Article Type:Review

Received:21/10/2026
Accepted:04/11/2026

Sanat ve İnsan Dergisi
Journal of Art and Human
2026-10 ISSN 1309-7156
http://sanatveinsan.com

Duygu ERİKAN AYDIN
Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, duyguerikan@gmail.com, Denizli-Türkiye
ORCID: 0000-0001-6271-981X

Hüseyin ELMAS
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, helmas33@gmail.com, Ankara-Türkiye
ORCID: 0000-0002-9158-5264

Sanat Yoluyla Sürdürülebilir Gelişim İçin Eğitim: Kuramsal Bir Çerçeve

Özet

Bu çalışmada sürdürülebilir gelişim için eğitim ile görsel sanatlar eğitimi arasındaki ilişki kuramsal bir çerçevede incelenmektedir. Alanyazın taramasına dayanan bu derleme çalışmasında önce sürdürülebilir kalkınma düşüncesinin 1972 Stockholm Konferansı'ndan 2030 Gündemi ve Avrupa Yeşil Mutabakatı'na uzanan gelişimi ile kavrama yöneltilen eleştiriler ele alınmakta, ekonomik büyüme çağrışımı nedeniyle sürdürülebilir gelişim kavramının tercih edilme gerekçesi tartışılmaktadır. Ardından çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutlardan oluşan geleneksel modele kültürün dördüncü boyut olarak eklenmesine yönelik kuramsal tartışmalar ele alınmaktadır. Çalışmada görsel sanatlar eğitiminin sürdürülebilir gelişimle dört noktada kesiştiği ileri sürülmektedir: çevresel konuların sanatsal öğrenme süreçleriyle ilişkilendirilmesi, soyut küresel sorunların yer temelli yaklaşımla öğrencinin yakın çevresi üzerinden somutlaştırılması, farkındalığın sanatsal ifade ve eyleme dönüştürülmesi ve kültürel sürdürülebilirliğin sanat eğitiminin disipliner yapısı içinde ele alınması. Türkiye'de 2018 ve 2025 görsel sanatlar dersi öğretim programları ile 2005–2026 yılları arasında yürütülen araştırmalar incelendiğinde, sürdürülebilirliğin programa girdiği ancak boyutların bütünlüklü biçimde ele alınmadığı, araştırmaların ise ağırlıklı olarak atık malzeme kullanımı ve çevre bilinci ekseninde yoğunlaştığı görülmektedir. Ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutları çevresel boyutla birlikte ele alan, ilkokul düzeyinde planlı öğretim tasarımlarına gereksinim duyulduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir Gelişim İçin Eğitim, Görsel Sanatlar Eğitimi, Kültürel Sürdürülebilirlik.

Education for Sustainable Development Through Art: A Theoretical Framework

Abstract

This study examines the relationship between education for sustainable development and visual arts education within a theoretical framework. Based on a literature review, it first traces the evolution of sustainable development from the 1972 Stockholm Conference to the 2030 Agenda and the European Green Deal, together with the main critiques of the concept, and discusses why the term sustainable development is rendered in Turkish as *sürdürülebilir gelişim* rather than *sürdürülebilir kalkınma*, given the latter's connotation of economic growth. It then reviews the theoretical and policy literature proposing culture as a fourth dimension alongside the environmental, economic and social pillars. The study argues that visual arts education intersects with sustainable development at four points: linking environmental issues with artistic learning processes, making abstract global problems tangible through place-based approaches grounded in students' immediate surroundings, transforming awareness into artistic expression and action, and addressing cultural sustainability within the disciplinary structure of art education itself. An examination of the 2018 and 2025 Turkish visual arts curricula and of studies conducted between 2005 and 2026 shows that sustainability has entered the curriculum without its dimensions being addressed holistically, and that research has concentrated largely on

waste materials and environmental awareness. The study concludes that planned instructional designs for primary school, integrating the economic, social and cultural dimensions with the environmental one, are needed.

Keywords: Education for Sustainable Development, Visual Arts Education, Cultural Sustainability.

1. Giriş

Sürdürülebilirlik, 20. yüzyılın ikinci yarısından bu yana çevre, ekonomi ve toplum arasındaki ilişkiyi yeniden düşünmeye yönelik küresel tartışmaların merkezinde yer almaktadır. Sanayileşmenin hızlanması, nüfus artışı ve yenilenemeyen kaynakların tüketilmesi, ekonomik büyümenin gezegenin sınırlı kaynakları karşısında ne ölçüde sürdürülebileceği sorusunu gündeme getirmiştir (Meadows vd., 1972). Bu sorunun yanıtı yalnızca politika belgelerinde ya da teknolojik çözümlerde aranamayacağından, sürdürülebilirlik bilincinin toplumsal düzeyde yaygınlaşması eğitim süreçlerini zorunlu kılmaktadır.

Sürdürülebilir gelişim için eğitim, bilgi ve değer aktarımının ötesinde, düşünme ve karar alma süreçlerini çerçeveleyen zihinsel modellerin dönüşümünü amaçlayan bütüncül bir yönelim olarak tanımlanmaktadır (Tilbury, 2011). Bu yönelimin temel güçlüklerinden biri, bilgi ile tutum ve davranış arasındaki ilişkinin kurulmasıdır. Geleneksel çevre eğitiminin doğru davranışa güdüleme, değer eğitimi ve karmaşık karar alma durumlarıyla başa çıkma gibi hedeflerde yetersiz kaldığı vurgulanmaktadır (Özdemir, 2007). Bu durum, bilişsel öğrenmeyi duyuşsal ve deneyimsel öğrenmeyle birleştirebilen disiplinlerin sürdürülebilir gelişim için eğitimdeki önemini artırmaktadır.

Görsel sanatlar eğitimi; gözlem, duyusal deneyim, sorgulama ve sanatsal üretime dayanan yapısıyla bu disiplinler arasında öne çıkmaktadır. Uluslararası alanyazında ekolojik sanat eğitimi, yer temelli sanat eğitimi ve sürdürülebilir gelişim için sanat eğitimi gibi yaklaşımlar giderek daha fazla tartışılmaktadır (Graham, 2007; Illeris, 2012; Inwood, 2008; Pavlou ve Kadji-Beltran, 2021). Türkiye'de ise görsel sanatlar dersi kapsamında yürütülen çalışmaların önemli bir bölümü atık malzeme kullanımı ve çevre bilinci üzerinde yoğunlaşmakta, sürdürülebilirliğin ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutları daha sınırlı biçimde ele alınmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, sürdürülebilir gelişim için eğitim ile görsel sanatlar eğitimi arasındaki ilişkiyi kuramsal temelleri, uluslararası politika çerçevesi ve Türkiye'deki öğretim programı bağlamıyla birlikte ortaya koymaktır. Bu doğrultuda makalede önce sürdürülebilir gelişim kavramı ve boyutları, ardından sürdürülebilir gelişim için eğitimin görsel sanatlar eğitimiyle kesişim noktaları, son olarak uluslararası sanat eğitimi politikaları, Türkiye'deki öğretim programı ve ilgili araştırmalar ele alınmaktadır. Çalışmanın, ilkokul düzeyinde sanat yoluyla sürdürülebilir gelişim eğitimine yönelik öğretim tasarımlarına kuramsal bir zemin sunması beklenmektedir.

