştür. Ülkemizde uygulanmakta olan “Çevre ve İnsan 1” programı bu çerçe-

vede değerlendirildiğinde;

1. 1977 yılında UNESCO-UNEP işbirliği ile düzenlenen Ülkeler Arası Çevre Eğitim Konferansı'nın sonuç bildirgesi (Tiflis Bildirgesi)'nde orta öğretim için üç yıllık bir çevre eğitimi programı önerilmektedir. 'Çevre ve İnsan 1' ders programının da temelini oluşturan Tiflis Bildirgesi'nin genel amaçları "çevre eğitiminde bireylere ve toplumlara bilinç, bilgi, tutum ve beceri kazandırmak ve aktif olarak katılımlarını sağlamak" şeklindedir. Ancak ülkemizde uygulanan "Çevre ve İnsan 1" ders programı, Tiflis Bildirgesi'nde ilk iki yıl için önerilen konuları kapsamaktadır. Bununla birlikte iki yılda verilmesi önerilen "bilinç, bilgi ve tutumu geliştiren" konular sadece bir yılda, "seçmeli bir ders" olarak ve haftada sadece iki saat ayrılarak verilmektedir. Bu da öğrencilere çok fazla teorik bilgi yüklemeye neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, bu dersi ya seçmemekte ya da ağır bir ders olarak algılayarak sadece not veya sınıf geçmek için uğraş vermektedirler. Oysa dersin konuluş amacı bu değil. Öte yandan üçüncü yıl için önerilen ve "beceri ve katılımı" öngören amaçlar, kapsam dışı bırakılmaktadır. Diğer bir deyişle ne Tiflis Bildirgesi ile, ne de söz konusu ders konulurken öngörülen hedeflere ulaşılammaktadır.

2. Programın sadece amaç ve açıklamaları bulunmaktadır. Program, hedef, davranış, kazanım veya benzeri yönlendirmelerle desteklenmediğinden, programın uygulanmasında istenilen standartlara ulaşılammaktadır.

3. Ünitelerin kapsamı orantılı dağılım göstermemektedir. Örneğin birinci ünite toplam 46 başlık ve alt başlığı kapsarken sekizinci ünite, ünite adından başka hiçbir başlık veya alt başlık içermemektedir.

4. Program ifadeleri dil bilgisi yönünden de güncelleştirilmelidir. Bazı başlıklar hatalı ifadeler içermekte veya yeterince yönlendirici olamamaktadır.

5. Program, Fen Bilgisi, Biyoloji, Coğrafya gibi, ortak alanları paylaştığı derslerin programlarıyla uyumlu olmadığından "Çevre ve İnsan 1" programı, öğrencilerin diğer alan derslerinde gördükleri bir çok konunun tekrarına neden olmaktadır. Bunda, "Çevre ve İnsan 1" dersinin seçmeli olmasının da etkisi bulunmaktadır. Aslında çevre konularının ayrı bir ders çatısı altında verilmesi, öngörülen öğretim hedeflerine ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Çünkü çevre konuları niteliği gereği bir derse sığdırılmaz. Ayrıca bu, konuların diğer disiplinlerle bağlantısının gerektiği gibi kurulamamasına, yaşamdan kopuk, teorik bilgiler olarak kalmasına neden olmaktadır. Bunun yerine çevre konuları, bütün öğretim programlarına birbirini destekler ve birbirinin devamı olacak şekilde ve yer aldığı ders ile ilişkilendirilerek verilmelidir. Bunun için de okul öncesi

eğitimden açık liselere kadar bütün ders programları, eş zamanlı olarak ve yeni öğretim yöntemleri ışığında yeniden gözden geçirilmelidir.

Çağdaş ülkelerin çevre eğitimine giderek artan bir şekilde önem verdikleri bir dönemde, ülkemizdeki çevre eğitiminin, uluslararası platformda kabul görmüş gelişmeler doğrultusunda, yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Eğitim Bilimleri'nde yapılan çalışmalar, öğrencinin, "öğrenci merkezli" bir yaklaşımla sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle yönlendirilmesi gerektiğini; klasik yöntemlerle bilgilerin aktarılmasının etkili ve kalıcı öğrenme sağlayamayacağını göstermektedir. Bilimsel yaklaşımlar, öğrencinin yaşayarak öğrenmesini öngörmektedir. Yani geleneksel biçimde öğretmenin ders anlattığı, öğrencinin ise not tuttuğu öğretim yöntemlerinin öğrencilere, hedeflenen davranışları kazandırmadığını, sadece teorik bilgi yüklediğini açığa çıkarmıştır. Bu da özellikle çevre eğitiminde, çevre bilincinin kazandırılmasını engelleyen bir yöntemdir. Öğrenci, yaşamı boyunca çevreyi korumayı öğrenmeli, fazladan kullandığı bir deodorantın, gereksiz yere harcadığı kağıtların, evinde bile elini yıkarken fazladan kullandığı sabunun çevreye nasıl bir etki yaptığını düşünebilmelidir.

Bilindiği üzere program geliştirme çalışmaları dinamiktir. Avrupa Birliği'ne uyum çalışmaları içinde olan ülkemizin uluslararası platformdaki yerini almasında eğitim ve öğretim alanında yapacağı atılımların büyük katkısı olacaktır. Denenip geliştirilmek üzere kabul edilen "Çevre ve İnsan 1" ders programının da dünyadaki gelişmeler doğrultusunda yeniden düzenlenip geliştirilmesi gereksinimi vardır. Bununla birlikte okulların fiziki alt yapısının da etkili ve öğrenci merkezli bir eğitime uygun olarak yeniden yapılandırılmasının gerektiği de vurgulanmalıdır.

Bilimsel düşünen, sorunlarına duyarlı, çağdaş ve çevreci genç nesiller yetiştirilmesi için diğer bütün disiplinlerde olduğu gibi çevre eğitiminin de, yukarıda anılan yaklaşımlarla yeniden gözden geçirilip geliştirilmesi gerekmektedir⁷⁸.

Bu konuda öğretmenlerimize büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmen sınıfta bilgileri durmadan öğrenciye enjekte etmekten çok, bu bilgilere ve veri kaynaklarına ulaşmanın yollarını öğrenciye göstermelidir. Bir anlamda öğretmenin görevi koordinatörlük, öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır. Öğretmen derste sadece, kendi bildiklerini anlatmakla yetinirse; öğrencinin ufku, anlayış, kavrayış düzeyi öğretmeninkiyle sınırlanmış olur. Öğretmene endeksli bir öğrenme olur bu... Ama öğretmen konunun, problemin ana çizgilerini verir; bilgilerin ayrıntılarına ulaşmanın yöntem ve tekniklerini anlatırsa, yapı-

lan eğitim daha kaliteli ve verimli olur. Sorunun derinliklerine inmek, analiz, sentez ve değerlendirmesini yapmak böylelikle mümkün olabilir. Hem de öğrenci, araştırıcı bir kişilik geliştirmiş olur. Bu bağlamda şöyle bir soru sorulabilir: "Öğretmenin rehberlik yapması, öğrencinin de araştırmaya istekli olması, sorunu tek başına çözer mi?" Elbette çözmez. Başta öğretmenin eğitimdeki bu yeni anlayışa uygun bir donanımına, eğitim-öğretim alt yapısına sahip olması lâzımdır. Öğretmen eğitimi bu yeni anlayışa göre yeniden düzenlenmelidir. Öğrencinin de yeni sisteme yeterince entegre olabilmesi için bilgi bankalarına, kapsamlı kütüphanelere ve verimli çalışabilen internet aracılığıyla birbirine bağlanmış bilgisayar açlarına ihtiyaçı vardır. Bu alt yapıyı hazırlayacak olan başta Millî Eğitim ve Kültür Bakanlıkları'na, sonra da eğitim iş kolunda faaliyet gösteren özel eğitim kurum ve kuruluşlarına, büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Adı geçen organizasyonların bu ağır yük ve görevlerin altından kalkabilmesi için bütçeden yeterli araştırma ve geliştirme ödeneği ayrılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bugün eğitim için gayri safi millî hasıladan (GSMH) ayrılan ödenek çok komiktir ve aynı zamanda bilgi çağını yakalamak isteyen hatta zorunda olan ve AB'ye adaylık sürecinde olan bir ülke için çok yetersizdir⁹.

Daha önce de bahsetmeye çalıştığımız gibi, çevre eğitiminde okul dışı faaliyetler de çok önemlidir. Türkiye'de de bu konuda yapılmakta olan olumlu çevresel faaliyetler bulunmaktadır. Bunlara birkaç örnek verecek olursak; örneğin, Çorum Anadolu İletişim Meslek Lisesi, 5 Haziran Çevre Günü dolayısıyla bir "Çevre Şenliği" düzenledi. Etkinliklerin amacı doğanın korunmasında bireysel sorumluluklarımızın neler olduğunu çocuklarımıza çok küçük yaşlarda kavratmak olarak belirlendi. Bu nedenle okul çevresindeki konutlarda yaşayan, henüz okula başlamamış anaokulu çağındaki çocuklar ile civar anaokullarındaki çocuklar aileleriyle birlikte etkinliklere davet edildi. Etkinlikler çerçevesinde doğa-çevre konulu projelerin uygulayıcısı olan gönüllü öğrencilerin, anaokulu çocuklarına doğa, çevre, biyolojik çeşitlilik konularında eğitim vermeleri planlandı.

5 Haziran Çevre Günü dolayısıyla gerçekleştirilen Çevre Şenliği kapsamında bir de karikatür sergisi açıldı. Eğitimci-karikatürist Hakkı Uslu'nun "Dünyamız İçin Yapılacak Dünya Kadar İşimiz Var" konulu 5. kişisel karikatür sergisi şenlik sürecince gezildi. Yine şenlik kapsamında çiçek ve fidan yetiştiricisi İsmail Ünkap'ın katkıları ile sağlanan 150 adet sedir ve karaçam fidanının okul bahçesine dikimi gerçekleştirildi¹⁰.

Diğer bir etkinlik örneği, Uluslararası bir şemsiye örgüt olan Youth and Environment Europe (YEE) üyesi olan ODTÜ Doğa Topluluğu'nun hazırladı-

ğı, Avrupa ve Akdeniz ülkelerinden ortak kuruluşlarla “Avrupa Bağlamında Gençlik ve Çevre Eğitimi” konulu Gençlik Enformasyonu projesidir. Bu proje, 2000 yılında YEE yıllık toplantısında çevreyle ilgili eğitimin önemi üzerine yapılan tartışmalardan doğan ihtiyaçla şekillendirildi. Avrupa’da genç insanların çevre eğitimi üzerine araçlar geliştirmesine ve bu konuda eğitim alanında mevcut boşluğun doldurulmasına yardımcı olmak fikrinden yola çıkıldı. Gençlik kuruluşlarının, özellikle de genç insanların bu anlamda katılımını artırmak amaç olarak belirlendi. Öncelikle gerekli özellikleri kazanacak gençler, kendi ülkelerinde çocukların ve diğer gençlerin çevre üzerine eğitilmesine yardımcı olarak projenin amaçlarını tüm Avrupa ve Akdeniz’de gerçekleştirmeye çalışacaklar.

Bu amaçlarla yola çıkan projenin ilk ayağı Ankara’da düzenlenecek olan bir haftalık Eğitim Kursu olarak belirlenmiştir. Eğitim kursuna katkıda bulunacak eğitimciler, çevre konusunda eğitim uzmanı veya gönüllüsü olarak projenin katılımcılarına çevre eğitiminde yöntem, çocukların Gündem 21 programlarına entegrasyonu, temel ekoloji, iklim değişiklikleri, orman koruma gibi daha önceden belirlenmiş on konu başlığında gerekli bilgi ve becerileri vermeye çalışacaklardır. Eğitim kursunda ayrıca atölye çalışmaları, sunuşlar ve konu anlatımları da yer alacaktır. Toplam bir yıl olarak hazırlanan projenin ikinci ayağı ise, belirli konularda çevre eğitimi ile ilgili hazırlanacak ve Avrupa-Akdeniz çapında dağıtılacak olan “Çevre Eğitim Paketi”ni oluşturmaktır.

Yapılan gözlem ve röportajlara göre, çevre faaliyetleri açısından örnek olabilecek bir diğer okul da İstanbul’daki Küçükçekmece Sahil İlköğretim Okulu’dur. Bu okul Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde izcilik faaliyetleri düzenlemekte ve bu faaliyetler kapsamında her yıl çeşitli yerlerde kamp yapılmaktadır. 2002 yılında Çanakkale Enez’e gidilmiş, burada bir öğretmen eşliğinde, doğanın önemi öğretilmiş, çevre temizlenmiş, doğadan toplanan malzemelerle çeşitli kostümler yapılarak konu eğlenceli hale getirilmiş, ormanlık alanlardaki çevre keşfi yürüyüşleri yapılarak ağaçların önemi anlatılmış, denizi kirlemeden kullanmak öğretilmiş, karınca yuvaları ziyaret edilerek hayvan ve doğadaki tüm canlılara sevgi ve onların korunması hissi çocuklara verilmeye çalışılmıştır. Katılımcı öğretmenin izlenimlerine göre, bu kamp sırasında öğrenciler doğaya zarar vermemek için azami dikkat göstermiş ve kamp sonrasında doğaya bakış açıları değiştirmiştir. Bu örnek, öğrencinin çevreyi yaşayarak öğrenmesinin öneminin bir göstergesidir.

