

2026, Vol. 7(1), 31-50
© The Author(s) 2026
Article reuse guidelines:
<https://dergi.bilgi.edu.tr/index.php/reflektif>
DOI: 10.47613/reflektif.2026.261
Article type: Research Article

Received: 25.10.2025
Accepted: 20.02.2026
Published Online: 18.03.2026

Ayşe Duran Yılmaz*

Yerinden Edilmiş Çocukluklar: Freire'nin Pedagojik Çerçevesine Göre İklim Adaleti ve Eğitim

Displaced Childhoods: Climate Justice and Education from a Freirean Perspective

Öz

Bu çalışma, iklim adaleti söylemlerinin çocukluk, göç ve eğitim kesişiminde nasıl kurulduğunu kavramsal eleştiri yaklaşımıyla incelemektedir. UNICEF (2023), UNESCO (2022), UNHCR (2024) ve IPCC (2023) gibi küresel politika belgeleri üzerinden yapılan çözümleme, üç tema ortaya koyar: (1) Adalet kavramının teknik ve yönetsel bir dile indirgenerek eşitsizliklerin üzerini örtmesi; (2) Çocukların, özellikle yerinden edilmişlerin, temsil edilmesine karşı karar süreçlerinde sessiz bırakılması; (3) Eğitim söylemlerinde “uyum” ve “dayanıklılık” vurgusunun dönüşüm potansiyelini sınırlandırması. Freire'nin pedagojik çerçevesine göre bu araştırma çocukların yalnızca korunacak kırılgan özneler değil, dünyayı dönüştürme kapasitesine sahip etik ve politik varlıklar olduğunu savunmaktadır. Böylece, iklim eğitiminin bilgi aktarımını aşarak çocukların söz, katılım ve eylem haklarını merkeze alması gerektiği vurgulanmaktadır.

31

Abstract

This study employs a conceptual critique approach to examine how discourses of climate justice are constructed at the intersection of childhood, migration, and education. Through a comparative analysis of global policy documents—UNICEF (2023), UNESCO (2022), UNHCR (2024), and IPCC (2023)—three interrelated themes emerge: (1) the reduction of justice to a technical and managerial discourse that conceals structural inequalities; (2) the representational visibility yet political silence of children, particularly displaced ones; and (3) the dominance of “adaptation” and “resilience” discourses that restrict transformative potential in education. Drawing on Freirean pedagogy, the study argues that children should not be viewed merely as vulnerable beings to be protected but as ethical and political subjects capable of transforming their worlds. Accordingly, it calls for climate education that moves beyond knowledge transmission to center children's rights to voice, participation, and transformative action.

Anahtar Kelimeler

Yerinden Edilmiş Çocukluklar, İklim Adaleti, Freireci Pedagojik Yaklaşım, Eleştirel Eğitim, Göç ve Eğitim

Keywords

Displaced Childhoods, Climate Justice, Freirean Pedagogical Approach, Critical Pedagogy, Migration and Education

* Adıyaman Üniversitesi, aduran@adiyaman.edu.tr, ORCID:0000-0002-3815-596X.

Giriş

İklim değişikliği, yalnızca gezegenin fiziksel sınırlarını değil, aynı zamanda bilgi, adalet ve yaşam olasılıklarını da zorlayan derin bir krizdir. Artan sıcaklıklar, kuraklık, su kıtlığı ve ekosistem çöküşleri gibi çevresel etkilerin ötesinde; bu kriz, göç hareketleri, toplumsal eşitsizlik biçimleri ve kuşaklar arası adalet sorunlarını da büyötmektedir. Bu bağlamda iklim krizi, doğa bilimlerinin ötesine geçerek sosyal, politik ve pedagojik bir meseleye dönüşmekte ve çocukluk deneyimlerini doğrudan etkilemektedir.