1.1. Yöntem

Bu çalışma kuramsal bir derleme niteliğindedir. Kavramsal ve politik çerçeveye ilişkin bölümlerde alanda temel kabul edilen kaynaklar, uluslararası politika belgeleri ve MEB öğretim programları amaçlı olarak seçilmektedir. Türkiye'de yürütülen araştırmaların incelendiği bölüm ise yapılandırılmış bir alanyazın taramasına dayanmaktadır. Tarama ilk olarak tez çalışması kapsamında 2021 yılında, ardından güncelleme amacıyla Ekim–Kasım 2026'da YÖK Ulusal Tez Merkezi, DergiPark, TR Dizin ve ERIC veri tabanlarında yürütülmüş, Google Akademik tamamlayıcı kaynak olarak kullanılmıştır. Güncelleme taraması 2005–2026 aralığının tamamını kapsamaktadır. Türkçe taramada görsel sanatlar, sanat eğitimi ve resim-iş terimleri; sürdürülebilir kalkınma, sürdürülebilir gelişim, sürdürülebilirlik, çevre eğitimi, çevre bilinci, atık malzeme, geri dönüşüm ve ekolojik sanat terimleriyle birlikte aranmaktadır. İngilizce taramada visual arts education ve art education terimleri sustainability, education for sustainable development, environmental education ve ecological art terimleriyle ve Türkiye anahtar sözcüğüyle eşleştirilmektedir. Tarama aralığının başlangıcı olarak Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı'nın başladığı 2005 yılı esas alınmakta ve tarama 2026

yılına kadar uzanmaktadır. Türkiye'de yürütülmüş olması, görsel sanatlar ya da sanat eğitimi bağlamında sürdürülebilirlikle veya boyutlarından biriyle açık ilişki kurması, okul öncesinden ortaöğretime uzanan düzeylerde öğrencileri, öğretmenleri ya da öğretim programlarını ele alması ve hakemli makale ya da lisansüstü tez olması dâhil etme ölçütleri olarak belirlenmektedir. Eğitim boyutu bulunmayan sanatçı ve eser incelemeleri, yükseköğretim düzeyindeki çalışmalar, bildiri ve kitap bölümleri ile tam metnine erişilemeyen çalışmalar kapsam dışında bırakılmakta, tezlerden üretilmiş makaleler ise yinelenen kayıt olarak tek çalışma biçiminde değerlendirilmektedir. Veri tabanlarında ulaşılan kayıtlardan yinelenenler çıkarılmakta, kalan kayıtların başlık ve özetleri bu ölçütler doğrultusunda incelenmekte, ölçütleri karşılama olasılığı bulunan çalışmaların tam metinleri değerlendirilmektedir. Bu süreç sonunda 2009–2026 yılları arasında yayımlanan, 10'u lisansüstü tez ve 7'si makale olmak üzere 17 çalışma incelemeye alınmaktadır. Sanat ile ilişkili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (Günaydın, 2024) ise bulguların değerlendirilmesinde destekleyici kaynak olarak kullanılmaktadır. Sanat eğitimi dışındaki alanlarda öğretim programlarını, öğretmen yeterliklerini ve ilkokul öğrencilerinin çevre algısını ele alan çalışmalar yapılandırılmış taramanın kapsamı dışında tutulmakta, bağlamsal kaynak olarak amaçlı biçimde seçilmektedir.

2. Sürdürülebilir Kalkınmadan Sürdürülebilir Gelişime

Sürdürülebilirlik kavramı, kullanıldığı alan ne olursa olsun geleceğe yönelik bir bakış açısı benimsemeyi ve kaynakların tüketilmeden sonraki kuşaklara aktarılmasını gözetmeyi içermektedir. Bu iki nitelik, kavramın hukuk, politika, iktisat ve çevre bilimi gibi birçok alanı birbirine bağlamasını sağlamaktadır (Wilson, 2003). Kavramın uluslararası gündeme yerleşmesi ise 1970'li yıllarda çevre sorunlarının görünür hâle gelmesiyle başlayan ve günümüze uzanan bir dizi konferans, rapor ve politika belgesiyle gerçekleşmektedir. Bu sürecin dönüm noktaları Tablo 1'de özetlenmektedir.

Yıl	Belge / Süreç	Katkısı
1972	BM İnsan Çevresi Konferansı, Stockholm	Çevre sorunlarını küresel ölçekte ele alan ilk büyük girişim; UNEP'in kurulmasına zemin (United Nations, 1973)
1972	Büyümenin Sınırları raporu	Büyüme eğilimleri sürerse gezegenin sınırlarına yüz yıl içinde ulaşılacağı öngörüsü (Meadows vd., 1972)
1980	Dünya Koruma Stratejisi	Canlı kaynakların korunması ile kalkınma arasında doğrudan ilişki (IUCN, 1980)
1987	Ortak Geleceğimiz (Brundtland Raporu)	Sürdürülebilir kalkınmanın kuşaklar arası adalete dayalı tanımı (WCED, 1987)
1992	Rio Zirvesi, Gündem 21	178 ülkenin katılımı; 40 bölümlük eylem çerçevesi, 36. bölümde eğitim (United Nations, 1992)
2002	Johannesburg Dünya Zirvesi	Genel vaatlerden somut uygulama ve ortaklıklara geçiş (Bozlağan, 2005)
2015	2030 Gündemi	17 amaç ve 169 alt hedeften oluşan küresel eylem planı (United Nations, 2015)
2015	Paris Anlaşması	Sıcaklık artışını 2°C'nin oldukça altında tutma hedefi (UNFCCC, 2015)
2019	Avrupa Yeşil Mutabakatı	2050'de iklim nötr kıta hedefi; büyümenin kaynak tüketiminden ayrıştırılması (European Commission, 2019)

Tablo 1. Sürdürülebilir Kalkınma Düşüncesinin Gelişiminde Dönüm Noktaları

Bu belgeler arasında kavramın tanımlanması bakımından en belirleyici olanı Brundtland Raporu'dur. Raporda sürdürülebilir kalkınma, bugünün ihtiyaçlarını gelecek kuşakların kendi ihtiyaçlarını karşılama olanağını tehlikeye

atmadan karşılayan kalkınma olarak tanımlanmaktadır (WCED, 1987). Borowy (2013), bu tanımın kavramın uluslararası gündemde yer edinmesinde önemli rol oynadığını, ancak yaklaşımın temelindeki köklü siyasal ve toplumsal değişim taleplerini geri plana ittiğini belirtmektedir.

2030 Gündemi ile kavram ölçülebilir ve izlenebilir bir politika çerçevesine kavuşmaktadır. Gündem, yoksulluğun tüm biçimleriyle ortadan kaldırılmasını en büyük küresel sorun olarak tanımlamakta ve kimseyi geride bırakmama ilkesini merkeze almaktadır (United Nations, 2015). Griggs vd. (2013), amaçların birbirinden bağımsız değil, birbirini etkileyen bütünleşik bir sistem olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Uygulamaya ilişkin kuşkular da varlığını korumaktadır. Andresen vd. (2021), ülkelerin iklim politikalarını kademeli biçimde benimsediğini, bu kademeli ilerlemenin Paris Anlaşması'nın gerektirdiği köklü dönüşüm karşısında yetersiz kalacağını ileri sürmektedir.

Türkiye'de de bu uluslararası birikimin politikaya yansıdığı görülmektedir. Çevre konusu ilk kez 1973–1977 dönemini kapsayan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda ayrı bir bölüm olarak yer almaktadır (Aksu Kocatürk, 2014). İzleyen dönemde 1978'de Çevre Müsteşarlığı kurulmuş, 1982 Anayasası'nın 56. maddesiyle çevre hakkı anayasal güvenceye kavuşmuş ve 1983'te 2872 sayılı Çevre Kanunu yürürlüğe girmiştir. Böylece çevresel konular, kalkınma politikaları içinde giderek daha belirgin bir yer edinmektedir (Saçlı, 2018).

Sürdürülebilir kalkınma, merkezi konumuna karşın akademik ve aktivist çevrelerde önemli eleştirilere konu olmaktadır. Eleştirilerin ilki tanımsal belirsizliğe yöneliktir. Yalnızca Brundtland Raporu'nda bile kavramın altı farklı tanımının bulunması, içeriğinin tartışmalı olmayı sürdürdüğünü göstermektedir (Kayıkçı, 2012). Tanımın merkezindeki ihtiyaç kavramı da belirsizdir: Az gelişmiş ülkelerde beslenme, barınma ve sağlık gibi temel gereksinimleri anlatırken gelişmiş ülkelerde çok daha geniş bir anlam aralığında kullanılmaktadır.