Ülkemiz açısından incelenmesi gereken diğer bir alan, yaygın eğitimde çevre eğitimidir. “Yaygın eğitim, örgün sistemine hiç gidememiş ya da bu eğitiminin herhangi bir kademesinde bulunan veya herhangi bir kademesinden

ayrılmış fertlere belli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, değişik hayat şartlarına uyumun sağlanabilmesi için hayat boyu yapılan eğitim ve öğretimin tümüdür. Türkiye'de bu eğitim kapsamında çevre eğitimi, çevrenin rasyonel kullanılabilmesi ve böylelikle sağlıklı bir şekilde gelecek nesillere bozulmadan aktarılabilmesi için gerekli pozitif tutum ve davranışları bireylerde oluşturmayı hedeflemektedir. Türkiye'de yaygın eğitim kapsamında yer alan vatandaşların çevre duyarlılığını artırmaya yönelik çalışmalar" şöyle özetlenebilir:

Halk Eğitim Merkezleri ve Eğitim Odaları'nda verilen eğitimin bir parçası olarak çevre duyarlılığını artırmaya dönük çeşitli konular katılımcılara öğretilmektedir. MEB denetiminde açılan sürücü kurslarındaki programlarda sürücü adaylarına çevre duyarlılığını artırıcı nitelikteki konulara yer verilmektedir. MEB Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü yönetiminde sürdürülen çıracılık eğitimi programlarına kayıtlı çırak öğrencilerin çevreye ilişkin duyarlılıklarını artırmak amacıyla ders programlarında "Genel Çevre Bilgisi" konularına yer verilmiştir.

Okullarda görevli öğretmenlere çevre eğitimi vermek üzere MEB ve Çevre Bakanlığı işbirliğinde formatör öğretmenler yetiştirilmiştir. Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı'nca çiftçilere her yıl kurslar düzenlenmektedir. Bu kurslarda, zirai mücadelenin uygun tarzda yapılması, suyun doğru kullanımı gibi çevre konularına yer verilmektedir. Yine, çiftçi eğitimine dönük televizyon için hazırlanmış çeşitli programlarda yapılmıştır.

Kadınların sosyal hayatın hemen her kesiminde üstlendikleri görevleri ge- reği, çevre ile ilişkileri çok daha fazladır. Bu nedenle kadınların çevre konusunda daha duyarlı hale getirilebilmesi amacıyla Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü tarafından bazı çalışmalar başlatılmıştır.

İşçi ve işveren sendikaları ile esnaf ve sanatkarlar konfederasyonu gibi çeşitli demokratik kitle örgütleri, kendi üyelerine yönelik eğitim programlarında çevre duyarlılığını artırmaya dönük konulara yer vermektedirler.

Sayıları 500'e varan dernek ve vakıf tamamen çevrenin korunması ve evrensel çevre değerlerinin bireylere kazandırılması amacıyla kurulmuştur¹.

Her ne kadar çeşitli resmi dokümanlarda, "Çeşitli basın ve yayın organlarında çevre konusunda toplumsal duyarlılığı artırmak için çok sayıda haber, makale ve program yer almaktadır" denilse de günlük hayatın içinde dahi dikkat edildiğinde görüleceği üzere, maalesef Türk medyasında çevre konularına yeterince ayrıntılı ve dikkat çekici yer verilmemektedir. Birkaç popüler

STK'nın (Greenpeace gibi) yaptığı büyük eylemler ya da çok ciddi olumsuz sonuçlara sebep olan olaylar dışında medya çevre konularına nerdeyse hiç yer vermemektedir, kamuoyunun çevre duyarlılığını canlı tutacak sürekli programlar ya da yayınlar yapılmamaktadır. Oysa, tüm Dünya'da ve özellikle ülkemizde, basın yayın kuruluşlarının toplum üzerindeki etkisi hepimizce bilinmektedir. Yediden yetmişe nüfusun çoğunun ilk haber ve bilgi kaynağı medyadır ve özellikle daha az eğitilmiş kesim medya ne verirse adeta onu almaktadır. Dolayısıyla, medyanın çevre duyarlılığı açısından da etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu etkili araç yeterince kullanılmalıdır, örneğin televizyonun en çok izlendiği saatlerde halkı sıkmadan bilgi veren çevre içerikli, eğlenceli ama aynı zamanda eğitici programlar yapılabilir, ödüllü yarışmalar düzenlenebilir. Gazeteler haber nitelikli çevre konularına zaten yer vermektedir ama sürekli çeşitli çevre yazı dizileri hazırlanabilir, köşe yazarları bu konuya daha fazla eğilebilir.

Sonuç olarak ülkemizdeki çevre eğitimi ile doğrudan ve dolaylı olarak ilgili genel durumu toparlamaya çalışalım:

-Ülkemizde çevre koruma mevzuatı yeterli ve etkilidir. Ancak, görev, yetki ve sorumluluklar, bir çok kurum arasında dağıtılmıştır. Çevre Bakanlığı, koordinatör işlevini yerine getirmelidir.

-Çevrede önemli tahribata yol açan büyük kamu ve özel sektör projeleri, yöre halkına, üniversitelere, meslek odalarına, gönüllü çevre kurumlarına danışılmadan üst düzeyde (genelde Yüksek Planlama Kurulu) verilmekte ve ileride telafisi olanaksız zararlar meydana gelmektedir. Büyük projeler, kamuoyunda yoğun tartışmaya açılmalıdır.

-ÇED Yönetmeliği 9 yıllık bir gecikmeden sonra, 7 Şubat 1993'te yürürlüğe girmiştir. Ancak, uygulamada bir çok yatırımın ÇED denetiminden kaçınıldığı görülmektedir. Vali, Kaymakam ve Belediye Başkanları, ÇED ve diğer çevre koruma mevzuatına ilişkin yoğun bir eğitimden geçirilmelidir.

-Ülkemizde yatırımcılar, öncelikle yer seçiminde çevre koşullarına dikkat etmemekte, çevre ve sağlık mevzuatını aşılması gerekli bir engel olarak görmektedirler. Yöre halkı, yatırım olsun da nasıl olursa olsun politikasıyla kendi yaşadıkları ortamın mahvolmasına davetiye çıkarmaktadırlar. Ancak son yıllarda, çevre koruma konusunda çok olumlu gelişmeler olmuştur. Örneğin, İzmir-Aliğa'da termik santral projesi, yöre halkının yoğun desteğiyle engellenmiştir. Türkiye'de çevreyi en çok kamu kurumları ve KİT'ler kirletmekte ve özel sektöre kötü örnek olmaktadır.

-Üniversitelerimizin hemen hepsinin bünyesinde Çevre Araştırma Merkez-

leri kurulmuştur. Ancak, çevre koruma konusundaki faaliyetleri kamuya yansımamaktadır. Çevre Koruma Hukuku, Hukuk Fakülteleri'nde ayrı bir ders olarak okutulmalıdır. Ayrıca, bazı Mühendislik Fakülteleri'nde çevreye ilişkin sadece teknik bilgi (hidrojeoloji, çevre jeolojisi, çevre kimyası, mikrobiyoloji gibi) verilmektedir. Oysa bütün yüksek öğretim kurumlarında çevrenin sosyal yönüne ağırlık veren dersler de yürütülmelidir. Çevreye ilişkin mahkeme kararları derlenmeli ve uygulamacılara kitap olarak sunulmalıdır.

-Türkiye Odalar Birliği, TMMOB gibi kamu niteliğindeki meslek kurumları ve sendikalar, çevre mevzuatını üyelerine benimsetmek için faaliyette bulunmalıdır. Uluslararası çevre toplantılarına katılım sağlanmalıdır².

-Bireylere çevre bilinci aşulararak, çevrenin korunmasında ne denli etkin olabileceklerinin farkına vardırarak, sivil toplum kuruluşlarının gelişmesini sağlayacak bir çevre eğitim politikası benimsenmeli ve bu yönde programlar hazırlanmalıdır.

-İlk ve ortaöğretim okullarında çevre eğitimini dersinin, zorunlu ve bağımsız bir ders olarak ve diğer derslerde çevre konuları ile ilişkilendirilerek uygulanması hususunda yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

-Çevre eğitimini yaşam boyu eğitim sürecinin bir parçası olarak ele alınmalı, gerek okul içi ve gerekse okul dışı eğitim faaliyetlerinde işitsel ve görsel araçlardan yararlanılarak çevre eğitimine ilişkin programlar ilgili kurum ve kuruluşlarca düzenlenmelidir.

-Eğitimin her düzeyinde çevre bilimi, disiplinlerarası bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Eğitim aşamasında kişilere yalnızca çevre kirlenmesine neden olan etkenler değil, kirlenme süreçlerinin olumsuz etkilerini gidermeye yönelik teknolojiler de tanıtılarak çevre kirliliğinin giderilmesine kaynaktan başlanması gerektiği bilinci kazandırılmalıdır. Bu amaçla mevcut programlarda yer alan çevre konulu dersler çağın gerekleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda değişen ve gelişen çevre koşullarında yeniden düzenlenerek çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi çalışmaları sürdürülmelidir.

-Her alanda kamu ve özel kurum ve kuruluşlarınca yürütölen çevre eğitimi etkinlikleri Devlet tarafından desteklenmelidir.

-Çevre eğitimini, her çevrede verilmeli, uygulamaya yönelik olmalı ve her ortam çevre eğitimini için araç olarak kullanılmalıdır³.

-Okullarda görevlendirilecek öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarından geçirilerek çevre konusunda duyarlı hale getirilmelerine çalışılmalıdır. Mevcut okul öncesi eğitim programlarında yer alan çevreye ilişkin konular okul çevresinde yaparak ve yaşayarak doğal ortamında çocuklara verilmelidir.

-Her kademedeki verilen çevre eğitimini programı içerik, yöntem, laboratuvar

materyali açısından araştırmalarla değerlendirilmeli ve gerektiğinde ilave eğitim materyali geliştirilmelidir.

-Çevreyle ilgili faaliyetler bir bilgisayar ağı ile tüm kullanmak isteyen kişilerin hizmetine sunulmalıdır.

-Basın ve yayın organları kanalıyla top yekün çevre duyarlılığının oluşturulması amacıyla programlar, reklamlar, ödüllü yarışma ve kampanyalar düzenlenmelidir²⁴.

NOTLAR

¹ Sevim Budak, **Avrupa Birliği ve Türk Çevre Politikası, Avrupa Topluluğu'nun Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyum Sorunu**, İstanbul, Búke Yayınları, 2000, s.119-120.

² Müslüm Akıncı, **Oluşum ve Yapılanma Sürecinde Türk Çevre Hukuku**, İzmit, Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 1996, s.111-112.; Topluluk organlarının Topluluk çevre politikasının oluşumuna etkileri konusunda genel ve ayrıntılı bilgi için bkz., Budak, a.g.e., s.119 vd.

³ Budak, a.g.e., s.122.

⁴ Frist Hesselink, Peter Paul van Kepmen, **European Conference on Environmental Education and Training in Europe**, Brüksel 3-4 Mayıs 1999, s.15-22.; (Çevrimiçi), <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.

⁵ European Commission, **Environmental Education in the European Union**, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997, s.87-89.

⁶ Bkz., www.umweltbildung.at

⁷ Eleanor Stokes, Ann Edge, Anne West, **Environmental Education in the Educational Systems of the European Union**, Synthesis Report, Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission, 2001, s.22; (Çevrimiçi) http://europa.eu.int/comm/environment/youth/pdf/envedu_en.pdf, 06.01.2004.

⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.89.

⁹ Stokes, a.g.e., s.6-17.

¹⁰ Papadaki-Klavdianou A., Menkisoglou-Spiroudi O., Tsakitidou, **Quality of Agricultural Products and Protection of the Environment: Training, Knowledge Dissemination and Certification**, Synthesis Report of a Study in Five European Countries, CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), Luxembourg, Office for Official Publications of the E.C.,2003, s.63.

¹¹ Gerhard de Haan, "Von der Umwelterziehung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Empirische Studien und neue Konzepte im schulischen Bereich", **V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu**, 01-

02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000, s.28-50.

¹² European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.67.

¹³ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, Minister of the Environment of the Czech Republic, Prague, 1999, s.24; (Çevrimiçi), www.env.cebin.cz/publikace/3_education/EEE2.pdf, 06.01.2004.

¹⁴ Klavdianou, a.g.e., s.64-65.

¹⁵ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**,...s.21.

¹⁶ Klavdianou, a.g.e., s.66-67.

¹⁷ Stokes, a.g.e., s.8.

¹⁸ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s.15-16.

¹⁹ Klavdianou, a.g.e., s.65-69.

²⁰ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.63.

²¹ 1980'li yılların ortalarında OECD'nin Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi tarafından (OECD/CERI), Environmental and School Initiative (ENSI) adında, ABD, Japonya ve Avustralya'nın da dahil olduğu 30 ülkedeki çevre eğitiminin güçlendirilmesi için büyük çapta bir proje başlatılmıştır. 1986-1994 arasında devam eden bu proje kapsamında, her katılımcı ülke, çevresel eylem projelerinin yürütüldüğü öğretim kurumları arasında bir ağ kurmuştur. Bu projeler basit bir çevre çalışması olmasının ötesine giderek, spesifik amaçların belirlenerek uygulanan politikalar ve bunların sonuçlarının değerlendirildiği bir araştırma/eylem projeleri şekline dönüşmüştür. Bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz. European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.49-50.

²² **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s.6.

²³ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.63-65.

²⁴ Stokes, a.g.e., s.7.

²⁵ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s.7-8.

²⁶ European Commission, **Environmental Education in the European Uni-**

on..., s.65-66.

²⁷ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s. 9-11.

²⁸ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.67-68.

²⁹ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s.18.

³⁰ **Ibid**, s.19-20.

³¹ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.62.

³² **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s.22-23.

³³ **Ibid**, s.25-26.

³⁴ Paul Jarvis, "Environmental Education: Needs and Implications in Financial", **Environmental Education and Training**, Ed. by Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.74.

³⁵ **Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries**, ...s.26.

³⁶ Stokes, a.g.e., s.7.

³⁷ European Commission, **Environmental Education in the European Union...**, s.65-68.

³⁸ Sevim Budak, "Çevre Hukuku", **Türk Hukukunun Avrupa Birliği Hukukuna Uyumu -Acquis Communautaire'in Alınması- Açıklamalar, Değerlendirmeler, Öneriler**, Proje Yöneticisi, Ünal Tekinalp, İstanbul, y.y., 2001, s.316.

³⁹ Sevim Budak, **Avrupa Birliği'nin Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyum**, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 2001, s.116.