İlgili literatürde çocuklar çoğunlukla “gelecek nesillerin temsilcisi” olarak sembolik düzeyde ele alınmaktadır (Spyrou, 2018; Wall, 2019); iklim değişikliğinin çocukluk üzerindeki somut etkileri ise yeterince tartışılmamaktadır. Ancak günümüzde milyonlarca çocuk iklim kaynaklı yoksullaşma, yerinden edilme ve eğitim hakkına erişimdeki eşitsizliklerle karşı karşıya gelebilmektedir. Bu durum yalnızca politik değil, aynı zamanda epistemik bir sorundur. “İklim adaleti” kavramı, en az sorumluluğa sahip olan grupların en fazla etkilendiği koşulları tanımlayarak bu adaletsizliği görünür kılmaktadır (Kaya, 2017). Bu kavram, çocukların çevresel kırılganlıkları kadar, karar süreçlerine katılım ve temsiliyet haklarını da içermektedir. UNICEF (2021) verileri, iklim krizinin çocukların yaşam, eğitim ve korunma haklarını tehdit ettiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, katılım literatüründe çocukların seslerinin karar alma süreçlerine dahil edilmesi gerektiğini vurgulayan yaklaşımlarla örtüşmektedir (Tisdall & Cuevas-Parra, 2021; Tisdall, 2021). Çocukların iklim aktivizmine yönelik katılımları bu hak temelli yaklaşımın sahadaki somut yansımasını oluştururken, bu katılım biçimi sıklıkla yetişkin merkezli bilgi sistemleri tarafından dışlanmakta ve çocuklar “naif” ve “duygusal” görülerek politik alanda yeterli şekilde ciddiye alınmamaktadır (Sari et al., 2024; Chirouter & Kohan, 2025). Özellikle çok katmanlı biçimde marjinalleştirilen çocuk grupları, örneğin siyah çocuklar hem sözel görünürlük hem de temsil açısından ek bir mücadele vermektedir (Dunn, 2025).

Bu görünmezlik sadece söylemsel değil, aynı zamanda mekânsal ve politik düzeyde de kendini göstermektedir. İklim krizinin neden olduğu zorunlu göç hareketleri, çocukluğu daha kırılgan ve görünmez bir konuma sürüklemektedir. Bu çalışmada “çocukluk” kavramı, çocukların yaşadığı deneyimlerin toplumsal, politik ve söylemsel olarak nasıl inşa edildiğini ifade eden yapısal bir çerçeve olarak kullanılmaktadır. “Çocuklar” ise bu çerçeve içinde konumlanan, iklim krizi ve zorunlu göç süreçlerini somut olarak deneyimleyen özneleri ifade etmektedir. Bu çalışmada bu iki kavram, analitik düzeyi (çocukluk) ve öznel deneyimi (çocuklar) ayırt etmek amacıyla farklı bağlamlarda kullanılmaktadır. Göç, bu bağlamda, iklim adaletinin en somut yönlerinden birini oluşturmaktadır. “İklim mültecisi” olarak adlandırılan topluluklar uluslararası hukukta hâlâ tanınmazken (McAdam, 2012; Docherty & Giannini, 2009), yerinden edilmiş çocuklar ise ulusal eğitim politikalarında çoğu zaman yalnızca istatistiksel bir kategoriye indirgenmekte ya da uyum söylemleri aracılığıyla, maruz kaldıkları yapısal eşitsizlikler görünmez kılınarak, bireysel dayanıklılık ve uyum kapasitesi üzerinden tanımlan-

maktadır (Dryden-Peterson, 2015). Bu durum yalnızca politik bir boşluk yaratmamaktadır. Aynı zamanda bilgi üretiminin hangi sesleri içerdiğini ve hangilerini dışladığını sorgulamayı da gerekli kılmaktadır. Çünkü çocukların yerinden edilme deneyimleri yalnızca fiziksel değil, aynı zamanda epistemolojik bir yerinden edilme anlamı da taşımaktadır (Kumar et al., 2025). Bu kapsamda uyum kavramı, özellikle eğitsel ve pedagojik düzeyde, çocukların bilgi, dil ve deneyimlerini tanımak yerine onları önceden tanımlanmış normlara göre şekillendirmeyi hedefleyen bir söylem olarak kullanılmaktadır. Bu söylem, çocukların kendi anlatılarını kurma imkânını sınırlandırmakta ve hangi bilginin meşru sayılacağına karar veren baskın ve hiyerarşik bir bilgi düzenini yeniden üretmektedir (Chaudhary, 2025).