İkinci eleştiri, kavramın küresel güç ilişkileriyle bağlantısına yöneliktir. Sürdürülebilir kalkınma politikalarının büyük ölçüde gelişmiş ülkeler ve uluslararası kuruluşlarca şekillendirilmesi, söylemin bu ülkelerin küresel etkilerini sürdürmelerine hizmet eden bir yönetişim aracına dönüşebileceği kaygısını doğurmaktadır (Bozoğlu, 2008). Keleş vd. (2015), gelişmiş ülkelerin tarihsel süreçte dünya kaynaklarının kullanımında belirleyici rol üstlendiğini, gelişmekte olan ülkelerin ise yoksulluk ve teknolojik yetersizlikle mücadele ettiğini vurgulamaktadır. Lélé (1991) de ana akım yaklaşımın yoksulluk ile çevresel bozulma arasındaki ilişkiyi ele alış biçiminin önemli eksiklikler içerdiğini belirtmektedir.

En kapsamlı eleştiri ise kavramın ekonomik büyümeyle kurduğu ilişkiye yöneliktir. Altıok (2014), sürdürülebilir kalkınmanın ekolojik sorunlara mevcut ekonomik sistem içinde çözüm aradığını, ancak sürekli büyüme ve sermaye birikimine dayalı üretim biçiminin temel çelişkilerini ortadan kaldıramadığını ileri sürmektedir. Çokişler ve Çokişler (2017) de sürdürülebilir kalkınma politikalarının sürekli üretim ve artan tüketim döngüsüyle bağdaşmadığını vurgulamaktadır. Görmez (2018) ise derin ekoloji, toplumsal ekoloji ve ekofeminizm gibi yaklaşımların sorunun kaynağında yer alan değerler sistemini ve insan-doğa ilişkisini yeniden düşünmeyi önerdiğini belirtmektedir. Bu yaklaşımlar, çevresel sorunların yalnızca teknoloji ve kaynak yönetimiyle çözülemeyeceğine, toplumsal ve kültürel dönüşüme gereksinim bulunduğuna işaret etmektedir.

Bu eleştiriler, Türkçede kullanılan terimin yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Kalkınma terimi doğrusal bir ilerleme ve sürekli ekonomik büyüme çağrışımı taşımaktadır. Gelişim kavramı ise daha geniş, çok boyutlu ve dönüşümsel bir süreci anlatmaktadır. Bu nedenle çalışmanın kavramsal tartışmasında sürdürülebilir gelişim ifadesi tercih edilmekte, uluslararası belgelerin ve kaynakların özgün adları ise korunmaktadır. Bu tercih, çocukların sürdürülebilirliği yalnızca ekonomik bir hedef olarak değil, bireysel, toplumsal ve kültürel bir gelişim süreci olarak kavramasını amaçlayan eğitim anlayışıyla da örtüşmektedir.

Terim tercihinin bir gerekçesi de sürdürülebilirliğin çok boyutlu yapısıdır. Sürdürülebilirlik geleneksel olarak çevresel, ekonomik ve toplumsal boyutlardan oluşan üçlü bir yapı içinde kavramsallaştırılmaktadır. Bu model, çevresel koruma,

ekonomik refah ve toplumsal adalet hedefleri arasında denge kurulmasını esas almakta ve uzun yıllar boyunca politika belgelerinde ve değerlendirme çerçevelerinde yaygın kabul görmektedir (Dessein vd., 2015; WCED, 1987).

Çevresel boyutun temelinde doğal sermayenin korunması yer almaktadır. Goodland (1995), ekonomik faaliyetlerin doğal kaynakların yenilenme kapasitesini ve çevrenin atıkları özümseme kapasitesini aşmayacak biçimde sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir. Morelli (2011) ise çevresel sürdürülebilirliği, insan ihtiyaçlarının ekosistemlerin hizmet üretme kapasitesi aşılmadan ve biyolojik çeşitlilik azaltılmadan karşılandığı bir denge ve dayanıklılık durumu olarak tanımlamaktadır.

Ekonomik boyut, refahın uzun vadede korunmasını doğal kaynakların sınırlılığıyla birlikte ele almaktadır. Bu boyut gelir artışı ya da büyüme oranlarının yanı sıra kaynak kullanımının etkinliği, çevresel maliyetlerin azaltılması ve kuşaklar arası adalet ilkesiyle ilişkilendirilmektedir (Kaya ve Ek, 2021). Harris (2000), geleneksel kalkınma anlayışının gelir eşitsizliklerini gidermede yetersiz kalmasını ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini sürdürülebilir kalkınma düşüncesinin ortaya çıkışında belirleyici etkenler olarak görmektedir. Vivien (2008) de ekonomik yaklaşımların büyüme, kaynak kullanımı ve sosyo-çevresel sınırlara ilişkin farklı varsayımlara dayandığını göstermektedir.

Toplumsal boyut, yaşam kalitesinin yükseltilmesini ve toplumsal adaletin sağlanmasını amaçlamaktadır. Harris'e (2000) göre toplumsal açıdan sürdürülebilir bir sistem; sağlık ve eğitim gibi temel hizmetlere erişimi, dağılımda adaleti, cinsiyet eşitliğini ve karar alma süreçlerine katılımı gerektirmektedir. Woodcraft vd. (2011) ise toplumsal sürdürülebilirliği, insanların yaşadıkları çevreden beklentilerinin anlaşılması yoluyla refahı destekleyen yaşam alanlarının oluşturulması süreci olarak ele almaktadır.

Üç boyutlu model yaygın kabul görse de kültürel değerlerin, yerel bilgi sistemlerinin, toplumsal kimliklerin ve kültürel mirasın bu model içinde yeterince görünür olmadığı ileri sürülmektedir. Hawkes (2001), kültürel canlılığı toplumsal eşitlik, çevresel sorumluluk ve ekonomik yaşayabilirlik kadar sağlıklı bir toplum için gerekli görmekte ve kültürü sürdürülebilirliğin dördüncü sütunu olarak konumlandırmaktadır. Bu yaklaşımın politik zemini UNESCO'nun Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi ile güçlenmektedir. Bildirge kültürel çeşitliliği insanlığın ortak mirası olarak tanımlamakta ve kalkınmayı entelektüel, duygusal ve manevi gelişimi de kapsayan bir süreç olarak ele almaktadır (UNESCO, 2001).

İzleyen dönemde kültürün sürdürülebilir kalkınmadaki yeri bir dizi uluslararası belgeyle pekişmektedir. Birleşmiş Kentler ve Yerel Yönetimler örgütü, 2004'te Kültür için Gündem 21 belgesiyle kültür politikalarını sürdürülebilirlik ve katılımcı demokrasi ilkeleriyle ilişkilendirmekte, 2010'da ise kültürü açıkça sürdürülebilir kalkınmanın dördüncü sütunu olarak tanımlamaktadır (UCLG, 2004, 2010). 2013 tarihli Hangzhou Bildirisi, kültürün kalkınma politikalarının kavramsallaştırılmasına, ölçülmesine ve uygulanmasına sistematik olarak katılmasını önermekte ve kültürel değerlerin eğitim programlarına aktarılmasını ayrıca vurgulamaktadır (UNESCO, 2013). Bu vurgu, kültürel sürdürülebilirlik ile eğitim arasındaki bağın politika düzeyinde de kurulduğunu göstermektedir.

Dessein vd. (2015), kültürün sürdürülebilir kalkınmadaki rolünü üç perspektifte kavramsallaştırmaktadır. Bu perspektifler Tablo 2'de özetlenmektedir.

Perspektif	Kültürün Konumu
Sürdürülebilir kalkınmada kültür	Çevresel, toplumsal ve ekonomik boyutların yanında bağımsız dördüncü boyut
Sürdürülebilir kalkınma için kültür	Diğer boyutlar arasında bağlantı ve denge kuran, süreci yönlendiren unsur
Sürdürülebilir kalkınma olarak kültür	Bütün boyutları kapsayan, dönüştürücü temel çerçeve

Tablo 2. Kültür ile Sürdürülebilir Kalkınma Arasındaki İlişkiye Yönelik Üç Perspektif

Bu perspektifler, kültürün bağımsız bir boyut olmaktan diğer boyutları bütünleştiren bir zemine kadar farklı biçimlerde ele alınabileceğini göstermektedir. Türkoğlu (2020) da kültürün ekolojik, toplumsal ve ekonomik talepler arasında arabuluculuk yaptığını, tek tip çözümlerin farklı toplulukların kültürel özelliklerine karşılık gelmeyebileceğini ve doğaya saygılı yerel üretim modellerinin sürdürülebilirlik açısından örnek alınabileceğini belirtmektedir.