⁴⁰ Hüseyin Pazarcı, "Avrupa Topluluğu'nda ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı", **Çevre Üzerine...**, Ankara, TÇSV, 1991, s.62.

⁴¹ Türkiye ve tüm aday ülkeler için "Katılım Ortaklığı Belgeleri"nin tüm ayrıntıları için bkz.; (Çevrimiçi) <http://www.deltur.cec.eu.int/g-ortaklikbelge.html> , 14.05.2004; Ayrıca Türkiye için bkz.; Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, **Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu**, Ankara, 2004, s.105 vd.

⁴² TÇV, **Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı**, Ankara, 2001,

s. 445.

⁴³ Budak, **Avrupa Birliği'nin Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyumu...**, s.116.

⁴⁴ Müslüm Akıncı, **Oluşum ve Yapılanma Sürecinde Türk Çevre Hukuku**, İzmit, Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 1996, s.96-97.

⁴⁵ Refet Erim, "Türkiye'de Çevre Hukuku'nun Gelişimi", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.14.

⁴⁶ Akıncı, a.g.e., s.97.

⁴⁷ Silvia Tellenbach, "Türkiye'de Çevre Hukuku – Dışarıdan Bir Bakış", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.23.

⁴⁸ Musa Doğan, **Eğitim ve Katılım – Ulusal Çevre Eylem Planı**, Ankara, DPT Yayını, 1997, s.11.

⁴⁹ İbrahim Ö. Kaboğlu, "Anayasalarda Çevre Hakkını Düzenleme Teknikleri", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.42.

⁵⁰ Budak, "Çevre Hukuku"..., s.318.

⁵¹ Kaboğlu, a.g.e.,s. 47.

⁵² Pazarıcı, a.g.e., s.63-64.

⁵³ Rona Serozan, "Doğal Çevrenin Özel Hukukun Araçlarıyla Korunmasındaki Yetersizlikler", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.103.

⁵⁴ Kaboğlu, a.g.e.,s. 47.

⁵⁵ Budak, "Çevre Hukuku"..., s.319.

⁵⁶ TÇV, **Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı...**,s.151.

⁵⁷ Budak, "Çevre Hukuku"..., s.321-322.

⁵⁸ Nükhet Turgut, "2. Oturumun Tartışma Bölümü", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.33.

⁵⁹ Budak, "Çevre Hukuku"..., s.322-323.

⁶⁰ Türkiye'de çevresel kamuoyu bilincine ilişkin duyarlı eylemlere örnekler konusunda ayrıntılı bilgi için bkz. Akıncı, a.g.e.,s.100 vd.

⁶¹ Subsidiarite (ikincillik ilkesi): "Münhasır yetkisine girmeyen alanlarda, Topluluk, ikincillik ilkesine göre, yalnızca önerilen tasarrufun amaçları üye ülkeler tarafından yeterince gerçekleştirilemediği ve dolayısıyla önerilen tasarruf boyut ve etkileri bakımından Topluluk tarafından daha iyi gerçekleştirilebildiği takdirde ve bu oranda tasarrufta bulunur". Ayrıntılı bilgi için bkz. Ünal Tekinalp, Gülören Tekinalp, *Avrupa Birliği Hukuku*, 2.bs., İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2000, s. 91 vd.

⁶² Ruşen Keleş, "Çevre Korumacılığının Geliştirilmesinde Hukuk Politikasının Rolü", *Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994*, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.170-172.

⁶³ Serozan, a.g.e., s.111.

⁶⁴ Yıldızhan Yayla, "İdari Yargıda Çevre Sorunlarına İlişkin Dava Hakkı", *Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994*, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.125.

⁶⁵ Kaboğlu, a.g.e., s.53.

⁶⁶ (Çevrimiçi) <http://cevremiz.8k.com/egitim.htm>, 05.05.2004.

⁶⁷ Tahir Kandilli, "Çevre Bakanlığı: Kapatmaya Varıncaya Kadar Tedbir Alınabilir", *Zaman Gazetesi*, 31 Aralık 2001, (Çevrimiçi) <http://www.zaman.com.tr/2001/12/31/haberler/h32.htm>, 21.05.2004.

⁶⁸ (Çevrimiçi) <http://www.evrensel.net/02/04/08/toplum.html>, 21.05.2004.

⁶⁹ Poyraz Poyrazoğlu, "Ceyhan Nehrini Kurtarma Çalışmaları ve Yeni Gelişmeler (8)", *Elbistan Kaynarca Gazetesi*, 16 Eylül 2002, s.3.

⁷⁰ (Çevrimiçi) <http://www.zaman.com.tr/2001/12/31/haberler/h32.htm>, 21.05.2004.

⁷¹ (Çevrimiçi) <http://liderler.net/phorum/oku.php>, 21.05.2004.

⁷² (Çevrimiçi) <http://www.basbakanlik.gov.tr/yayinlar/insanhaklari/insanhak4.htm>, 24.05.2003.

⁷³ **Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, DPT Yayınları, 1994.

⁷⁴ Doğan, a.g.e., s.11.

⁷⁵ Musa Doğan, "Stockholm Konferansı'ndan Günümüze Türkiye'de Çevre Eğitimi", *Çevre ve İnsan*, S.40, Eylül 1998, Ankara, Başbakanlık Çevre Ge-

nel Müdürlüğü, s.31.

⁷⁶ Doğan, **Eğitim ve Katılım – Ulusal Çevre Eylem Planı...**, s. 12-18.

⁷⁷ Çalışmamızın kapsamını çok genişletmemek için, Türkiye'deki tüm eğitim kurumlarında çevre eğitimi uygulamaları konusunda ayrıntıya girilememektedir. Daha ayrıntılı bilgi için bkz. Türkiye Çevre Vakfı, **Çevre Eğitimi, “Çevre İçin Eğitim Toplantısı” 25-26 Ocak 1993**, Ankara, 1993.; Doğan, **Eğitim ve Katılım – Ulusal Çevre Eylem Planı...**,s.11 vd.

⁷⁸ Necva Hadımoğulları, “Etkili Bir Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Haziran 2002, Yıl.3, S.28, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı; (Çevrimiçi) <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi28/hadimogullari.htm>, 05.05.2004.

⁷⁹ Hüseyin Demirtaş, “Eğitimde Yeni Yönelişler ve Bilgi Çağı”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 2000, S.50/1, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı; (Çevrimiçi) <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar> , 05.05.2004.

⁸⁰ (Çevrimiçi) <http://yayim.meb.gov.tr>, 05.05.2004.

⁸¹ Doğan, “Stockholm Konferansı'ndan Günümüze..., s. 31.; Türkiye'deki STK'lar hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. TÇV, **Türkiye Gönüllü Kuruluşlar Rehberi**, Ankara, 1997.

⁸² Noyan Özkan, “Çevre Hukuku Alanında Koruma Uygulamaları İki Örnek Olay: Galeria-İzmir ve Yatağan”, **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995, s.154-155.

⁸³ (Çevrimiçi) <http://www.basbakanlik.gov.tr/yayinlar/insanhaklari/insanhak4.htm>, 24.05.2003.

⁸⁴ Doğan, “Stockholm Konferansı'ndan Günümüze..., s. 33.

SONUÇ

Bu çalışmayı bitirirken vurgulamamız gereken temel nokta, veriler üzerine yaptığımız analizin yol açtığı başlıca bulgudur; Avrupa Birliği üyesi ülkelerde bu alandaki uygulama açısından farklılıklar olmakla birlikte, çevre eğitiminin prensipleri ve bütünsel organizasyonu birbirinden pek farklı değildir. Eğer amaç çevre eğitimi tüm Avrupa'da yaygınlaştırmak ise, bu durum çok olumludur. Avrupa'da üzerine çevre eğitiminin inşa edileceği bir temel gerçekten mevcuttur. Gerçek anlamda Avrupalı bir çevre eğitimi yaratmaya ya da başka deyişle çevre eğitimi gerçek anlamda Avrupalı bir boyutta vermeye çabalamak bir ütopya değildir.

Bunun yanı sıra iki temel konsensüs saptanmıştır; çevre kavramı ve çevre eğitiminin amacı. "Çevre" teriminin anlamı artık "doğal çevre" ile sınırlı değildir. Bu terimin anlamı, insanın, çevresinin sadece biyolojik, kimyasal ve fiziksel öğeleriyle değil, ekonomik, sosyal ve kültürel öğeleriyle karşılıklı ilişkilerini de içine alacak şekilde genişlemiş ve bu, sadece doğal olmaktan çıkıp daha insani olmaya doğru değişerek "genişlemiş" çevre kavramı hemen hemen her yerde kabul edilmiş durumdadır.

İkinci konsensüs alanına gelince, üye devletler çevre eğitiminin, çevreyi oluşturan birbirine kenetli karmaşık sistemleri anlamak; gençleri insanoğlunun bu "en önemli ortağı" üzerine düşünmeye olan acil ihtiyaç konusunda bilinçlendirmek ve böylece yaşama, bugünün ve yarının insanıyla dayanışmasına -ki bu sürdürülebilir gelişmenin ilkesidir- saygı temelinde gelişen sorumlu davranış biçimi oluşturmak için gerekli bilgiyi yayması gerektiğini oybirliğiyle kabul etmişlerdir. Sonuç olarak, çevre eğitimi, her yerde kelimenin tam anlamıyla yurttaşlık bilgisinin bir biçimi olarak algılanmaktadır.

Çevre eğitimi, yarının eko-yurttaşlarını, başka bir deyişle, bugün sahip oldukları ulusal yurttaşlık ve Avrupa yurttaşlığı niteliğine, tüm insan soyunun devamının bağlı olduğu sınırsız yurda yani biyosfere ait olmaktan kaynaklanan yeni bir yurttaşlık niteliği ekleyecek bireyler biçimlendirmekten sorumludur. Bu eko-yurttaşlar, çevrelerine saygılı olacaklar, kendileri gibi üzerinde yaşadıkları dünyanın geçici sakinleri olan diğer insanlara saygı ve sevgi besleyecekler ve son olarak da eleştirel tutuma sahip ve kaynağı ne olursa olsun her türlü ideolojik doktrine karşı olacaklardır.

Burada vurgulanması gereken önemli bir nokta vardır; çevre eğitiminin tam anlamıyla başarılı olabilmesi için birey, çevre hakkındaki bilgileri neden öğrenmesi gerektiğini bilmeli, bu bilgileri edinmenin kendisine ne kazandıracığının ve bu bilgileri nasıl, nerede, hangi amaçla kullanacağını bilincinde olmalıdır.

Çevre eğitimi kurumlaştırmaya yönelik çeşitli yerel yaklaşımlardan ortaya çıkan bazı değişmez sabiteler de bulunmaktadır. Ülkenin okullara karşı merkezîyetçi olmasının ya da okullara tanıdığı bağımsızlığın derecesi ne olursa olsun, ulusal kurumlar -ya başlıca seçeneklerin, temel ilkelerin oluşturulması ya da genel rehberlik anlamında- hemen her yerde egemen durumdadırlar. Hemen hemen her yerde kanun koyucuların faaliyetleriyle, ister eğitime çerçeve oluşturuyor olsunlar, ister bir faaliyeti başlatıyor ya da sadece sıradan girişimlerin başarılı olmasında yardım ediyor olsunlar, bölgesel ve yerel girişimler arasında en azından yakın ilişki mevcuttur.

Kurumlaşma alanında bir başka önemli bulgu da, çevre eğitiminin ayrı bir ders olmasına genel bir karşı çıkış olduğudur. Sonuç olarak ortaya çıkan düşünce, çevre eğitimi, özellikle zaten ekolojik çağrışımlar yaptıran doğa bilimleri, coğrafya ve bunlardan başka yurttaşlık bilgisi gibi dersler aracılığıyla varolan ders programına dağıtmaktır.

Çevre eğitimi bu nedenle spesifik dersler çerçevesinde ele alınır. Bu, “çevre”nin tanımı gereği geniş kapsamlı olduğu ve çevrenin kendine özgü düzenini sağlayan dengeleri anlamak için çok sayıda farklı bilimsel alandan yararlanmak gerektiği hatırlanırsa biraz mantığa aykırı görünebilir. Elbette bazı okullar disiplinlerarası yaklaşımı uygulamaya çalışmaktadırlar. Farklı disiplinlerin ortak katkılarını gerektiren çevre projeleri yer yer ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte bu projeler çoğunlukla marjinal kalmaktadır ve öğretmen kadrosunun sadece en yaratıcı kesimlerini harekete geçirebilmektedir. Eğer gerçek bir çevre eğitimi amaçlanıyorsa, bu zayıf ancak eninde sonunda öğretmen eğitimi ile üstesinden gelinecek bir noktadır.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katıldıkları yöntemlere büyüyen bir eğilim olmakla birlikte, bugün kullanılanlar hala nispeten geleneksel yöntemlerdir. Ancak, öğrencilerden eskiden olduğundan daha çok kendi kendilerine bilgiye ulaşabilmeleri için araştırma yapmaları, düşünmeleri, deney yapmaları ve yaşadıkları sorunlara yaratıcı çözümler önermeleri istenmektedir. Bununla beraber, çevre projelerini gerçekleştirmek, sorunları belirlemek ve analiz etmek, problemleri eyleme geçirmek için tanımlamak, hipotezler oluşturmak, alternatif çözümler araştırmak ve özellikle seçilmiş çözümleri uy-

gulamak (bu çevre eğitiminin eylem unsurudur) olan problem çözücü yaklaşım, pek çok araştırmacının çevre eğitimine en uygun yaklaşım olduğu konusunda hemfikir olmasına rağmen, okullarda çok az kullanılmaktadır. Açık olan şu ki eğitim, herhangi bir yöntemi diğerlerinden üstün görmeksizin öğretmenleri, bir yöntemi seçmekte, uyarlamakta ya da benimsemekte özgür bırakan gelişmelere yol açmalıdır.