İklim değişikliğinin çocuklar açısından ne ifade ettiğini sorgulamak, yalnızca çevresel değil, aynı zamanda eğitsel, hukuki ve varoluşsal bir yeniden değerlendirme gerektirir. Bu doğrultuda bu çalışma, çocukluk, iklim adaleti ve göç kavramları kesişiminde ortaya çıkan sessizlikleri kavramsal eleştiri yöntemiyle analiz etmektedir. Çalışmanın temel argümanı, bu sessizliklerin yalnızca politik değil, aynı zamanda epistemik düzeyde yapılandırıldığı yönündedir. Bu nedenle araştırma, “kimin kırılğan”, “kimin dayanıklı” olarak konumlandırıldığına ilişkin bilgi rejimlerini ve güç ilişkilerini sorgulamaktadır.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, iklim adaleti, çocukluk ve göç kavramlarının sosyal bilimlerde hangi bilgi rejimleri ve söylemsel yapılarla ele alındığını analiz ederek, bu üç kavramın kesişiminde ortaya çıkan epistemik sessizlikleri açığa çıkarmak ve çocukları etik özneler olarak yeniden düşünmektir.

Bu çalışmada çocukluk ve doğa, özsel olarak kırılğan varlıklar olarak değil; politik, ekonomik ve epistemik süreçler aracılığıyla kırılğanlaştırılan alanlar olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, kırılğanlığı bireysel ya da doğal bir özellikten ziyade yapısal eşitsizliklerin ve bilgi rejimlerinin bir sonucu olarak kavramsallaştırmaktadır. Bu çerçevede araştırma, çocukluğu yalnızca mağdur konumunda değil, aynı zamanda iklim adaleti bağlamında direnişin ve yeniden düşünmenin öznesi olarak yeniden ele almayı amaçlamaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Bu çalışmada kuramsal çerçeve olarak Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi tercih edilmiştir. Freire'nin yaklaşımı, bireyleri edilgen bilgi alıcıları olarak değil, kendi toplumsal ve ekolojik gerçekliklerini dönüştürme kapasitesine sahip öznel varlıklar olarak konumlandırır. Bu perspektif, çocukların iklim adaleti bağlamındaki katılımlarını, eğitim ve politika belgelerinde sıklıkla rastlanan biçimde korunmaya muhtaç ve hassas gruplar olarak çerçevelemek yerine, politik ve dönüştürücü eylemler olarak değerlendirmeyi mümkün kılar. Dolayısıyla Freireci pedagojinin özgürleştirici boyutu, çocukların bilgi üretimi ve toplumsal katılım süreçlerinde aktif fail olarak tanınmalarına yönelik hak temelli bir zemin sağlamaktadır.

Eleştirel Pedagoji ve Paulo Freire'nin Kuramı

Bu çalışma, iklim adaleti, çocukluk ve göç kavramlarını, modern bilgi üretiminin sınırlarını sorgulayan Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi çerçevesinde ele almaktadır. Freire'nin yaklaşımı, bireyleri edilgen bilgi alıcıları olarak değil, kendi dünyalarını dönüştürme kapasitesine sahip özneler olarak konumlandırır. Bu perspektif, çocukların yalnızca “korunması gereken” kırılgan varlıklar olarak değil, aynı zamanda bilgi üretimine katılan ve toplumsal değişim yaratma potansiyeline sahip özneler olarak düşünülmesini mümkün kılmaktadır.

Freire'nin (1970) pedagojik yaklaşımı, eğitimi dönüştürücü bir pratik olarak ele almaktadır. Bu çerçevede geliştirilen “bilinçlenme (*conscientização*)” kavramı, bireylerin baskı, eşitsizlik ve adaletsizliklere yönelik farkındalık geliştirerek eyleme geçmelerini ifade etmektedir. Eğitim, bu bağlamda, özgürleştirici ve dönüştürücü bir araç haline gelmektedir. Çocuklar, bu pedagojik anlayışta edilgen bilgi alıcıları değil; toplumsal ve ekolojik çevrelerini yeniden anlamlandıran ve dönüştüren etik özneler olarak konumlandırılmaktadırlar.