Kültürün kuramsal düzeyde kazandığı bu konum, 2030 Gündemi'ne aynı ölçüde yansımamaktadır. On yedi amaç içinde kültür mirasından yalnızca kentleri konu alan 11. amacın 11.4 numaralı alt hedefinde söz edilmekte ve bu hedef kültürel ve doğal mirasın korunmasıyla sınırlanmaktadır (United Nations, 2015). Nocca (2017), bu sınırlamanın mirasın değerlendirilmesi, yönetilmesi ve toplumsal kimliğe kazandırılması gibi konuları gündem dışında bıraktığını vurgulamaktadır. Kültürel boyutun kavramsal düzeyde kabul görmesine karşın izlenebilir hedeflere yeterince yansımaması, eğitimin bu boşluğu dolduracak alanlardan biri olarak düşünülmesini anlamlı kılmaktadır.

3. Sürdürülebilir Gelişim İçin Eğitim ve Görsel Sanatlar Eğitimi

Sürdürülebilir gelişim için eğitim, belirli bir konu alanına indirgenebilecek bir içerik değil, eğitimin amaç ve süreçlerine ilişkin bütüncül bir yönelimdir. Tilbury (2011), bu yönelimin bilgi ve değer aktarımından çok düşünme ve karar alma süreçlerini çerçeveleyen zihinsel modellerin dönüşümüne ve yapısal-kurumsal değişime dayandığını belirtmektedir. Rodríguez Aboytes ve Barth (2020) da sürdürülebilirlik alanındaki öğrenmeyi, bireylerin düşünme biçimlerini, değerlerini ve eylemlerini dönüştüren bir süreç olarak ele almaktadır.

Eğitimin sürdürülebilirlik gündemindeki yeri adım adım belirginleşmektedir. Brundtland Raporu eğitimi doğrudan bir bileşen olarak tanımlamasa da insan kaynaklarının geliştirilmesi, kapasite inşası ve toplumsal farkındalık gibi kavramlarla eğitimin merkezi rolüne zemin hazırlamaktadır (WCED, 1987). Bu dolaylı vurgu, Rio Zirvesi'nde kabul edilen Gündem 21'in 36. bölümüyle somut bir eylem çerçevesine dönüşmektedir. Söz konusu bölüm, eğitimi sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesinde kritik bir araç olarak tanımlamakta ve çevre ve kalkınma eğitiminin bütün disiplinlerle bütünleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (United Nations, 1992). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 2005–2014 dönemini Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim On Yılı ilan etmesi ise alanın kurumsallaşmasında önemli bir eşik olarak değerlendirilmektedir (UNESCO, 2005; United Nations General Assembly, 2002).

Bu süreçte eğitimin hedefleri de genişlemektedir. Stibbe (2009), sürdürülebilirlik okuryazarlığını kötüleşen dünya koşullarında var olabilmek ve bu kötüleşmeyi yavaşlatacak biçimde yaşayabilmek için gereken beceri, tutum, yetkinlik ve değerler bütünü olarak tanımlamaktadır. UNESCO (2017) ise bireylerin sürdürülebilirliğe ilişkin karmaşık durumlarda hareket edebilmeleri ve toplumlarını dönüştüren sosyo-politik süreçlere katılabilmeleri için güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Teksöz vd. (2010) bu çerçevede çevre okuryazarlığını sürdürülebilir bir geleceğin merkezine yerleştirmekte ve kavramın bilgiyle sınırlı kalmayıp tutum, sorumluluk bilinci ve sürdürülebilir kaynak kullanımına yönelik davranışları da kapsadığını belirtmektedir.

Sürdürülebilir gelişim için eğitimin çevre eğitiminden ayrışması da bu genişlemeyle ilişkilidir. Rost vd. (2002), mevcut çevre eğitimi uygulamalarının bireyleri doğru davranışa yöneltme, karmaşıklıkla başa çıkma, değer eğitimi, karmaşık karar alma, olumlu amaçlar oluşturma ve bilgi derinliği ile beceri geliştirme alanlarında yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Özdemir (2007) de bu yetersizliklerin çevre eğitiminin sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitime doğru genişlemesinin temel gerekçelerinden biri olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle sürdürülebilir gelişim için eğitimde bilişsel kazanımların yanında duyuşsal ve davranışsal boyutların da öğrenme sürecine katılması gerekmektedir.

Sürdürülebilirlik konularının disiplinler arası niteliği, farklı öğrenme alanlarının kendine özgü olanaklarından yararlanmayı zorunlu kılmaktadır. Gündem 21'in bütün disiplinlerle bütünleştirme çağrısı da bu gerekliliğe işaret etmektedir. Görsel sanatlar eğitimi, bireyin çevresini gözlemlemesine, yaşadığı dünyayı sorgulamasına, farklı bakış açıları geliştirmesine ve düşüncelerini görsel yollarla ifade etmesine olanak tanıyan yapısıyla bu disiplinler arasında özel bir konuma sahiptir.

Görsel sanatlar eğitiminin sürdürülebilir gelişim için eğitimle ilişkisi, sanatın sürdürülebilirlik konularının işlendiği bir içerik alanı olarak görülmesinden daha kapsamlıdır. Bu ilişkinin temelinde, görsel sanatların öğrencinin çevresiyle ve gündelik yaşamla kurduğu bağı gözlem, duyusal deneyim, sorgulama ve sanatsal üretim yoluyla ele alabilmesi bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu ilişkinin dört kesişim noktasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu noktalar Tablo 3'te özetlenmekte ve aşağıda ayrıntılı biçimde tartışılmaktadır.

Kesişim Noktası	Dayandığı Yaklaşım	Temel Kaynaklar	Öğrenme Sürecine Yansıması
Çevresel konuların sanatsal öğrenmeyle ilişkilendirilmesi	Ekolojik sanat eğitimi	Inwood (2008, 2013); Gilmartin (2014)	Disiplinler arası, deneyimsel ve çevreyle ilişkilendirilmiş etkinlikler
Soyut küresel sorunların somutlaştırılması	Eleştirel yer temelli pedagoji	Graham (2007)	Okul çevresi, mahalle ve kentin öğrenme kaynağı olarak kullanılması
Farkındalığın ifade ve eyleme dönüştürülmesi	Ekolojik onarım odaklı sanat eğitimi	Hollis (1997); Blandy vd. (1998)	Öğrencinin gözlemlediği sorun üzerine sanatsal üretimle düşüncesini ortaya koyması
Kültürel sürdürülebilirliğin ele alınması	Dördüncü boyut olarak kültür; görsel kültür pedagojisi	Hawkes (2001); Illeris (2012); Pavlou ve Kadji-Beltran (2021)	Yerel görsel kültür, geleneksel sanatlar ve farklı kültürlerin ifade biçimleriyle karşılaşma

Tablo 3. Görsel Sanatlar Eğitimi ile Sürdürülebilir Gelişimin Kesişim Noktaları

İlk kesişim noktası, çevresel konuların sanatsal öğrenme süreçleriyle bütünleştirilebilmesidir. Inwood (2008), ekolojik sanat eğitimini sanat eğitimi ile çevre eğitimini birleştirerek öğrencilerin çevresel kavram ve sorunlara ilişkin farkındalık ve etkileşimlerini geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşımda disiplinler arası, deneyimsel ve çevresel bağlamla ilişkilendirilmiş öğrenme süreçleri öne çıkmaktadır. Sanatsal üretimde öğrencinin çevresine ilişkin gözlemlerini görsel yollarla ifade etmesi, çevresel konuların kişisel deneyimle ilişkilendirilmesine zemin hazırlamaktadır.