Eğitimde, bilgi verme ve ezberlemeyi ön planda tutmaktan ziyade, karar verme gibi zihinsel gücü geliştirmeye yönelik yöntemler benimsenmelidir. Geleneksel eğitim anlayışının sağlıklı yönlerini yaşatırken, bu anlayışın çağın gereklerine ve yeni şartlara göre nasıl değiştirileceği konusu üzerinde durulmalıdır.

Çevre eğitimi, özellikle de proje eğitimine dayanması nedeniyle, sınıf ortamına uyarlanması ve dış dünyadan koparılması zor olan bir eğitimidir. Çevre eğitimi, ne ölçüde insanoğlunun çevre üzerine (olumlu ya da olumsuz) etkisinin analizine dayanıyor ve ne ölçüde çevrenin korunması ve iyileştirilmesini hedefliyorsa alan çalışması yapmak, üzerinde çalışılan problemlerle ilgili insanlarla anket yapmak ve işbirliği yapmak için ortak araştırmak da o ölçüde gereklidir.

Diğer önemli bir nokta, Avrupa Birliği'nde çevre eğitimi konusunda fikir birliği oluşmaya başlamasıdır. Gerçekten de istisnasız tüm üye devletler çevre eğitimini, okulu; anne-babalar, yerel yönetimler, dernekler, bilimsel ve kültürel kuruluşlar, şirketler vs. gibi okulun sosyal, ekonomik ve kültürel çevresinin temsilcileriyle geniş çaplı işbirliğine açmakla bağlantılı görmektedirler. Avrupa Birliği üyesi devletler, genelde çevre ve çevre sorunlarına ilişkin materyallerin, öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanmış olanlardan daha fazla olmasına karşın, materyal eksikliği sorunu yaşamamaktadırlar. Öte yandan, özellikle Avrupa'ya ilişkin belge ve materyal söz konusu olduğunda önemli bir boşluk mevcuttur. İnsanları Avrupa'nın her yerindeki başarılarından ve yeniliklerden haberdar eden, araştırma yapmak için yeni alanlar gösteren, sorunları ortaya koyan, çevre eğitiminin kurumsal, metodolojik ve ahlaki yönleri üzerine düşünmeye teşvik eden Avrupalı bir literatürün eksikliği hissedilmektedir.

Öğretmen eğitimi konusu aşılması gereken sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Çevre eğitimi alanında planlayıcı, yönetici, uzman ve uygulayıcı olarak iyi yetişmiş elemanların varlığına ihtiyaç vardır. Bu eğitim, hem hizmet öncesi hem hizmet içi olmak üzere Avrupa Birliği üyesi ülkelerde şekillenmektedir. Öğretmen eğitimi desteklenmeli ve etkinleştirilmelidir çünkü bu çevre eğitiminin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması için ön koşuldur. Ancak,

aynı zamanda da bu eğitime Avrupalı boyutu kazandırılmalıdır. Kuşkusuz bu alanda sıfırdan başladığı söylenemez. Sınır ötesi girişimler mevcuttur. Projeler çoğunlukla Komisyon'a sunulmakta ve Komisyon tarafından kabul edilmektedir. 1994 Eylül'ünde Toulouse'da gerçekleştirilen Yaz Okulu, bu alandaki belgeleri derlemiş ve çok sayıda yaratıcı fikir ileri sürmüştür. Daha geniş çaplı projeler üretebilmek için enstitüler ve temsilcilikler arasındaki bağlantılar ve değişimler artırılmalıdır.

Şu ana kadar ki açıklamalarda da görüldüğü gibi, genellikle çevre sorunlarının çözümünde, eğitimin başta gelen bir çözüm yolu olduğu konusunda giderek yaygınlaşan bir görüş birliği gerçekleşmektedir. Kuşkusuz, toplumsal sorunların çözümü, en azından çözüm için gerekli ortamın hazırlanması, bireylerin istedik yolda yetiştirilmesi açısından eğitime önemli işlevler yüklenebileceği konusunda, duraksamıyoruz. Ancak, kökeninde toplumsal, ekonomik ve kültürel etmenlerin yattığı çok karmaşık bir nitelik taşıyan çevre sorunları konusunda eğitimin tek ve en etkin çözüm yolu olarak gösterilmesi hem toplumdaki değişme süreçlerinin devingenliğini kavrama, hem de bir üst yapı kurumu olan eğitimin niteliğini belirleme açısından yanıltıcıdır. Bu nedenle, bireyde, istedik düşünce, davranış, değer yargısı, bilgi ve beceri kazandırma süreci olarak eğitimden, çevre sorunlarının çözümünde de bireyleri değiştirme aracı olarak yararlanmak söz konusu olabilirse de, bu verilecek eğitimin yönelmiş amaçlara, içeriğine ve özüne bağlıdır.

Bilindiği gibi, eğitimin toplumdaki temel işlevlerinden biri, bilimsel ve kültürel birikimi yeni kuşaklara aktarmak, ötekisi de doğal ve toplumsal çevresini değiştirmek, geliştirmektir. Birinci işlevin ağır bastığı toplumlarda eğitim, kurulu düzeni, varolan toplumsal, ekonomik, ekinsel, doğal ve yapay çevreyi değiştirmekten, geliştirmekten çok, buna uyum sağlamayı bireye öğretir. Bu anlamda eğitim, varolanı, egemen olan toplumsal, ekonomik, siyasal düzeni koruyup sürdürmeyi sağlayıcı, yani status quo'yu koruyucu, bu anlamda da tutucudur (muhafazakar). İkinci işlevin, yani toplumsal, doğal, yapay çevreyi değiştirmek, geliştirmek işlevinin toplumda ağır basabilmesi toplumdaki ekonomik, toplumsal güçlerden hangisinin siyasal karar verme süreçlerine egemen olduğuna bağlıdır.

Bir başka anlatımla, eğitimde ağır basan görüşleri, toplumsal egemen olan güçler belirler. Genellikle sınıflı bir toplumda eğitimin temelinde yönetici sınıfların çıkarlarını korumak amacı ön plana çıkar. Egemen ideolojileri ve toplumsal ilişkilerini güvence altına almak, saldırılardan korumak dünyayı ve çevreyi belli bir açıdan görme bilincini vermek bir tür koşullandırmak söz konusudur. Kurulu düzene eleştirel bakmak, tartışmak, yeniden yorumlamak

gereği olmadığı çünkü alması olmayana bir düzen olduğu kafalara sokulur. Bu durumda, eğitim yoluyla çevre sorunlarına çözüm getirmek olanağı sınırlandırılmıştır. Çünkü çevre sorunları, insanın doğal, yapay çevresini yeniden kavramasını, onu korumasını, yok etmeden kullanmasını gerektiriyor. Oysa çevre sorunları, insanın çevresini kâr dürtüsüyle alabildiğine sömürmesinden, bireysel çıkarlarını toplumun ortak çıkarlarından daha üstün tutmasından kaynaklanmaktadır. Toplumsal, ekonomik, siyasal düzeltimlerle birlikte gerçekleşmedikçe eğitim yoluyla böylesi karmaşık sorunların köklü biçimde çözümü için aşırı bir iyimserliğe yer yoktur¹.

Sonuç olarak, yapılan bütün açıklamalar ışığında, ülkemiz açısından diyebiliriz ki, Türkiye'nin AB'ye Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu'nda da "... Türkiye çevre müktesebatının uyumlaştırılması ve idari kapasitenin geliştirilmesi yönünde sınırlı ilerleme sağlayabilmiştir... Türkiye, çevre koruma gereklerini, sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirecek şekilde bütün diğer politikaların tanımına ve uygulamasına dahil etme çabalarını sürdürmektedir"², şeklinde genel olarak belirtildiği üzere, Türkiye'nin AB'ye uyum sürecinde, diğer tüm konular kadar çevre ve çevre eğitimi konusunda da AB'ye uyum için gerekli uygulamaları gerçekleştirmesi ve çalışmamız boyunca vurgulamaya çalıştığımız bütün unsurları dikkate alması gerekmektedir.

NOTLAR:

¹ Cevat Geray, "Çevre İçin Eğitim", *İnsan Çevre Toplum*, 2.bs., Haz. Ruşen Keleş, Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.323-324.

² Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği, *Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu*, Ankara, 2004, s. 107.

KAYNAKÇA

KİTAPLAR VE MAKALELER

Abadan, Nermin: Bürokrasi, Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, 1959.

Abadan, Nermin: "Devlet İdaresinde Menfaat Gruplarının Rolü", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, C. XIV, No:1, Mart 1959, s.234.

Abadan, Nermin: Halk Efkarı Mefhumu ve Tesir Sahaları, Ankara, y.y.,1956.

Akad, Mehmet: Baskı Gruplarının Siyasal İktidarla İlişkileri, (yayınlanmamış doktora tezi), İstanbul, Fakülteler Matbaası,1976.

Akıncı, Müslüm: Oluşum ve Yapılanma Sürecinde Türk Çevre Hukuku, İzmit, Kocaeli Kitap Kulübü Yayınları, 1996.

Akyüz, Ali Alper (v.d.): Socrates ve Türkiye, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, 1999.

Altuğ, Fevzi: Çevre Sorunları, Bursa, Uludağ Üniversitesi,1988.

Atabek, Nejdet, Erdal Dağtaş: Kamuoyu ve İletişim, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayını, 1998.

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği: Güncel Avrupa, Ankara, Ocak-Şubat 1999, (Çevrimiçi) <http://www.deltur.cec.eu.int/guncel/ga173.html>, 02.08.2002.

Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği: Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne Katılım Sürecine İlişkin 2003 Yılı İlerleme Raporu, Ankara, 2004.

Aybay, Rona: "Baskı Grupları", İ.Ü. Hukuk Fakültesi Mecmuası, C.XXVII, Sayı: 1-4, İstanbul, İsmail Akgün Matbaası, 1962, s.272.

Aziz, Aysel: "Kitle İletişim Araçlarının Kamuoyunu Etkileme Gücü", Kitle İletişim Araçları ve Kamuoyu, İstanbul, İktisadi Araştırmalar Vakfı Yayını,

1994. Toplumsallaşma ve Kitleleşme İletişim, Ankara, A.Ü. Basın-Yayın Y.O. Yayınları,1982.

Bakshi, Trilochan S.: "Why Environmental Education?", **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh , Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.9.

Bayramoğlu, Yıldırım F.: Çevre ve Yerel Yönetim, İstanbul, IULA-EM-ME, 1993.

Bechtel, Robert B.: **Environment & Behavior: An Introduction**, London, Sage Publications, 1997.

Bektaş, Arsev: **Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi**, İstanbul, Bağlam Yayınları, 1996.

Belge, Taciser, Orhan Bilgin: **Yurttaş Katılımı: Sivil Toplum Kuruluşları ve Yerel Yönetimler Arasında Ortaklık ve İşbirliği**, İstanbul, Helsinki Yurttaşlar Derneği, 1997.

Berkarda, Kemal: **Annales de la Faculté de Droit d'Istanbul**, "The Concept of Environmental Assessment and Its Application in Public International Law", XXXI/No.47, Mayıs 1997, İstanbul, İ.Ü. Basımevi ve Film Merkezi, 1997, s.51-86.

Blackman, Deborah A., Tara G. Fleming: "Environmental Education: Where Does it Fit in Decision-Making?", **Environmental Education and Training**, Ed. by. Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.90.

Bolayır, Cenk: **Amsterdam Antlaşması**, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 2000.

Budak, Sevim: **Avrupa Birliği ve Türk Çevre Politikası, Avrupa Topluluğu'nun Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyum Sorunu**, İstanbul, Buke Yayınları, 2000.

Budak, Sevim: "Avrupa Birliği Altıncı Eylem Programının İncelenmesi", Ünal Tekinalp'e Armağan, C.III, İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2003, s.63-77.

Budak, Sevim: "Çevre Hukuku", **Türk Hukukunun Avrupa Birliği Hukukuna Uyum -Acquis Communautaire'in Alınması- Açıklamalar, Değerlendirmeler, Öneriler**, Proje Yöneticisi, Ünal Tekinalp, İstanbul, y.y., 2001.

Budak, Sevim, Thisvi Ekmeztoglou, Athanassios Balodimos: **Avrupa**

Birliği'nin Çevre Politikası ve Türkiye'nin Uyumu, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 2001.

Bulca, Aydan: "Çevre Sorunları", Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, C.2, İstanbul, İletişim Yayınları, t.y., s.333.

Burton, Graeme: **Görünenden Fazlası**, İstanbul, Alan Yayıncılık, 1995.

Bülbül, Kudret: "Amerikan Çevrecilik Düşüncesinin Gelişimi", İ.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, No:16-17-18-19 (Ocak-Temmuz 1997, Ocak-Temmuz 1998) s.83.

Chiras, Daniel D.: **Environmental Science: Action for a Sustainable Future**, 3.bs., California, The Benjamin/Cummings Publishing Company, 1991.

Clark, John: **Kalkınmanın Demokratikleşmesi -Gönüllü Kuruluşların Rolü-**, Çev. Serpil Ural, Ankara, T.Ç.V. Yayınları, 1996.

Council of the E.C., Commission of the E.C.: Treaty on European Union, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1992.

Curi, Kriton (v.d.): **Environmental Ethics**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri Enstitüsü & UNESCO, 1996.

Çağlar, Şebnem: "Baskı Gruplarının Siyasal İktidar Üzerindeki Etkileri", İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi, Sayı:6, İstanbul, 1997, s.281.

Çam, Esat: **Siyaset Bilimine Giriş**, İstanbul, Der Yayınları, 1990.

Çepel, Necmettin: **Çevre ve İnsan**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı, 1995, s.168.

Daver, Bülent: **Siyasal Bilime Giriş**, Ankara, A.Ü.S.B.F. Yayını, 1968.

Dedeoğlu, Beril: **Dünden Bugüne Avrupa Birliği**, İstanbul, Boyut Kitapları, 2003.