Göçmen Çocukluk ve Direnç Pedagojisi

Freireci pedagojinin temel ilkeleri, göçmen çocukların eğitimi ve temsilinde önemli bir düşünme alanı sunmaktadır. Göçmen çocukların deneyimleri, yalnızca kültürel veya dilsel uyumun konusu değildir. Aynı zamanda yapısal dışlanmalara ve marjinalleştirme pratiklerine karşı geliştirilen direnç biçimleriyle ilgilidir. Bu noktada Freire'nin “pedagojik rahatsızlık” (*pedagogic discomfort*) kavramı, bu çocukluk deneyimlerini anlamak için önemlidir çünkü bu kavram, bilmenin sınırlarının sorgulanmasını ve ötekinin bilgisini tanıma cesaretini ifade etmektedir. Bu bağlamda göçmen çocukluk, bilgi üretiminde sıklıkla sessizleştirilen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocukların deneyimleri çoğu zaman dil, temsil ya da politika üzerinden başkaları tarafından tercüme edilmektedir. Ancak bu sessizlik, bir eksiklikten ziyade, çocukların hâkim söylem ve ifade biçimlerine dâhil olmamayı tercih ederek, deneyimlerini farklı yollarla anlamlandırmalarına ve kendi bilgi biçimlerini kurmalarına imkân tanıyan bir alan olarak değerlendirilebilir.

Piacentini (2024), eleştirel ve katılımcı pedagojik yaklaşımın göçmen çocukların deneyimlerinin müfredata entegre edilmesini zorunlu kıldığını vurgulamaktadır. Freireci yaklaşım, çocukların yalnızca travmalar üzerinden değil, aynı zamanda öznel deneyimlerinden hareketle anlam ve direniş üretebilecekleri pedagojik alanların kurulmasını savunmaktadır. Bu çerçevede çocukluk, edilgen bir mağduriyet değil, kolektif direnişin ve yeniden inşanın pedagojik öznesi olarak düşünülmelidir.

İklim Adaleti Bağlamında Umut ve Dönüştürücü Eylem

İklim krizi ve yerinden edilme gibi küresel sorunlar, Freireci pedagojinin umut, diyalog ve düşünme ve eylem birlikteliği (praxis) ilkeleri çerçevesinde pedagojik olarak yeniden ele alınabilir. Bu

çalışmada çocukluk, iklim krizinin pasif mağduru olarak ele alınmamakta, politik, ekonomik ve epistemik eşitsizlikler içinde konumlanan ve bu eşitsizliklere karşı anlam, direnç ve eylem üretebilen bir toplumsal alan olarak incelenmektedir. Bu çerçevede çocuklar, iklim adaleti bağlamında yalnızca korunması gereken kırılgan gruplar değil, aynı zamanda adaletin yeniden inşasında söz ve eylem kapasitesine sahip etik ve politik özneler olarak düşünülmektedir.

Freireci pedagojideki “umut”, edilgin bir iyimserlik değil, adaletsizliklerin fark edilmesi ve dönüştürülmesi yönünde bir eylem çağrısıdır. Slevin ve arkadaşları (2020), bu yaklaşımın Greta Thunberg gibi figürlerde somutlaştığını ve çocukların kolektif direniş biçimleriyle küresel eşitsizliklere karşı söz ürettiklerini belirtmektedirler. Giroux (2021) da Freire’nin umut kavramını, neoliberal kırılganlık bağlamında çocukların toplumsal dayanışma ve direniş kapasitesini güçlendiren pedagojik bir temel olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, iklim adaleti eğitiminde pasif bilgi aktarımı yerine, çocukların krizin yapısal boyutlarını sorgulayan aktif özneler olmalarını teşvik etmektedir. Kahn (2002), Freire’nin pedagojisinin yalnızca insanın değil, doğanın da haklarının savunulmasını içeren geniş bir etik ve politik çerçeve sunduğunu vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, insan ve doğa arasındaki sömürü ilişkilerini birbirinden ayrı düşünmeyerek, toplumsal eşitsizlikler ile ekolojik yıkımı ortak yapısal süreçlerin sonucu olarak ele almaktadır. Bu nedenle söz konusu perspektif, iklim krizinin özellikle yoksul ve yerinden edilmiş topluluklar üzerindeki orantısız etkileri dikkate alındığında, sosyal-ekolojik adaleti önceleyen bir pedagojik yönelim sunmaktadır.