İkinci kesişim noktası, geniş ölçekli ve soyut sorunların öğrencinin yakın çevresi üzerinden somutlaştırılabilmesidir. İklim değişikliği, kaynakların tükenmesi ya da çevresel bozulma, özellikle ilkokul çağındaki öğrenciler için doğrudan gözlenmesi güç olgulardır. Graham (2007), çağdaş yaşamda ve eğitimde yerel olanın ekolojik kaygılara duyarsız büyük ölçekli tüketim ekonomileri karşısında geri plana itildiğini ve eleştirel yer temelli pedagojinin ekolojik konularla ilgilenen sanat eğitimi için güçlü bir çerçeve sunduğunu ileri sürmektedir. Yer temelli yaklaşımda okul çevresi, mahalle,

kent ve doğal çevre ekolojik, toplumsal ve kültürel ilişkilerin gözlemlendiği öğrenme kaynaklarına dönüşmektedir. Görsel sanatlar eğitiminin gözleme ve görsel incelemeye dayanan yapısı, öğrencinin yakın çevresini üzerinde düşünebileceği ve anlam üretebileceği bir alan olarak ele almasına olanak tanımaktadır.

Üçüncü kesişim noktası, sanat eğitiminin farkındalığı ifade ve eyleme dönüştürebilme potansiyelidir. Hollis (1997), ekolojik konuları ele alan bir sanat öğretim programının öğrencilerin yaratıcı bireyler olarak çevrenin korunmasında etkin rol üstlenebileceklerini fark etmelerini destekleyebileceğini belirtmektedir. Blandy vd. (1998) ise ekolojik onarımı destekleyen çağdaş sanatçıların çalışmalarını sanat eğitimi bağlamında ele almakta, sanat eğitiminin öğrencilerin kendilerini doğanın bir parçası olarak görmelerini destekleyebileceğini ve iş birliği ile disiplinler arası çalışmaya dayanabileceğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle öğrenci sürdürülebilirlik hakkında bilgi edinen edilgen bir konumda kalmamakta, gözlemlediği bir sorun, değer ya da yaşam biçimi üzerine düşüncesini sanatsal yollarla ortaya koyabilmektedir.

Dördüncü ve görsel sanatlar eğitimi açısından belki de en özgün kesişim noktası, sürdürülebilirliğin kültürel boyutudur. Kültürün dördüncü boyut olarak tanınması (Hawkes, 2001; UCLG, 2010), kültürel sürdürülebilirliği yalnızca mirasın korunmasıyla sınırlı olmayan, kültürel çeşitliliğin sürdürülmesini, yerel bilgi ve ifade biçimlerinin yaşatılmasını ve kültürün dinamik niteliğinin gözetilmesini kapsayan bir alan hâline getirmektedir. Görsel sanatlar eğitimi; sanat yapıtları, mimari çevre, geleneksel sanat biçimleri, yerel görsel kültür ve maddi kültür unsurları aracılığıyla bu alana doğrudan erişim sunmaktadır. Öğrencilerin kendi kültürel çevrelerine ait görsel unsurları tanımaları ve farklı kültürlerin ifade biçimleriyle karşılaşmaları, kültürel çeşitlilik ve değerler üzerine düşünmelerine olanak tanımaktadır.

Bu kesişim noktası, sanat eğitiminin sürdürülebilirlikle ilişkisini çevresel konuların ötesine taşımaktadır. Illeris (2012), görsel kültür pedagojisine ve toplum odaklı görsel uygulamalara dayanan bir yaklaşımla sanat eğitimini gündelik yaşam ve toplumsal bağlamlarla ilişkilendirmektedir. Pavlou ve Kadji-Beltran (2021) de sanat eğitimi ile sürdürülebilir gelişim için eğitimin bütünleştirilmesinin sosyoekonomik, kültürel ve çevresel sorunların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini ve bu sorunlara yönelik farkındalık, değer ve eylemin geliştirilmesini destekleyebileceğini belirtmektedir. Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde, görsel sanatlar eğitiminin sürdürülebilirliğin dört boyutunu da kapsayabilecek bir öğrenme alanı olduğu söylenebilir.

Sanat eğitiminin kültür ve toplumsal sorunlarla ilişkilendirilmesi, uluslararası sanat eğitimi politikalarında uzun bir geçmişe sahiptir. Görsel sanatlar eğitiminin uluslararası ölçekte ilk kez ele alınışı, UNESCO'nun 1951'de Bristol'de yirmi ülkeden temsilcilerle düzenlediği Genel Eğitimde Görsel Sanatların Öğretimi seminerine dayanmaktadır. Bu birikim, 1954'te Paris'teki ilk kongreyle Uluslararası Sanat Yoluyla Eğitim Derneği (InSEA) çatısı altında kurumsal bir kimliğe kavuşmaktadır (Ziegfeld, 1969).

UNESCO'nun 1999'da başlattığı uluslararası çağrı, sanat eğitiminin okul programlarındaki yerini güçlendirmeye yönelik bir dizi girişimin başlangıcını oluşturmaktadır (UNESCO, 1999). Bu sürecin önemli ürünlerinden biri olan ve 2006'da Lizbon'daki Dünya Sanat Eğitimi Konferansı'nda hazırlanan Sanat Eğitimi için Yol Haritası, sanat eğitimini bütün toplumlar için gerekli, disiplinler arası ve kültürel çeşitliliği gözeten bir alan olarak konumlandırmaktadır (UNESCO, 2006). Konferansı izleyen dönemde sürdürülebilir gelişim için sanat eğitimi savunuculuğu, kültürel çeşitliliğin öğretimi ve öğretmen yetiştirme uluslararası çalışmaların başlıca gündem maddeleri arasında yer almaktadır (Ece ve Fazlıoğlu Akın, 2014). Bu gündem, sürdürülebilirliğin sanat eğitiminde ikincil bir konu değil, alanın kendi gelişim önceliklerinden biri olarak görüldüğünü göstermektedir.

Bu birikim, 2010'da yayımlanan Seul Gündemi ile eylem planı niteliği kazanmaktadır. Belgede sanat eğitiminden beklenen katkılardan biri, alanın ilke ve uygulamalarının çağdaş toplumsal ve kültürel sorunların çözümünde işlevsel kılınması olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2010). 2017 Daegu InSEA Dünya Kongresi'nin ardından 2018'de yayımlanan manifesto ise her öğrencinin yaş, uyruk ya da toplumsal köken ayrımı gözetilmeksizin görsel sanatlar

eğitimine erişim hakkı bulunduğunu, sanat yoluyla eğitimin kültürün tanınmasını ve üretilmesini desteklediğini ve kültürün toplumsal adaleti ve katılımı güçlendiren temel bir insan hakkı olduğunu vurgulamaktadır (InSEA, 2018).

Bu politika çizgisi, sanat eğitimi ile kültürel sürdürülebilirlik arasındaki bağın hak temelli bir çerçevede de kurulabileceğini göstermektedir. Kültür, bu yönüyle görsel sanatlar eğitimi ile sürdürülebilir gelişim arasındaki ilişkinin içeriklerinden yalnızca biri değil, sanat eğitiminin hem kendi disipliner yapısıyla hem de uluslararası politika çerçevesiyle doğrudan bağ kurabildiği temel alan konumundadır.

Uluslararası düzeyde oluşan bu çerçevenin ulusal karşılığı ise öğretim programlarında aranmalıdır. Sürdürülebilir gelişimin görsel sanatlar eğitimiyle ilişkilendirilebilmesinde öğretim programının yapısı belirleyici bir konumdadır. 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı; görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras ile sanat eleştirisi ve estetik olmak üzere üç öğrenme alanı üzerinden yapılandırılmakta ve öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerini birlikte ele almayı amaçlamaktadır. Programda öğrencilerin problem çözmeleri, eleştirel düşünmeleri, iş birliğine dayalı çalışmaları, farklı kültürlerin sanatsal değerlerini takdir ederek korumaya istekli olmaları ve görsel okuryazarlık becerisi geliştirmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Özellikle kültürel miras öğrenme alanı, kültürel sürdürülebilirliğin derste ele alınabilmesi için doğrudan bir zemin sunmaktadır.