Demirtaş, Hüseyin: "Eğitimde Yeni Yönelişler ve Bilgi Çağı", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, 2000, S.50/1, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Dikmen, Selahattin: "İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitimi", **Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993**, Türkiye Çevre Vakfı, Ankara, 1993.

Dinçer, Meral: Çevre Gönüllü Kuruluşları, Ankara, T.Ç.V. Yayını, 1996.

Doğan, Musa: Eğitim ve Katılım -Ulusal Çevre Eylem Planı-, Ankara, DPT Yayını, 1997.

Doğan, Musa: "Stockholm Konferansı'ndan Günümüze Türkiye'de Çevre Eğitimi", *Çevre ve İnsan*, S.40, Eylül 1998, Ankara, Başbakanlık Çevre Genel Müdürlüğü, s.31-33.

Dönmezer, Sulhi: Sosyoloji, Genişletilmiş 9.bs., Ankara, Savaş Yayınları, 1984.

Egeli, Güln: Avrupa Birliği ve Türkiye'de Çevre Politikaları, Ankara, T.Ç.V. Yayını, 1996.

Ekinci, Oktay: Çevreciliğin ABC'si, İstanbul, Simavi Yayınları, 1994.

Emrealp, Sadun, Selahattin Yıldırım: Yerel Yönetimde Başarının Yolları, Ankara, Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı ve İstanbul, IULA-EMME, 1993.

Erdal, Selma: "Sürdürülebilir Bir Ekonomik Kalkınmanın Sağlanmasında Eğitimin Rolü", *İnceleme Yarışması, Ekonomik Büyüme ve Çevre Korunması İncelemesi Yarışması*, İstanbul, YASED, 1991.

Ergun, Lalegül: "Orta Öğretimde Çevre İçin Eğitim", *Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993*, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993, s.44.

Ergun, Lalegül: "Development of Environmental Ethics in Children a Few Observations and Reflections", *Environmental Ethics*, Kriton Curi v.d., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri & UNESCO, 1996, s.181.

Erim, Refet: "Türkiye'de Çevre Hukuku'nun Gelişimi", *Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994*, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

Ertan, Birol, Kuvılcım Akkoyunlu: "Çevre ve Sürdürülebilir Kaıkınma", *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*; C.15, S.133, Temmuz 1991, s.64-67.

Ertay, Şeref: Çevre Hukuku, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, 1997.

Ertürk, Hasan: Çevre Bilimlerine Giriş, Bursa, Uludağ Üniversitesi, 1994.

European Commission: A European Union Strategy for Sustainable Development, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

European Commission: Agenda 21, The First Five Years -European Community Progress on the Implementation of Agenda 21- 1992/97, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

European Commission: "Agenda 21, Chapter 36, Promoting Education, Public Awareness and Training", Environmental Education and Training, (Çevrimiçi)<http://europa.eu.int/comm/environment/eet/ag21.htm>, 26.04.2001.

European Commission: Context of Eurobarometer 51.1, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

European Commission: Environment for European Magazine of the Directorate – General for the Environment, "Access to Information", S.14, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2003, s.13.

European Commission: Environmental Education in the European Union, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

European Commission: Environment 2010: Our Future, Our Choice –The Sixth EU Environment Action Programme 2001-10 Commission Communication– Full Text, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2001.

European Commission: Environmental Education and Training in Europe, Background Paper for the European Union Conference on EE&T in Europe, Brussels 3-4 May 1999, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

European Commission: Environmental Education and Training: Selected Projects, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

European Commission: European Community Environment Legislation, Volume 1-General Policy, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1996.

European Commission: Fourth Annual Survey on the Implementation and Enforcement of Community Environmental Law, 2002, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

European Commission: Kids on the move, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

European Commission: Proposal for a Directive of The European Parliament and of the Council on Public Access to Environmental Information, COM(2000)402final, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2000.

European Commission: "Raising Public Awareness", An Evaluation of Phare-Financed Energy and Environment Programmes, Final Report, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

European Commission: The Environment? What Europeans Think, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2003.

European Commission: "The Programme for Raising Public Environmental Awareness", Evaluation of the Tacis Interstate Programme in Environment, Final Report, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2000.

European Commission: Third Annual Survey on the Implementation and Enforcement of Community Environmental Law, January 2000 to December 2001, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2002.

European Commission: Towards Sustainability, The European Commission's Progress Report and Action Plan on the Fifth Programme of Policy and Action in Relation to the Environment and Sustainable Development, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1997.

European Commission: "The Sixth Environment Action Programme", COM/2001/0031final, (Çevrimiçi) <http://europa.eu.int/celex/cgi/sga,16.03.2001>.

European Commission: What do Europeans Think About the Environment? The Main Results of Survey Carried Out in the Context of Eurobarometer 51.1, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1999.

European Commission: European Environment Agency: "Environmental Information and Public Awareness, Challenges and Opport", (Çevrimiçi) <http://reports.eea.eu.int/SPE19971208/en>, 23.03.2001.

European Commission: Europe's Environment: The Dobris Assesment, Ed. by. David Stanners, Philippe Bourdeau, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1995.

European Commission: Faust, B.B., R.C Smardon: "Introduction and Overview: Environmental Knowledge, Rights and Ethics: Co-managing with Communities", **Environmental Science &Policy**, 4, USA, Elsevier Science, 2001, s.147.

Ferguson, Sherry Devereaux: Researching The Public Opinion Environment, USA, Sage Publications, 2000.

Filho,Walter Leal: "Environmental Education and Teacher Education: Some European Perspectives", **Teacher Education for the Environment European Perspectives**, Ed. by. W. Leal Filho, K.O'Loan, Newyork, The Parthenon Publishing Group, 1996, s.6-7.

Foster, Nigel: **EC Legislation**, 11. bs., London, Blackstone Press Limited, 2000.

Gayford, Chris: "Professional Development of Teachers in Environmental Education: England and Wales", **Teacher Education for the Environment European Perspectives**, Ed. by. W. Leal Filho, K.O'Loan, Newyork, The Parthenon Publishing Group, 1996, s.79 v.d.

Geray, Cevat: "Çevre İçin Eğitim", **İnsan Çevre Toplum**, 2.bs., Haz. Ruşen Keleş, Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.325.

Gezgin, Suat: "Medyanın Toplumsal İşlevi ve Kamuoyu Oluşumu", **İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi**, C.1, İstanbul, 2002, s.11.

Giritli, Suna: **Çevre Sorunları: Çevre Bilincinden Çevresel Eyleme**, İstanbul, İ.Ü. Basımevi, 1993.

Gökdayı, İsmail: **Çevrenin Geleceği –Yaklaşımlar ve Politikalar**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1997.

Gönen, Emre: **Çevre Sorunları, AT ve Türkiye, Politikaların Karşılaş-tırılmalı İncelenmesi**, İstanbul, İktisadi Kalkınma Vakfı, 1990.

Gürbüz,Yaşar: **Siyasal Sosyoloji Ders Notları**, İstanbul, Bakış Yayınları,1980.

Gürpınar, Ergun: **Çevre Sorunları**, 3.bs., İstanbul, Der Yayınları, 1995.

Haan, Gerhard de: "Stand und Entwicklung der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland", **V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunla-**

rı Sempozyumu, 01-02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000, s.122-152.

Haan, Gerhard de: "Von der Umwelterziehung zur Building für eine nachhaltige Entwicklung. Empirische Studien und neue Konzepte im schulischen Bereich". V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu, 01-02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000, s.28-50.

Hablemitoğlu, Şengül: "Sürdürülebilir Kalkınma İçin Çevre Bilinci ve Eğitimi", Çevre ve İnsan Dergisi, S:34, T.C. Çevre Bakanlığı, Haziran 1997, s.26.

Hadımoğulları, Necva: "Etkili Bir Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Haziran 2002, Yıl.3, S.28, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Hamamcı, Can: "Çevrenin Uluslararası Boyutları", İnsan Çevre Toplum, 2.bs., Haz. Ruşen Keleş, Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.408.

Hançerlioğlu, Orhan: Felsefe Ansiklopedisi, C.3, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1993.

Hart, Stuart L.: "Yeşilleşmenin Ötesinde", İş ve Çevre: Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler, Çev. Ahmet Kardam, İstanbul, MESS, 2001, s.125.

Helsinki Yurttaşlar Derneği: Yurttaş Katılımı: Sivil Toplum Kuruluşları ve Yerel Yönetimler Arasında Ortaklık ve İşbirliği, Haz. Taciser Belge, Orhan Bilgin, İstanbul,1997.

Henderson, Martha: "Environmental Education", Population, Environment and People, Ed. by. Noël Hinrichs, New York, McGraw-Hill Book Company, t.y., s.147.

Hesselink, Frits: Communication, Education & Public Awareness Towards Participation in Sustainable Development: the Case of Biodiversity Conservation, First International Conference on Public Participation of the Asia-Europe Meeting, Bangkok, Thailand, 2002.; (Çevrimiçi) <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.

Hesselink, Frist, Peter Paul van Kepmen: European Conference on Environmental Education and Training in Europe, Brüksel 3-4 Mayıs 1999; (Çevrimiçi) <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.

Howarth, William: Environmental Education and Training, "The Essence of an Environmental Law Education ", England, Ashgate Publishing Limited, 1998.

Hughes, David: *Environmental Law*, London, Butterworths,1986.

IULA-EMME: *Çevre ve Yerel Yönetim*, T.C. Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı ve IULA-EMME, İstanbul, Kent Basım,1991.

İKV: *AB ve Türkiye-AB İlişkileri: Temel Kavramlar Rehberi*, İstanbul, 2003.

İKV: *Avrupa Birliği ve Türkiye'nin Çevre Politikalarının Karşılaştırmalı İncelemesi*, İstanbul, 1998.

İKV: *Avrupa Birliğini Kuran Antlaşma*, İstanbul, 1992.

İçel, Kayhan: *Kitle Haberleşme Hukuku*, 7.bs., İstanbul, Beta Yayınevi, 2001.

Jarvis, Paul: "Environmental Education: Needs and Implications in Financial Training", *Environmental Education and Training*, Ed. by Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.74.

Kaboğlu, İbrahim Ö.: *Çevre Hakkı*, İstanbul, İletişim Yayınları,1992.

Kaboğlu, İbrahim Ö.: *Çevre Hakkı*, 3. bs., Ankara, İmge Kitabevi, 1996.

Kaboğlu, İbrahim Ö.: "Çevre Hakkı Üzerine (Bir Danıştay Kararının Düşündürdükleri)", *İnsan Hakları Yıllığı*, TODAİE Yayını, S.10-11, 1989.

Kaboğlu, İbrahim Ö.: "Çevre Hakkı ve Pozitif Hukukumuz", *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, C.XIII, S.110, Ağustos 1989.

Kaboğlu, İbrahim Ö.: "Anayasalarda Çevre Hakkını Düzenleme Teknikleri", *Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994*, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

KALDER Kalite Derneği: *Gümrük Birliği ve Çevre Paneller Dizisi, I Kimya Sektörü, II Tekstil Sektörü*, İstanbul, Kalder Yayınları, 1998.

Kandilli, Tahir: "Çevre Bakanlığı: Kapatmaya Varıncaya Kadar Tedbir Alınabilir", *Zaman Gazetesi*, 31 Aralık 2001, (Çevrimiçi) <http://www.zaman.com.tr/20/12/31/haberler>, 21.05.2004.

Kapani, Münci: *Politika Bilimlerine Giriş*, 3.bs., Ankara, Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayını, 1983.

Karlık, Rıdvan: *Avrupa Birliği ve Türkiye*, 5.bs., İstanbul, Beta Yayınevi, 1998.

Kennedy, Paul: *Yirmi Birinci Yüzyıla Hazırlanırken*, Çev. Fikret Üçcan, Ankara, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1995.

Keleş, Ruşen: "Çevre, Yurttaşlık, Sorumluluk", *İnsan Çevre Toplum*, 2.bs., Ankara, İmge Kitabevi, 1997, s.413.

Keleş, Ruşen: "Çevre Sorunları ve Çevre Hakları", *İnsan Hakları Armağanı*, Ankara, BM Türk Derneği Yayını, 1978.

Keleş, Ruşen: "Çevre Korumacılığının Geliştirilmesinde Hukuk Politikasının Rolü", *Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994*, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

Khelladi, Mourad: "An Education and Information Ethics", *Environmental Ethics*, Kriton Curi v.d., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri & UNESCO, 1996, s.176.

Kışlalı, Ahmet Taner: *Siyasal Sistemler*, Ankara, İmge Kitabevi, 1991.

Klavdiaonu A., Papadaki, Spiroudi O.Menkisoglou, E.Tsakiridou: *Quality of Agricultural Products and Protection of the Environment: Training, Knowledge Dissemination and Certification, Synthesis Report of a Study in Five European Countries*, CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training), Luxembourg, Office for Official Publications of the E.C.,2003.

Koloğlu, Orhan: "Kamuoyu, Tanzimat, 21. Yüzyıl", *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, 1992-1993, İstanbul, s.32.

Kongar, Emre: *Toplumsal Değişme Kuramları ve Türkiye Gerçeği*, 5.bs., İstanbul, Remzi Kitabevi,1995.

Kotzias, Dimitris: "Umwelterziehung in der Europaischen Union" *V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu*, 01-02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000.

Kurtkan, Amiran: *Genel Sosyoloji*, İstanbul, İ.Ü. Yayınları Fakülteler Matbaası,1976.

Kuzu, Burhan: "Kamu Yönetiminde Baskı Gruplarının Rolü", *İÜHFİM*, C.L1, Sayı:1-4, İstanbul, Fakülteler Matbaası,1985, s.65.

Kuzu, Burhan: *Sağlıklı ve Dengeli Bir Çevrede Yaşama Hakkı: (Çevreye Bir Kamu Hukuku Yaklaşımı)*, İstanbul, Fakülteler Matbaası,1997.

Kuzu, Burhan: "İnsan Hakları Bağlamında Dünya Çevre Krizi", Prof. Dr.

Kenan Tunçomağ'a Armağan, İstanbul, İ.Ü. Hukuk Fakültesi Eğitim, Öğretim ve Yardımlaşma Vakfı Yayını,1997.