Freireci Pedagoji ve Bilgi Üretiminin Dönüşümü

Freireci pedagojinin bir diğer temel bileşeni, bilgi üretiminde hiyerarşik ilişkileri kırmaya yönelik “diyalogik pedagojidir”. Bu yaklaşımda öğretmen-öğrenci ilişkisi, karşılıklı öğrenmeye dayalı bir ortaklık hâline gelmektedir. Bu yapı, özellikle çok boyutlu krizlerin öğretiminde—örneğin iklim değişikliği gibi—öğrencilerin deneyimlerine kulak vermeyi ve bu deneyimleri bilgi üretiminin merkezine almayı gerektirir.

Stevenson ve Beck (2016), göçmen çocuklarla yaptıkları çalışmada, Freire’nin bilinçlenme süreci sayesinde çocukların sistematik ırkçılık ve eğitimdeki eşitsizlikleri eleştirel biçimde sorguladıklarını ortaya koymuşlardır. Bu, “eğitim ancak özgürleştirici olduğunda anlam kazanır” ilkesinin pedagojik yansımasıdır. Macrine (2009), neoliberal yeniden yapılanmanın eğitimi piyasa merkezli hale getirdiğini ve bu süreçte Freireci pedagojinin hem teorik hem de pratik bir direnç alanı sunduğunu ifade etmektedir. Giroux (2009) ve Saltman (2009), neoliberal politikaların öğrenen özneyi üretkenlik ve başarı kriterlerine indirgediğini, bu nedenle göçmen ve iklim krizi mağduru çocukların toplumsal bağamlarından koparıldığını vurgulamaktadırlar. Freireci eğitim anlayışının özgürleştirici etkisi çocukların kendi yaşam alanlarıyla geliştirdikleri diyaloglar sayesinde toplumsal ve çevresel krizleri dönüştürme potansiyelinde saklıdır. Zira bu eğitim modeli çocukları sadece öğrenen bireyler değil aynı zamanda dünyayı kavrayan ve dönüştüren özneler olarak tanımlar. Bu çerçevede göçmen çocukların deneyimleri

hem yerinden edilmenin sessizlikleriyle hem de dayanışma ve yeniden kök salma biçimleriyle, Freireci pedagojinin eleştirel potansiyelini somutlaştırabilir. Aynı zamanda eğitimi, marjinalleştirilmiş çocukların bilgi, direniş ve umut ürettikleri bir alan olarak yeniden düşünmeyi mümkün kılabilir.

Çocukluk ve Adaletin Pedagojik Yeniden İnşası

Salinas, Fernández ve Johnson (2023), Freire'nin umut kavramını çağdaş ekolojik ve toplumsal belirsizliklerle ilişkilendirerek, çocukların yalnızca çevresel sorunları öğrenen değil, aynı zamanda alternatif gelecekler kuran özneler olarak ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu pedagojik anlayış, öğrenmeyi praxis'e dönüştürür: Çocuklar kendi deneyimlerinden hareketle iklim adaleti konusunda bilişsel ve etik bir farkındalık geliştirmektedirler. Macrine (2009), bu noktada Freireci pedagojinin, özellikle "çocukluk ve adalet" kavramlarını çağdaş kriz ortamında yeniden düşünmek için sağlam bir teorik zemin sunduğunu ifade etmektedir. Bu çerçevede eleştirel pedagoji, iklim krizi ve göç gibi çok katmanlı sorunlarla başa çıkmak için yalnızca yerel değil; aynı zamanda küresel ölçekte de adalet odaklı bir eğitim anlayışı sunmaktadır. Bu bağlamda çocukluk, edilgen bir öğrenme süreci olarak değil; iklim, göç ve eşitsizliklerle örülü dünyada adaletin yeniden inşasına katılan etik ve politik bir özne olarak konumlanmaktadır. Freireci pedagojinin önemi ise, bu öznenin bilgi üretiminde duyulmasını ve kendi dünyasını dönüştürme hakkını savunmasında yatmaktadır.