Programın sürdürülebilirliğin bütün boyutlarını dengeli biçimde kapsadığını söylemek ise güçtür. Mamur ve Köksal (2016), 2018 öncesi programı sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelemiş ve kültürel sürdürülebilirliğin öne çıktığını, sürdürülebilir ekonomi ve sürdürülebilir çevre konularının ise programa kısmen yansıdığını saptamaktadır. Bu bulgu, görsel sanatlar eğitiminin sürdürülebilirlikle ilişkilendirilmeye elverişli olmasının boyutların öğretimde kendiliğinden dengeli biçimde yer alacağı anlamına gelmediğini göstermektedir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yeniden yapılandırılmaktadır. 2018 programında kazanımlar üç öğrenme alanı altında sıralanırken 2025 programı her sınıf düzeyinde yinelenen yedi tema üzerinden kurgulanmakta, öğrenme çıktıları ise sanatsal algılama, görsel mesajı okuma, sanat eserini inceleme ve sanatsal üretim yapma alan becerilerine dayandırılmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri programlar arası bileşenler olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme performans görevleri ve gelişim dosyalarıyla süreç ve ürün odaklı biçimde ele alınmakta, okul temelli planlamaya ayrılan süre okul dışı öğrenme ve yerel çalışmalara olanak tanımaktadır (MEB, 2025). Sürdürülebilirlik okuryazarlığı programlar arası bileşenler arasında yer almaktadır. Hayat ve Sanat teması kent, doğa ve insan ilişkisini ve çevre sorunlarına yönelik sanatsal duyarlılığı, Müze ve Kültür teması ise kültürel mirasın korunmasını konu edinmektedir (MEB, 2025). Sürdürülebilirlik bu yönüyle görsel sanatlar dersinde 2018 programına göre daha görünür bir konuma gelmektedir.

Ancak sürdürülebilirliğin bir okuryazarlık alanı olarak tanımlanması, çevresel, ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutların bütünlüklü biçimde ele alındığı anlamına gelmemektedir. Programda bu boyutlar farklı temalara ve etkinliklere dağınık biçimde yansımakta; boyutlar arasındaki ilişkiyi kuran ve öğrencinin gözlemden sanatsal üretime uzanan bir süreçte ilerlemesini sağlayan öğretim tasarımı programın kendisinden beklenmemektedir. Programın ilkokul temalarında çevresel içeriğin ağırlıklı olması, ekonomik ve toplumsal boyutların ise daha az görünür kalması, bu boşluğu doldurmaya yönelik planlı öğretim tasarımlarını gerekli kılmaktadır.

Programdaki bu boşluk, alandaki araştırmalarda da izlenebilmektedir. Görsel sanatlar eğitimi ile sürdürülebilir gelişimi birlikte ele alan araştırmalar sınırlı sayıdadır ve belirgin bir yönelim göstermektedir. Türkiye'de görsel sanatlar dersi kapsamında yürütülen çalışmaların büyük bölümü atık malzemelerin yeniden kullanımı, geri dönüşüm ve çevre bilinci üzerinde yoğunlaşmaktadır (Abdullah, 2015; Çavuldur, 2018; Dağ, 2020; Durmuş, 2009; Hür, 2019; İçen Kükürt, 2021; Mamur, 2017; Yarımca, 2018; Yavuz, 2021). Bu çalışmalar sanat etkinliklerinin çevreye yönelik tutum, farkındalık ve yaratıcılık üzerindeki olumlu etkisini tutarlı biçimde ortaya koymaktadır. 2022 sonrasında yürütülen araştırmalar konuyu dijital çizim, tasarım odaklı düşünme ve a/r/tografi gibi farklı yaklaşımlarla, okul öncesinden ortaöğretime

uzanan düzeylerde ele almaktadır (Çetingöz vd., 2025; Dağlı ve Aksoy, 2026; Dilmaç ve Karabacak, 2023; Hiçyılmaz ve Sakizci, 2024; Karaahmet Balcı vd., 2025; Taşbaş Pangız, 2024). Ne var ki yaklaşım ve düzeydeki bu çeşitlenme odağı değiştirmemekte, sürdürülebilirlik bu çalışmalarda da büyük ölçüde çevresel boyuta indirgenmektedir. İlkokul öğrencileriyle yürütülen güncel bir çalışmada sanat etkinlikleri çevre, iklim ve geri dönüşüm konularıyla sınırlı kalmakta (Karaahmet Balcı vd., 2025), lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi de alandaki çalışmaların ekoloji ve atık kavramları etrafında yoğunlaştığını göstermektedir (Günaydın, 2024). Sürdürülebilirliği görsel kültür üzerinden ele alan Erikan (2020) bu genel eğilimin dışında kalan sınırlı örnekler arasında yer almaktadır. Uluslararası alanyazında ise ekolojik sanat eğitimini ilkokul sınıflarına taşıyan Inwood (2013) benzer bir yönelimin örneğini sunmaktadır.

Öğretim programlarını inceleyen çalışmalar da benzer bir tabloya işaret etmektedir. Tanrıverdi (2009), ilköğretim programlarındaki kazanımların çoğunlukla bilgi ve tutum geliştirmeye yönelik olduğunu, beceri, anlayış ve değer geliştirmede yetersiz kaldığını saptamaktadır. Yılmaz (2019) da ilkokul programlarında sürdürülebilir kalkınmanın çevre temelli yer aldığını ve nitelikli öğretim programlarına gereksinim bulunduğunu vurgulamaktadır. Modüler öğretim programlarının çevre eğitiminde kalıcı öğrenme sağladığına ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (Artun ve Özsevgeç, 2015). Bu programlar ise fen bilimleri ve ortaokul düzeyinde geliştirilmekte, görsel sanatlar dersine yönelik modüler bir tasarım bulunmamaktadır.

Alanyazın, ilkokul düzeyi için iki önemli ipucu da sunmaktadır. Özsoy ve Ahi (2014), ilkokul öğrencilerinin gelecek algısında yakın çevrede gözlenen kirlilik ve teknoloji sorunlarının öne çıktığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, çocukların sürdürülebilirliği yakın çevreleri üzerinden kavradığını ve yer temelli yaklaşımların bu düzeyde özellikle anlamlı olduğunu desteklemektedir. Flowers vd. (2015) ise çocuk çizimlerinin çevre eğitimi programlarının öğrenme çıktılarını değerlendirmede yararlı bir araç olabileceğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutları çevresel boyutla birlikte ele alan ve çizim temelli değerlendirmeye yer veren öğretim tasarımlarına gereksinim duyulduğu görülmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sürdürülebilir gelişim için eğitim ile görsel sanatlar eğitimi arasındaki ilişki kavramsal, politik ve programsal düzeylerde incelenmektedir. İnceleme, görsel sanatlar eğitiminin sürdürülebilir gelişim için eğitimin temel güçlüğü olan bilgi ile tutum ve davranış arasındaki mesafeyi kapatmada özgün olanaklar sunduğunu göstermektedir. Gözlem, duyusal deneyim ve sanatsal üretime dayanan öğrenme süreçleri, Özdemir (2007) ile Rost vd. (2002) tarafından çevre eğitiminin yetersiz kaldığı belirtilen değer eğitimi, karmaşıklıkla başa çıkma ve davranışa güdüleme gibi alanlara doğrudan karşılık gelebilmektedir.