Lawson, Kay: The Human Polity -An Introduction to Political Science-, 2.bs., Boston, Houghton Mifflin Company, 1989.

Lippmann, Walter: Public Opinion, Newyork, Penguin Books, 1922.

Lipson, Leslie: Politika Biliminin Temel Sorunları -Siyasal Bilimine Giriş-, Çev. Tuncer Karamustafaoglu, Ankara, A.Ü. Hukuk Fakültesi Yayınları,1973.

Meray, Seha L.: Toplum Bilimi Üzerine, İstanbul, Hil Yayın, 1982.

MESS.: Harward Business Review Dergisinden Seçmeler, "İş ve Çevre", Çev. Ahmet Kardam, İstanbul, 2001, s.95.

Minister of the Environment of the Czech Republic: Environmental Education and Training in the European Union and Other Countries, Minister of the Environment of the Czech Republic, Prague, 1999; (Çevrimiçi) www.env.cebin.cz/publikace/3_education/EET2.pdf, 06.01.2004.

Morval, Jean: Çevre Psikolojisine Giriş, Çev. Nuri Bilgin, İzmir, Ege Üniversitesi Basımevi, 1985.

Mülkiyeliler Birliği Dergisi: "Çevre Duyarlılığı İçin Halk Eğitim Bildirgesi", C.15, S.133, Temmuz 1991, s.61-63.

Nazlıoğlu, Meral Dinçer: "Çevre Eğitiminin Önemi", Çevre Üzerine..., Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, Ankara, 1991.

Neumann, Elisabeth Noelle: Kamuoyu: Suskunluk Sarmalının Keşfi, Çev. Murat Özkök, Ankara, Dost Kitabevi, 1998.

Novak, Joseph D.: "A Theory of Education as a Basis for Environmental Education", **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.131-133.

Odum, Howard T.: **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, "Challenge of Environmental Education", Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.16.

Onaran, Alim Şerif: Kamuoyu El Kitabı, İstanbul, Filiz Kitabevi,1994.

Oskay, Ünsal: XIX. Yüzyıldan Günümüze Kitle İletişiminin Kültürel

İşlevleri, Ankara, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, 1982.

Özdek, Yasemin E.: **İnsan Hakkı Olarak Çevre Hakkı**, Ankara, TODAİ-E Yayını, 1993.

Özer, Ulviye: "Yüksek Öğretimde Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993.

Özkan, Noyan: "Çevre Hukuku Alanında Koruma Uygulamaları İki Örnek Olay: Galeria-İzmir ve Yatağan", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

Özoğlu, Süleyman Çetin: "Yaygın Eğitim Düzeyinde Çevre İçin Eğitim", **Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993**, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993.

Park, Patricia D., Gin Chong: "Environmental Education and Training: an Introductory Essay", **Environmental Education and Training**, Ed. by Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998, s.6.

Postel, Sandra: "Yaşadığımız Belirleyici On Yılın Sorunu: İnkarcılık", Lester R. Brown, **Dünyanın Durumu**, Worldwatch Enstitüsü Raporu: Kendini Sürdürebilir Bir Dünyaya Giden Yolun Neresindeyiz?, İstanbul, Maya Yayıncılık, 1992.

Poyrazoğlu, Poyraz: "Ceyhan Nehrini Kurtarma Çalışmaları ve Yeni Gelişmeler (8)", **Elbistan Kaynarca Gazetesi**, 16 Eylül 2002, s.3.

Schaefer, Gerhard: "Environmental Education – A New Word or a New Philosophy of Teaching?", **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.3.

Scott, Alister: **The Dissemination of the Results of Environmental Research**, European Environment Agency, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2000.

Serdaroğlu, Selcan: "Avrupa Bütünleşmesine Katkıda Bulunan Bir Faktör Olarak Çevre Politikası", **Dünden Bugüne Avrupa Birliği**, Der. Beril Dedeoğlu, İstanbul, Boyut Kitapları, 2003, s. 281-325.

Serozan, Rona: "Doğal Çevrenin Özel Hukukun Araçlarıyla Korunmasındaki Yetersizlikler", **Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra

Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

Sezer, Duygu: **Kamuoyu ve Dış Politika**, Ankara, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, 1972.

Sönmez, Mustafa: “Basın ve Temiz Çevre”, **Çevre Kirliliğini Önlemede Basına Düşen Görevler Nelerdir?**, İstanbul, İstanbul Ticaret Odası, 1993, s.10.

Stokes, Eleanor, Ann Edge, Anne West: **Environmental Education in the Educational Systems of the European Union**, Synthesis Report, Commissioned by the Environment Directorate-General of the European Commission, 2001; (Çevrimiçi) http://europa.eu.int/comm/environment/youth/pdf/envedu_en.pdf, 06.01.2004.

Stone, John V.: “Risk Perception Mapping and the Fermi II Power Plant: Towards an Ethnography of Social Access to Public Participation in Great Lakes Environmental Management” **Environmental Science & Policy**, 4, USA, Elsevier Science Ltd., 2001, s. 206.

Strey, Gernot: “Umweltbildung im interkulturellen Kontext Ein dreijähriges Forschungsprojekt, 1996-1999 Umweltemen in der einen Welt für die eine Welt”**V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu**, 01-02/11/2000, Ankara, TÇV, 2000, s.77-90.

Sutman, Francis X.: “The Education of Secondary School Teachers in Environmental Studies”, **Environmental Education, Principles, Methods and Applications**, Ed. by. Trilochan S. Bakshi, Zev Naveh, Newyork, Plenum Publishing Corporation, 1980, s.201.

Swingewood, Alan: **Kitle Kültürü Efsanesi**, Çev. Aykut Kansu, Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları, 1996.

Sytnik, Konstantin Merkurievich (vd.): **Living in the Environment: A Sourcebook for Environmental Education**, UNESCO/UNEP, Kiev, Naukova Dumka Publisher, 1985.

Tekinalp, Şermin: **Avrupa Topluluğu’nda Ulusal Kültür ve Televizyon**, İstanbul, Fakülteler Matbaası, 1993.

Tekinalp, Ünal, Güllören Tekinalp: **Avrupa Birliği Hukuku**, 2.bs., İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 2000.

Tellenbach, Silvia: “Türkiye’de Çevre Hukuku – Dışarıdan Bir Bakış”, **Türkiye ve Avrupa Topluluğu’nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları**, **Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994**, Ed. Semra Atabay, İstanbul,

İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

T.Ç.S.V.: Avrupa Topluluğu'nda ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı, Ankara, 1989.

T.Ç.S.V.: Ortak Geleceğimiz Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonu, 3. bs., Ankara, 1987.

T.Ç.V. Ansiklopedik Çevre Sözlüğü, Ankara, 2001.

T.Ç.V. Avrupa Birliği'nde ve Türkiye'de Çevre Mevzuatı, Ankara, 2001.

T.Ç.V. Türkiye Gönüllü Kuruluşlar Rehberi, Ankara, 1997.

The European Opinion Research Group (EORG): Eurobarometer 58.0: The Attitudes of Europeans Towards The Environment, Belgium, 2002.

Tolan, Barlas: Toplum Bilimlerine Giriş, Ankara, y.y., 1975.

Topçuoğlu, Metin: Çevre Hakkı ve Yargı, Ankara, T.Ç.V. Yayınları, 1998.

Tufan, Hülya: Kamuoyu Kimin Oyu?, İstanbul, Kesit Yayıncılık, 1997.

Turan, İlter: Siyasi Sistem ve Siyasal Davranış, İstanbul, y.y., 1977.

Turgut, Nükhet: Çevre ve Yurttaşlar, Ankara, Savaş Yayınları, 1993.

Turgut, Nükhet: Yurttaşların Çevrenin Korunmasındaki Rolü (Kamu ve Siyasal Bilim Yaklaşımı), Ankara, 1993.

Turgut, Nükhet: Çevre Hukuku (Karşılaştırmalı İnceleme), 2.bs., Ankara, Savaş Yayınevi, 2001.

Turgut, Nükhet: "Çevre Hukukunda Çevreci Örgütlere Tanınan Olanaklar", Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, C.45, S.1-4, 1996, Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1998.

Turgut, Nükhet: "2. Oturumun Tartışma Bölümü", Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

TÜSİAD: Avrupa Birliği Çevre Mevzuatına Uyum Süreci, İstanbul, 2002.

Ulhoi, John P., Henning Madsen, Páll M. Rikhardson: Training in

Environmental Management-Industry and Sustainability Part 1: Corporate Environmental and Resource Management and Educational Requirements, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 1996.

UNEP: Global Environment Outlook 2000, Environmental Information and Education, (Çevrimiçi)<http://www1.unep.org/geotext/0177.htm>, 06.01.2004.

United Nations, Economic Commission for Europe Committee on Environmental Policy: Convention on Access to Information, Public Participation in Decision-Making and Access to Justice in Environmental Matters, Fourth Ministerial Conference "Environment for Europe", Aarhus, Denmark, 23-25 June 1998.

Ural, Serpil: "Çocuk Kitaplarında Çevre Sorunları", Çevre Üzerine..., Ankara, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı Yayını, 1991.

Ural, Serpil: "Okul Öncesi Dönemde Çevre İçin Eğitim", Çevre Eğitimi, "Çevre İçin Eğitim Toplantısı" 25-26 Ocak 1993, Ankara, Türkiye Çevre Vakfı, 1993.

Ünder, Hasan: Çevre Felsefesi, Ankara, Doruk Yayıncılık, 1996.

Ünlü, Halil: Yerel Yönetim ve Çevre, İstanbul, IULA-EMME, 1991.

Veeken, Jan, Beba, Ali, Jan Nuesink: Halkın Katılımı, ÇED Çalıştayı: Mülki Amirlikler/Belediyeler, Avrupa Birliği ÇED Direktifi ile Çevre Bakanlığı ÇED Yönetmeliği Uyum ve Uygulama Projesi, Ankara, 27 Eylül 2002.

Wals, Arjen, Kees Jongmans, Harm Biemans: "Environmental Education, Teacher In-Service Training and School Development in the Netherlands", **Teacher Education for the Environment European Perspectives**, Ed. by. W. Leal Filho, K.O'Loan, Newyork, The Parthenon Publishing Group, 1996, s.22.

Walley, Noah, Bradley Whitehead: "Yeşil Olmak Kolay Değil", İş ve Çevre: Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler, Çev. Ahmet Kardam, İstanbul, MESS, 2001, s.95.

Wilcox, Dennis L., Philip H. Ault: Public Relations Strategies and Tactics, 2. bs., New York, Harper Collins Publishers, 1989.

YASED: İnceleme Yarışması IV, Ekonomik Büyüme ve Çevre Korunması, Ankara, 1991.

Yavuz, Fehmi: *Çevre Sorunları Genellikle ve Ülkemiz Açısından*, Ankara, Ankara Üniversitesi, 1975.

Yayla, Yıldızhan: "İdari Yargıda Çevre Sorunlarına İlişkin Dava Hakkı", *Türkiye ve Avrupa Topluluğu'nda Çevre Hukukunun Güncel Sorunları, Sempozyum Bildirileri 10-11 Haziran 1994*, Ed. Semra Atabay, İstanbul, İ.Ü.S.B.F. Yayınları, 1995.

Yıldırım, Hamit: "Some Thoughts on Environmental Ethics", *Environmental Ethics*, Kriton Curi v.d., İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Çevre Bilimleri & UNESCO, 1996, s.89.

Yücedoğan, Gülede: "Gelişen Teknoloji ve Kamuoyu Oluşturma", *İstanbul İletişim Fakültesi Dergisi*, S.7, İstanbul, 1998, s.234.

Yücekök, Ahmet N.: *Siyasetin Toplumsal Tabanı*, Ankara, A.Ü.S.B.F. Yayını, 1987.

Zhu, Zhichang: "What Should We Bring Into Environmental Education", *Environmental Education and Training*, Ed. by. Patricia D. Park, Deborah A. Blackman, Gin Chong, England, Ashgate Publishing Limited, 1998.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

<http://www.tarihvakfi.org.tr/yereltarih/kohikilavuzu/hiko.asp>, 02.08.2002.

http://www.haberbilgi.com/kitaplar/Ahmet_Taner_Kislali/siyasal_sistemler/ss2_11.html, 02.08.2002.

<http://www.deltur.cec.eu.int/guncel/ga173.html>, 02.08.2002.

www.dokuzsutun.org/akademik/makaleler/mk_ars/mk001.doc, 08.08.2002.

<http://www.un.org/esa/sustdev/agenda21.htm>, 15.05.2003.

http://www.mem.dk/aarhusconference/issues/publicparticipation/ppa_rtikler.htm, 24.12.2003.

<http://www.dogailebaris.org.tr/TGN21.htm>, 10.02.2004.

<http://www.johannesburgsummit.org>, 22.12.2003.

<http://www.joburg.org.za>, 31.12.2003.

<http://europa.eu.int/comm/education>, 13.09.2003.

<http://europa.eu.int/comm/environment/newprg/index.htm>, 15.03.2004.

<http://europa.eu.int/celex>, 17.02.2004.

- <http://www.hect.nl/>, 07.05.2003.
<http://cevremiz.8k.com/egitim.htm>, 05.05.2004.
<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/sayi28/hadimogullari.htm>,
05.05.2004
<http://www.evrensel.net/02/04/08/toplum.html>, 21.05.2004.
<http://liderler.net/phorum/oku.php>, 21.05.2004.
<http://www.zaman.com.tr/2001/12/31/haberler/h32.htm>, 21.05.2004.

AVRUPA TOPLULUĞU RESMİ GAZETELERİ

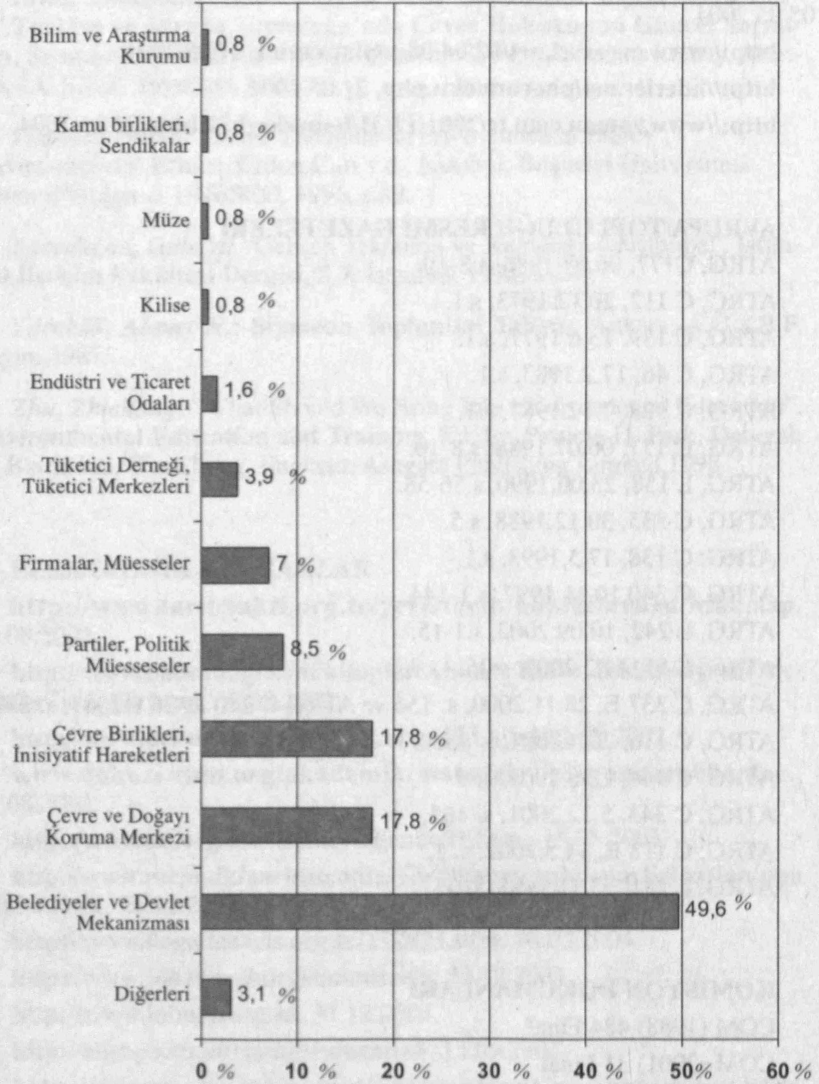
- ATRG, C177, 06.07.1988, s.8-10.
ATRG, C 112, 20.12.1973, s.1.
ATRG, C 139, 13.6.1977, s.1.
ATRG, C 46, 17.2.1983, s.1.
ATRG, C 328, 7.12.1987, s.1.
ATRG, C 177, 06.07.1988, s.8-10.
ATRG, L 158, 23.06.1990, s.56-58.
ATRG, C 335, 30.12.1988, s.5.
ATRG, C 138, 17.5.1993, s.1.
ATRG, C 340, 10.11.1997, s.1-144.
ATRG, L 242, 10.09.2002, s.1-15.
ATRG, L 41, 14.2.2003, s.26.
ATRG, C 337 E, 28.11.2000, s. 156 ve ATRG C 240 E, 28.8.2001, s. 289.
ATRG, C 116, 20.4.2001, s. 43.
ATRG, C 148, 18.5.2001, s. 9.
ATRG, C 343, 5.12.2001, s. 165.
ATRG, C 113 E, 14.5.2002, s. 1.
ATRG, L 281, 23.11.1995, s. 31.

KOMİSYON DOKÜMANLARI

- COM (1988) 484 Final
COM (2001) 31 Final
COM (2003) 745 Final

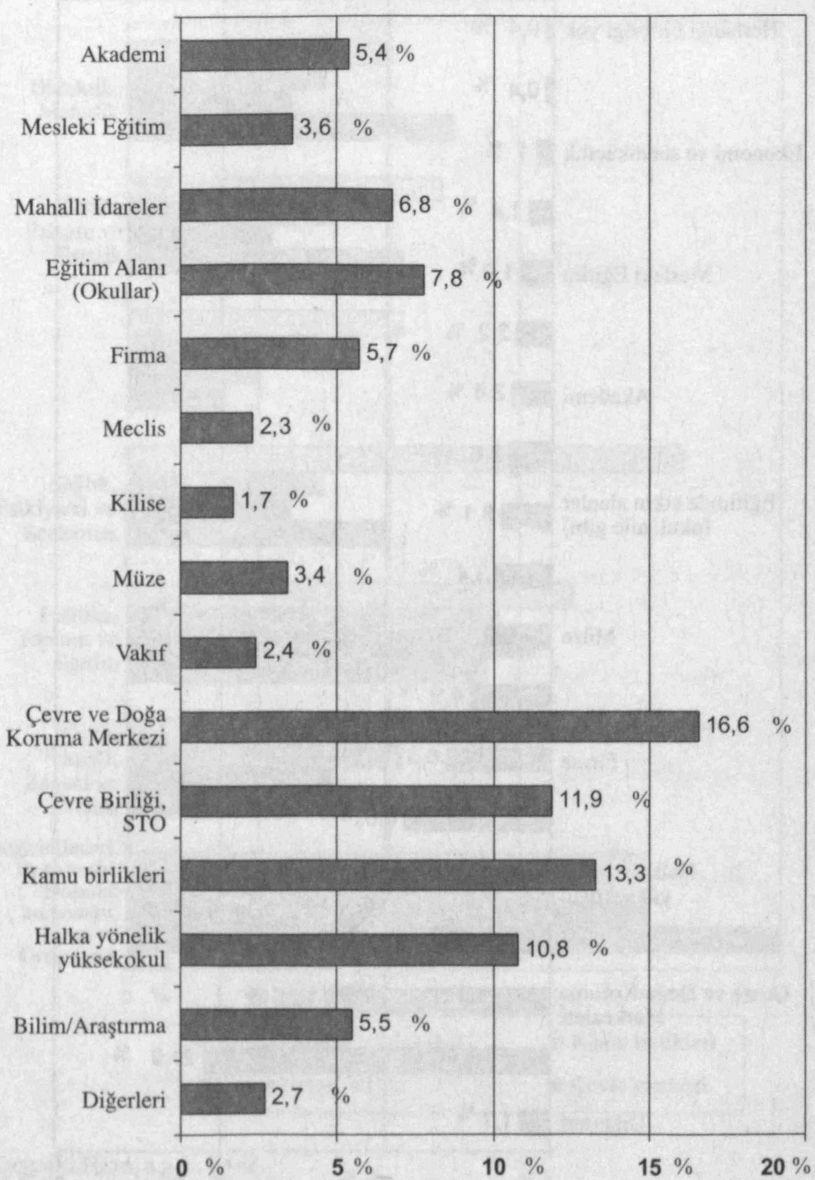
EKLER

Tablo-1 Kurumlar



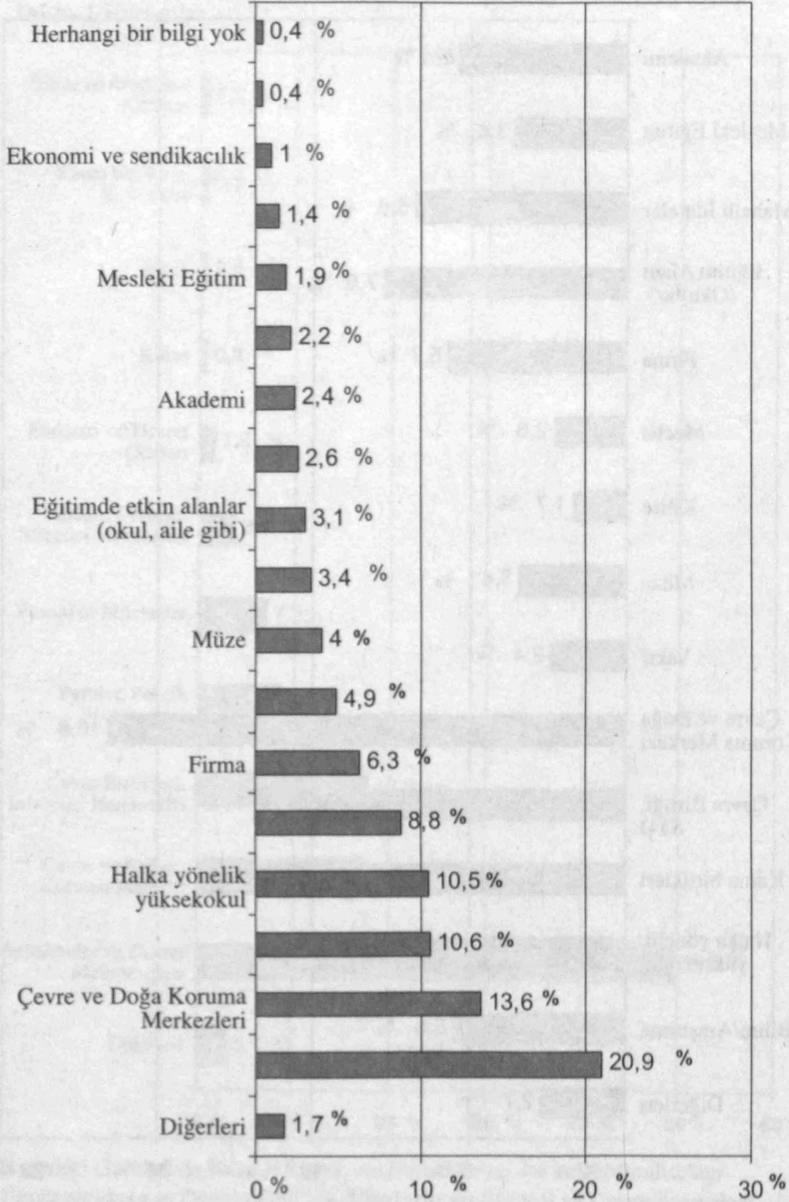
Kaynak: Gerhard de Haan , "Stand und Entwicklung der außerschulischen Umweltbildung in Deutschland", V. Uluslararası Ekoloji ve Çevre Sorunları Sempozyumu, 01-02.11.2000, Ankara, T.Ç.V., s.151.

Tablo-2 Okul Dışı Kuruluşların Çevre Eğitimindeki Payı



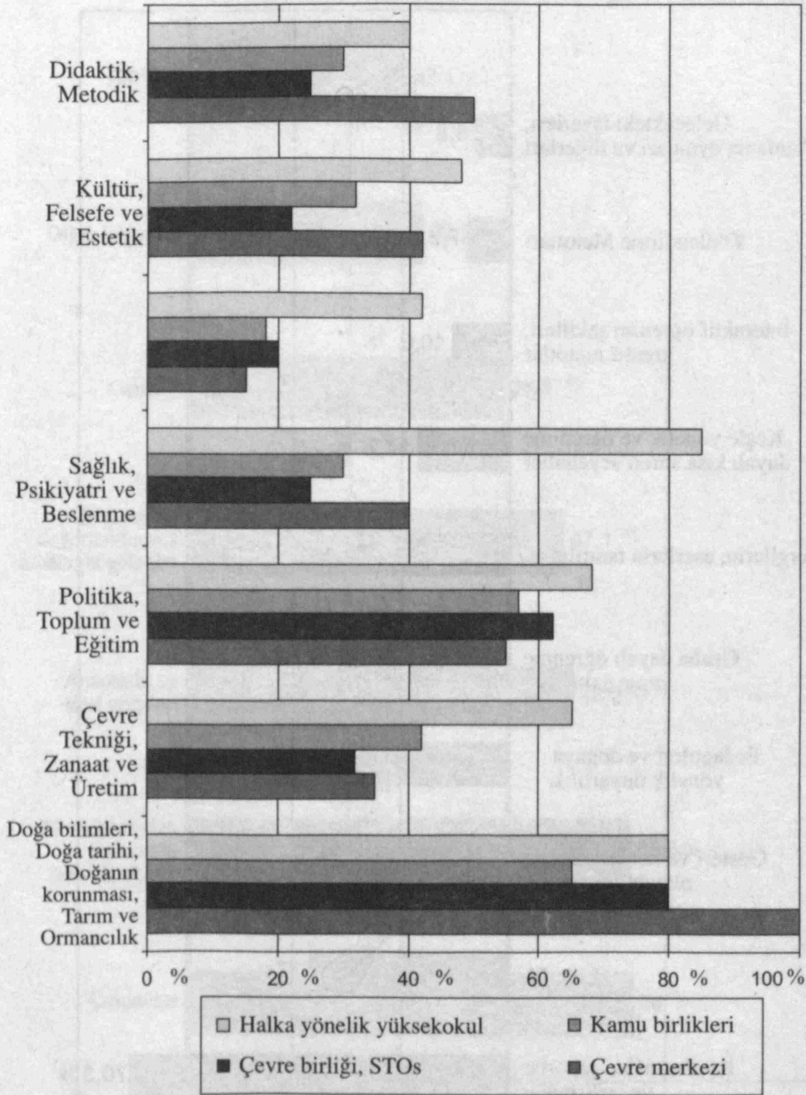
Kaynak: Haan, a.g.e., s.147.