Çalışmanın ikinci sonucu, kültürel boyuta ilişkindir. Kültürün dördüncü boyut olarak tanınması kuramsal ve politik düzeyde güçlü bir destek bulmaktadır, ancak bu destek 2030 Gündemi'nin izlenebilir hedeflerine sınırlı biçimde yansımaktadır (Nocca, 2017; United Nations, 2015). Görsel sanatlar eğitimi, kültürel mirası, yerel görsel kültürü ve farklı kültürlerin ifade biçimlerini öğrenme sürecinin doğal içeriği olarak barındırdığından bu boşluğu dolduracak alanların başında gelmektedir. Hangzhou Bildirisi'nin kültürel değerlerin eğitim programlarına aktarılması çağrısı (UNESCO, 2013) ile InSEA manifestosunun kültürü temel bir hak olarak tanımlaması (InSEA, 2018), bu potansiyelin politika düzeyinde de karşılık bulduğunu göstermektedir.

Üçüncü sonuç, Türkiye bağlamındaki boşluğa ilişkindir. 2025 programıyla sürdürülebilirlik okuryazarlığı görsel sanatlar dersinde açıkça yer almaktadır, boyutlar arasındaki ilişkiyi kuran planlı öğretim tasarımları ise bulunmamaktadır. Alanyazındaki uygulamalar da ağırlıklı olarak atık malzeme ve çevre bilinci ekseninde yoğunlaşmakta, ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutlar görece geri planda kalmaktadır. Bu durum, Mamur ve Köksal'ın (2016) önceki program için saptadığı dengesizliğin farklı bir biçimde sürdüğünü düşündürmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda ilk olarak, ilkokul görsel sanatlar dersi için sürdürülebilirliğin çevresel, ekonomik, toplumsal ve kültürel boyutlarını birlikte ele alan modüler öğretim tasarımları geliştirilmesi önerilmektedir. Bu modüller birbirinin ön koşulu olmadan bağımsız uygulanabilmeli, ancak her biri diğer boyutlarla bağlantı kuran etkinlikler içermelidir. Tasarımların Maarif Modeli'nin ilişkilendirme, tecrübe etme, iş birliği ve transfer etme aşamalarıyla uyumlu biçimde yapılandırılması, öğrencinin gözlemden sanatsal üretime uzanan bir süreçte ilerlemesini kolaylaştıracaktır. İlkokul düzeyinde yer temelli yaklaşımın öncelikli olarak benimsenmesi ve okul çevresi, mahalle ve kentin küresel sorunların somutlaştırıldığı öğrenme kaynakları olarak kullanılması da önem taşımaktadır.

Kültürel boyutun ise kültürel mirasın korunmasıyla sınırlı kalmayıp yerel bilgi, geleneksel üretim biçimleri ve kültürel çeşitlilik üzerinden diğer boyutlarla ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu tasarımların etkililiğini sınamak için sözel ölçeklerin sınırlılıkları göz önünde bulundurularak çizim temelli ve süreç odaklı değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Son olarak görsel sanatlar öğretmenlerinin sürdürülebilir gelişim için eğitime yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri güçlendirilmelidir. Sağdıç (2013) ve Güler (2009), öğretmenlerin olumlu inançlarına karşın konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, alanyazın taramasına dayanan kuramsal bir derleme olması nedeniyle önerilen çerçevenin sınıf ortamındaki etkililiğine ilişkin kanıt sunmamaktadır. Sonraki araştırmaların, burada ortaya konan dört kesişim noktasına dayalı öğretim tasarımlarını geliştirerek ilkokul öğrencileriyle uygulaması ve sürdürülebilirliğin dört boyutuna ilişkin öğrenme çıktılarını değerlendirmesi önerilmektedir.

Kaynakça

Abdullah, E. (2015). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çevre bilinci ve hayvan sevgisi kazandırılmasında kolaj tekniğinin kullanılmasının etkileri* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Aksu Kocatürk, G. (2014). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda çevreye ilişkin düzenlemelerin politik kaynakları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 2–13. https://doi.org/10.1501/sbeder_0000000068

Altıok, M. (2014). Ekolojik kriz, kapitalist birikimin sürdürülebilirliği, gelecek ve ütopya. *İktisat Politikası Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 81–98.

Andresen, S., Bang, G., Skjærseth, J. B. ve Underdal, A. (2021). Achieving the ambitious targets of the Paris Agreement: The role of key actors. *International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics, 21*, 1–7. https://doi.org/10.1007/s10784-021-09527-6

Artun, H. ve Özsevgeç, T. (2015). Çevre eğitimi modüler öğretim programının akademik başarı üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 9–22.

Blandy, D., Congdon, K. G. ve Krug, D. H. (1998). Art, ecological restoration, and art education. *Studies in Art Education, 39*(3), 230–243. https://doi.org/10.1080/00393541.1998.11650026

Borowy, I. (2013). *Defining sustainable development for our common future: A history of the World Commission on Environment and Development (Brundtland Commission)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203383797

Bozlağan, R. (2005). Sürdürülebilir gelişme düşüncesinin tarihsel arka planı. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, 50*, 1011–1028.

Bozoğlu, B. (2008). *Sürdürülebilir kalkınmanın küresel çöküşü*. Sendika.Org. http://www.sendika.org

Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri dönüşümlü kâğıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitimine yönelik katkıları: Bir eylem araştırması* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Çetingöz, D., Altuğ, I. ve Düzyol Türk, E. (2025). Sürdürülebilirlik eğitimi bakış açısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çevresel sanat etkinlikleri deneyimleri. *Millî Eğitim, 54*(245), 39–78. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1520075

Çokişler, N. ve Çokişler, E. (2017). Sürdürülebilir kalkınma kavramına getirilen eleştiriler. *International Journal of Contemporary Tourism Research, 1*, 1–7.

Dağ, M. (2020). *Görsel sanatlar dersinde atık nesnelerle işlevselliği olan tasarım çalışmaları uygulama örneği* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Dağlı, B. ve Aksoy, Ş. (2026). Sanat, eğitim ve ekoloji arasında bir diyalog: A/r/tografi temelli öğrenme deneyimi. *Ege Eğitim Dergisi, 27*(1), 73–92. https://doi.org/10.12984/egeefd.1799764

Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G. ve Horlings, L. (Ed.). (2015). *Culture in, for and as sustainable development: Conclusions from the COST Action IS1007 Investigating Cultural Sustainability*. University of Jyväskylä.

Dilmaç, O. ve Karabacak, P. (2023). Ortaöğretim görsel sanatlar dersinde dijital çizim programları kullanımının öğrencilerin çevresel tutum ve yaratıcılıklarına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(2), 199–218. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1227901

Durmuş, N. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ece, Ö. ve Fazlıoğlu Akın, Z. (2014). *Türkiye'de sanat eğitimini (yeniden) düşünmek*. İstanbul Kültür Sanat Vakfı.

Erikan, D. (2020). *Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında bir eylem araştırması* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

European Commission. (2019). *The European Green Deal* (COM(2019) 640 final).

Flowers, A. A., Carroll, J. P., Green, G. T. ve Larson, L. R. (2015). Using art to assess environmental education outcomes. *Environmental Education Research, 21*(6), 846–864.

Gilmartin, R. (2014). *Eco-art education: Sustaining our community* [Yüksek lisans tezi, University of Florida].

Goodland, R. (1995). The concept of environmental sustainability. *Annual Review of Ecology and Systematics, 26*, 1–24.

Görmez, K. (2018). *Çevre sorunları* (7. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education, 48*(4), 375–391. https://doi.org/10.1080/00393541.2007.11650115

Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockström, J., Öhman, M. C., Shyamsundar, P., Steffen, W., Glaser, G., Kanie, N. ve Noble, I. (2013). Sustainable development goals for people and planet. *Nature, 495*(7441), 305–307.

Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 30–43.

Günaydın, E. (2024). Atık, ekoloji ve sürdürülebilirlik kavramlarının sanat ile ilişkisini inceleyen lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Lokum Sanat ve Tasarım Dergisi, 2*(1), 30–45.

Harris, J. M. (2000). *Basic principles of sustainable development* (G-DAE Working Paper No. 00-04). Global Development and Environment Institute, Tufts University.

Hawkes, J. (2001). *The fourth pillar of sustainability: Culture's essential role in public planning*. Cultural Development Network (Vic.) ve Common Ground Publishing.

Hiçyılmaz, Y. ve Sakizci, Y. (2024). Ortaokul öğrencilerinde görsel sanatlar dersindeki etkinliklerin çevresel tutumlarına etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, (100), 275–287. https://doi.org/10.17753/sosekev.1549430

Hollis, C. L. (1997). On developing an art and ecology curriculum. *Art Education, 50*(6), 21–24. https://doi.org/10.1080/00043125.1997.11652180

Hür, C. (2019). *Üstün-özel yetenekli çocuklara yönelik görsel sanatlar eğitiminde atık malzeme kullanımı (Manisa ili BİLSEM örneği)* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *InFormation: Nordic Journal of Art and Research, 1*(2), 77–93. https://doi.org/10.7577/information.v1i2.221

International Society for Education Through Art [InSEA]. (2018). *InSEA manifesto*. https://www.insea.org/our-manifesto/

International Union for Conservation of Nature and Natural Resources [IUCN]. (1980). *World conservation strategy: Living resource conservation for sustainable development*. https://doi.org/10.2305/IUCN.CH.1980.9.en

Inwood, H. (2008). Mapping eco-art education. *Canadian Review of Art Education, 35*, 57–73.

Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education, 3*(2), 129–145.

İçen Kükürt, E. (2021). *Okul öncesi dönemde etkili çevre eğitimi için görsel sanat etkinliklerinin kullanımı* [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karaahmet Balcı, S., Çelik, A. ve Mıhçıoğlu, A. (2025). Sanat eğitimi ve çevre bilincinin sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi: İlkokul öğrencileri üzerinde bir etki analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 398–417. https://doi.org/10.51460/baebd.1580185

Kaya, F. ve Ek, H. N. (2021). Kalkınmanın çevre sorunları üzerine etkisi: Sürdürülebilir kalkınma kavramına bütüncül bir bakış. *Şehir Sağlığı Dergisi, 2*(2), 79–90.

Kayıkçı, M. (2012). *Çevre ve kalkınma söylemi*. Orion Kitabevi.

Keleş, R., Hamamcı, C. ve Çoban, A. (2015). *Çevre politikası* (8. bs.). İmge Kitabevi.

Lélé, S. M. (1991). Sustainable development: A critical review. *World Development, 19*(6), 607–621. https://doi.org/10.1016/0305-750X(91)90197-P

Mamur, N. (2017). Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 774–794.

Mamur, N. ve Köksal, N. (2016). Görsel sanatlar dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(3), 732–747. https://doi.org/10.14686/buefad.v5i3.5000197591

Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. ve Behrens, W. W., III. (1972). *The limits to growth: A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind*. Universe Books.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2025). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı (Temel eğitim 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/gorsel-sanatlar-ogretim-programi-temel-egitim.pdf

Morelli, J. (2011). Environmental sustainability: A definition for environmental professionals. *Journal of Environmental Sustainability, 1*(1), Article 2. https://doi.org/10.14448/jes.01.0002

Nocca, F. (2017). The role of cultural heritage in sustainable development: Multidimensional indicators as decision-making tool. *Sustainability, 9*(10), 1882. https://doi.org/10.3390/su9101882

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim. *Eğitim ve Bilim, 32*(145), 23–39.

Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(4), 1557–1582.

Pavlou, V. ve Kadji-Beltran, C. (2021). Enhancing arts education with education for sustainable development competences: A proposed framework for visual arts education educators. E. Wagner, C. S. Nielsen, L. Veloso, A. Suominen ve N. Pachova (Ed.), *Arts, sustainability and education* içinde (s. 217–235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3452-9_11

Rodríguez Aboytes, J. G. ve Barth, M. (2020). Transformative learning in the field of sustainability: A systematic literature review (1999–2019). *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(5), 993–1013. https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0168

Rost, J., Laaströer, A. ve Raack, N. (2002). Bildung für nachhaltige Entwicklung zehn Jahre nach Rio. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25*(1), 2–6.

Saçlı, A. (2018). Kalkınma politikalarında çevresel etki değerlendirmesi sorunsalı: Türkiye örneği. *Memleket Siyaset Yönetim, 13*(29), 129–146.

Sağdıç, A. (2013). *A closer look into Turkish elementary teachers regarding education for sustainable development* [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Stibbe, A. (Ed.). (2009). *The handbook of sustainability literacy: Skills for a changing world*. Green Books.

Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(151), 89–103.

Taşbaş Pangız, Ş. (2024). *Görsel sanatlar eğitiminde sürdürülebilir yaşam için tasarım odaklı düşünme yaklaşımı: Bir durum çalışması* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Teksöz, G., Şahin, E. ve Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*, 307–320.

Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442

Türkoğlu, İ. (2020). Sürdürülebilir kalkınmada kültür mirasının yeri ve önemi. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10*(20), 117–143. https://doi.org/10.33207/trkede.692194

UNESCO. (1999). *Appeal by the Director-General for the promotion of arts education and creativity at school*.

UNESCO. (2001). *Universal declaration on cultural diversity*.

UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International implementation scheme*.

UNESCO. (2006). *Road map for arts education: Building creative capacities for the 21st century*.

UNESCO. (2010). *Seoul agenda: Goals for the development of arts education*.

UNESCO. (2013). *The Hangzhou declaration: Placing culture at the heart of sustainable development policies*.

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*.

United Cities and Local Governments [UCLG]. (2004). *Agenda 21 for culture*.

United Cities and Local Governments [UCLG]. (2010). *Culture: Fourth pillar of sustainable development*.

United Nations. (1973). *Report of the United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm, 5–16 June 1972* (A/CONF.48/14/Rev.1). https://digitallibrary.un.org/record/523249

United Nations. (1992). *Agenda 21: Programme of action for sustainable development*.

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (A/RES/70/1). United Nations General Assembly.

United Nations Framework Convention on Climate Change [UNFCCC]. (2015). *Paris Agreement*. https://unfccc.int/process-and-meetings/the-paris-agreement

United Nations General Assembly. (2002). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development* (A/RES/57/254). https://digitallibrary.un.org/record/482207

Vivien, F.-D. (2008). Sustainable development: An overview of economic proposals. *S.A.P.I.EN.S, 1*(2), 1–9.

Wilson, M. (2003). Corporate sustainability: What is it and where does it come from? *Ivey Business Journal, 67*(4), 1–5.

Woodcraft, S., Hackett, T. ve Caistor-Arendar, L. (2011). *Design for social sustainability: A framework for creating thriving new communities*. The Young Foundation.

World Commission on Environment and Development [WCED]. (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

Yarımca, H. H. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin katı atık sorununa yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi (Nedim İnal Ortaokulu örneği)* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yavuz, G. (2021). *Görsel sanatlar dersi 11-12 yaş grubu öğrencilerine çevre bilinci kazandırılmasında atık malzeme kullanımının etkisinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, O. (2019). *Sürdürülebilir kalkınma kapsamında Türkiye'de ilkokul kademesinde çevre eğitiminin gerekliliği* [Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Ziegfeld, E. (1969). Foreword. B. J. Davis (Ed.), *Education through art: Humanism in a technological age* içinde (s. 1–4). National Art Education Association. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED046090.pdf

Tablo Kaynakları

Tablo 2. Dessein vd. (2015) çalışmasından uyarlanmıştır.

Etik Kurul Kararları

Bu çalışma, alanyazın taramasına dayanan bir derleme çalışması olduğundan ve insan katılımcılardan veri toplanmadığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Teşekkür

Bu çalışma, birinci yazarın doktora eğitimi süresince Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) 2211-A Yurt İçi Lisansüstü Burs Programı kapsamında desteklenmiştir. Yazarlar, sağladığı destek için TÜBİTAK BİDEB'e teşekkür eder.

Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar, bu çalışmayla ilgili herhangi bir çıkar çatışması bulunmadığını beyan eder.

Not: Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Resim-İş Eğitimi Bilim Dalında yürüttüğü *İlkokul Öğrencilerine Yönelik Sanat Yoluyla Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi: Eğitim Modülü Geliştirme* başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.