Tablo-3 Kurum Tipleri



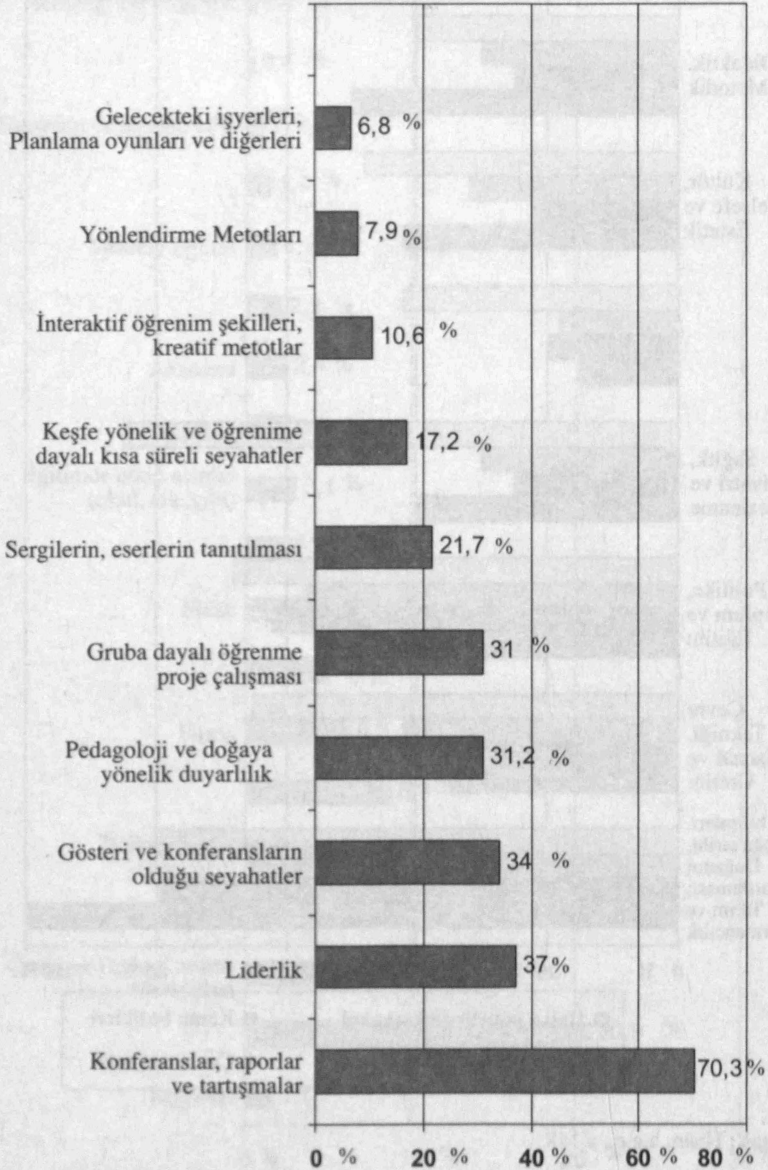
Kaynak: Haan, a.g.e., s.146.

Tablo-4 Kurumlara Verilen Eğitimde Ağırlıklı Olan Noktalar



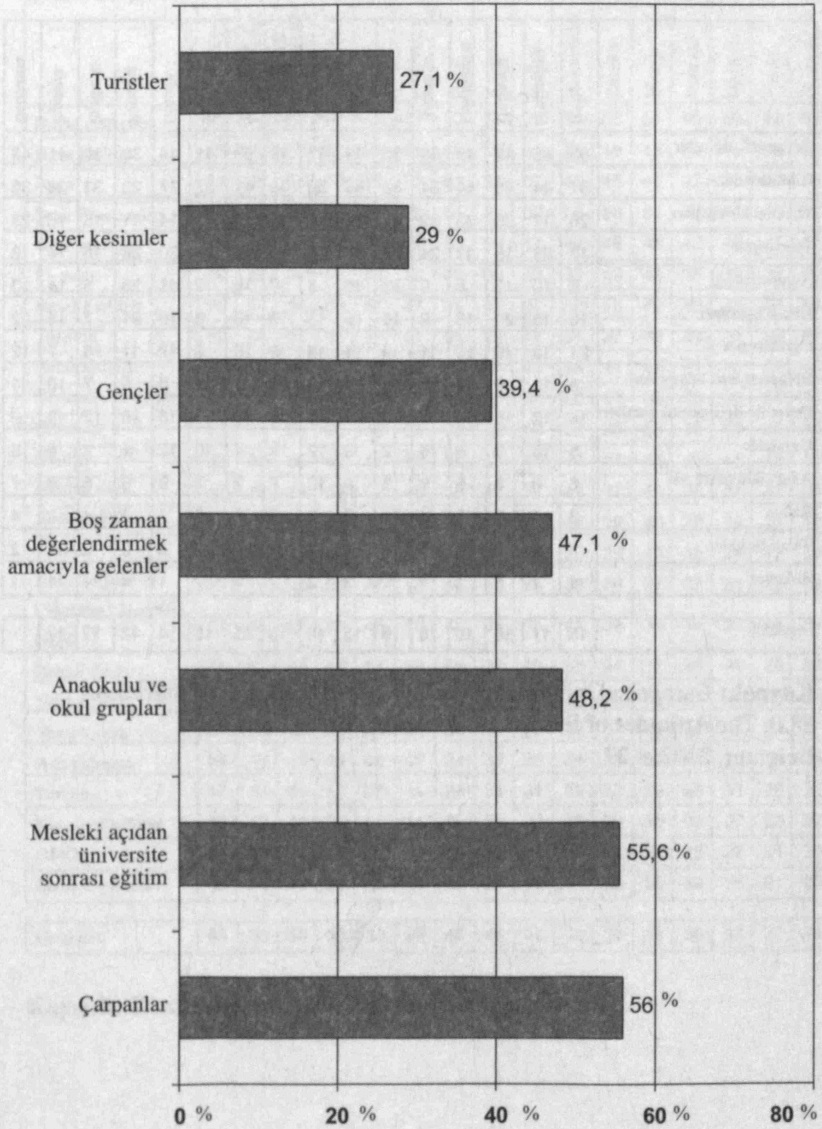
Kaynak: Haan, a.g.e., s.148.

Tablo-5 Kurumlarda Ağırlıklı Olan Öğretim ile İlgili Metotlar ve Didaktik Kavramlar



Kaynak: Haan, a.g.e., s.149.

Tablo-6 Hedef Kitlelerin Katılım Alanları



Kaynak: Haan, a.g.e., s.150.

Tablo-7 Üye Ülkelerde Çevresel Bilgi Konusunda Kurumlara Olan Güven Oranları

	İsveç	Finlandiya	Hollanda	Danimarka	Almanya	İtalya	Belçika	Avusturya	Lüksemburg	Yunanistan	Fransa	İrlanda	Portekiz	İngiltere	İspanya	Ortalama
Çevresel kuruluşlar	66	45	49	49	59	55	44	47	49	53	41	44	30	38	41	48
Bilim adamları	61	44	46	44	34	33	42	30	31	41	37	27	23	33	26	35
Tüketici kuruluşları	26	17	26	33	30	21	17	19	19	13	33	14	11	15	15	23
Televizyon	12	23	18	11	24	7	27	20	16	17	18	20	26	18	14	18
Avrupa Birliği	6	10	13	6	9	33	16	8	16	15	9	11	23	5	14	13
Ulusal hükümet	16	18	21	13	9	19	9	13	19	12	8	10	21	7	14	12
Öğretmenler	21	16	16	15	11	9	14	14	9	18	8	17	11	16	7	12
Bölgesel/yerel hükümetler	8	14	6	14	5	21	10	16	16	9	17	8	5	7	10	11
Çevre ile ilgili politik partiler	14	12	12	13	7	10	9	6	13	13	10	16	10	12	13	10
Gazeteler	5	18	9	6	15	2	9	12	9	4	10	12	4	8	5	9
Aile/yakın çevre vs.	6	8	6	9	9	3	6	10	7	7	7	9	6	8	6	7
Radyo	3	4	2	3	4	1	6	9	3	2	5	7	2	4	3	4
Ticari birlikler	3	3	4	3	1	2	2	3	4	4	2	3	2	2	1	2
Şirketler	1	2	1	1	1	1	3	3	2	0	2	1	4	1	1	1
Ortalama	18	17	16	16	16	16	15	15	15	15	15	14	13	12	12	

Kaynak: European Opinion Research Group (EORG), Eurobarometer 58.0: The Attitudes of Europeans Towards The Environment, Belgium, 2002, s.27.

Tablo-8 25 Ayır Çevresel Konuda Ülkelere Göre Bilgi Düzeyleri

	Finlandiya	Danimarka	Lüksemburg	Hollanda	İtalya	Avusturya	İsveç	Almanya	İngiltere	Yunanistan	Belçika	İrlanda	Portekiz	İspanya	Fransa	Ortalama
Doğal felaketler	85	80	84	71	65	73	70	77	68	51	58	51	46	50	49	64
Hava Kirliliği	79	65	70	60	64	55	61	55	51	51	48	43	49	41	46	53
İklim	81	65	68	63	61	61	61	58	57	48	45	41	43	39	38	53
Şehir Problemleri	65	63	66	61	64	55	54	42	58	50	50	51	43	51	48	52
Ozon tabakası	79	63	65	58	55	59	63	59	57	42	46	41	42	40	37	52
Ev suyu	76	67	68	56	55	53	69	60	39	35	49	41	36	39	38	49
Deniz Kirliliği	76	67	59	58	61	47	64	47	46	50	43	42	40	41	38	48
Tüketim	69	65	57	53	47	51	51	58	42	34	37	42	33	37	36	46
Nehir kirliliği	72	64	58	54	57	50	56	46	43	48	41	42	41	40	32	46
Türlerin yok olması	63	63	57	56	52	51	48	47	52	40	37	35	38	36	34	46
Ormanlar	72	70	63	66	49	54	56	52	49	35	38	33	36	30	32	45
Gürültü	60	49	56	48	46	54	35	47	44	41	41	41	45	43	45	45
Musluk suyu	62	75	59	42	52	48	35	47	37	49	37	41	39	37	33	43
Endüstriyel zarar	66	46	56	48	48	42	39	45	42	42	39	40	37	34	34	42
Avçılık	60	45	45	40	46	43	37	27	56	36	29	40	35	28	42	39
Doğal kaynaklar	61	53	45	50	46	48	46	40	45	38	30	37	33	31	27	39
Çiftçilikten kaynaklanan kirlilik	59	69	52	48	46	49	43	38	36	41	39	39	34	30	34	39
Zehirli ilaçlar	50	62	46	40	51	39	45	37	40	36	34	32	39	31	28	38
Nükleer	62	48	50	48	41	44	63	44	37	38	32	34	23	29	26	38
Yer altı suyu	64	72	55	46	49	51	43	42	30	39	37	30	32	26	25	37
Asit yağmuru	53	40	46	53	44	45	34	39	36	34	33	31	29	23	19	35
Turizm	47	34	43	43	37	44	24	38	34	30	32	29	29	31	28	34
Kimyasal ürünler	38	42	43	35	46	34	30	29	32	36	29	30	33	27	23	32
GMOs	34	43	38	31	39	36	26	27	36	29	25	24	25	22	21	30
Endüstriyel atık	44	40	43	33	36	39	29	27	29	31	30	33	30	25	21	29
Ortalama	63	58	56	50	50	49	47	45	44	40	38	38	36	34	33	43

Kaynak: European Opinion Research Group, a.g.e., s.9.

Tablo-9 Yaş ve Eğitim Durumlarına Göre Çevresel Konularda Bilgi Düzeyleri

	15'e kadar olan yaşlar	16-19 arası yaşlar	20 yaş üzeri	Hala öğrenim görenler	"15 yaşa kadar" ve 20 yaş üzeri arasındaki fark
Ozon tabakası	40	53	61	57	-21
İklim	42	53	62	57	-20
Ormanlar	36	45	54	52	-18
Nükleer	29	37	46	45	-17
Şehir Problemleri	45	52	61	57	-16
Tüketim	38	46	54	49	-16
Ev suyu	43	48	58	49	-15
GMOs	21	29	36	40	-15
Doğal kaynaklar	32	38	47	48	-15
Türlerin Yok olması	37	46	51	53	-14
Hava kirliliği	46	51	60	63	-14
Asit yağmuru	29	34	43	38	-14
Deniz Kirliliği	41	47	55	56	-14
Doğal kaynaklar	58	63	71	68	-13
endüstriyel zararlar	36	41	49	46	-13
Yer altı suyu	32	36	45	39	-11
Nehir kirliliği	41	44	52	50	-11
Zehirli ilaç	33	37	45	44	-11
Endüstriyel atık	24	28	34	34	-11
Turizm	29	34	40	37	-11
Kimyasal ürünler	27	31	37	36	-10
Gürültü	41	46	50	46	-9
Musluk suyu	39	43	47	42	-8
Çiftlik kaynaklı kirlilik	37	38	44	40	-7
Avcılık	37	39	43	41	-6

Kaynak: European Opinion Research Group, a.g.e., s.18.

Bu kitap felsefesi ve yaklaşımları ile geleceğe yapılmış bir yürüyüş, bizlere yöneltilmiş bir açıklama, bir istek niteliği taşımaktadır. Çünkü, çevresel kamuoyu bilinci ve çevre eğitimi ulus olarak gereksinimi en çok duyduğumuz, en çok yatırım yapmak zorunda olup da en çok ihmal ettiğimiz, üzerine eğilmemiz gereken en acil konulardan biridir. Doğa ve kültür varlıklarımız ile birikimlerimizin korunması ve geliştirilmesi uluslararası toplumda sürdürülebilir saygın bir konuma sahip olmamızın ana koşuludur. Hepimiz bunun ayrımında olmalıyız. Zira çevre sorunuyla AB ile müzakerelere başlayınca karşılaşacak ve sıkıntılar yaşayacağız. Sorun her geçen gün önemini bize duyuracaktır. Çevre eğitimi ve bu yolla kamuoyu bilincinin oluşturulması, güçlendirilmesi, etkinliğinin artırılması ve belirleyici olması, ülkemiz için yaşamsal önemdedir.

Dr. Bezirci'nin bu hukuk, kültür ve çevre alanlarını kapsayan disiplinlerarası çalışması sadece boşluk doldurmakla, hatta yol göstermekle kalmıyor, aynı zamanda okuyarlarda da bilinçlenmenin ilk hamlelerini yapma hevesini uyandırıyor.

Prof. Dr. Ünal Tekinalp



www.selsus.com
Bilgiye ve Sanata Dost