Yöntem

Bu çalışma, iklim adaleti, göç ve çocukluk kavramlarını disiplinler arası bir bakışla yeniden düşünmek amacıyla kavramsal eleştiri (*conceptual critique*) yaklaşımını benimsemektedir. Kavramsal eleştiri, belirli bir olguyu ölçmekten ya da betimlemekten ziyade, onu mümkün kılan düşünsel yapıların, epistemik sınırların ve bilgi-iktidar ilişkilerinin çözümlemesine odaklanır (Bacchi, 2009; Mignolo, 2011). Bu yönüyle yöntem, felsefi sorgulama ile eleştirel söylem çözümlemesi arasında konumlanır: Kavramların yalnızca ne anlama geldiğini değil, hangi tarihsel ve ideolojik bağlamlarda konuşulabilir hâle geldiğini irdeler. Kavramsal eleştiri bu yönüyle yalnızca bir analiz yöntemi değil, aynı zamanda pedagojik bir eylem alanı olarak da değerlendirilmektedir.

Veri Kaynağı ve Seçim Gerekçesi

Araştırmanın veri setini, küresel ölçekte iklim adaleti ve eğitim söylemlerini belirleyen uluslararası politika belgeleri oluşturmaktadır. İncelenen temel metinler şunlardır:

- UNICEF Sürdürülebilirlik ve İklim Değişikliği Eylem Planı (*Sustainability and Climate Change Action Plan*) 2023–2030

- UNESCO Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi (*Education for Sustainable Development Framework*)
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) İklim Eylemi Stratejik Planı (*Strategic Plan for Climate Action*) 2024-2030
- Hükümetler arası İklim Değişikliği Paneli (IPCC) Politikacılar için Özet (*Summary for Policymakers*) (2023).

Bu belgeler, üç ana nedenle seçilmiştir:

1. Küresel temsil gücü:

Seçilen kurumlar, çocukluk, eğitim, göç ve iklim alanlarında uluslararası norm üretme gücüne sahip, söylem belirleyici aktörlerdir. UNICEF çocukluğu, UNESCO eğitimi, UNHCR göçü, IPCC ise iklim bilgisini temsil eden küresel otoriteler olarak birbirini tamamlayan alanlarda konumlandırılmaktadırlar. Dolayısıyla bu dört kurumun belgeleri, iklim krizine ilişkin bilgi üretiminde farklı disiplinlerin (bilim, siyaset, etik ve pedagojik) kesişim noktasını oluşturmaktadır.

2. Disiplinler arası söylemlerin kesişimi:

İncelenen bu belgelerde yalnızca çevresel değil, aynı zamanda toplumsal ve pedagojik boyutlar iç içe geçmiştir. Örneğin, UNICEF'in Sürdürülebilirlik ve İklim Değişikliği Eylem Planı 2023–2030 başlıklı strateji belgesinde çocuklar, iklim eyleminde değişimin aktörleri olarak konumlandırılmakta ve çocukların iklim politikalarına katılımının güçlendirilmesi temel önceliklerden biri olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2023). Buna karşılık, UNESCO Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi eğitim sistemlerini ağırlıklı olarak sürdürülebilir kalkınma hedeflerine hizmet eden bir araç olarak tasarlamaktadır. UNHCR Planı, yerinden edilmiş toplulukları çevresel kırılganlıktan etkilenen gruplar olarak betimler. IPCC Raporu ise bilimsel verileri küresel karar süreçlerine taşımaktadır. Bu belgeler birlikte ele alındığında, iklim krizinin hukuki, pedagojik, insani ve bilimsel söylemler aracılığıyla nasıl şekillendiği görülmektedir. Bu çok katmanlı okuma, bilgi üretim süreçlerinde hangi aktörlerin konuşma yetkisine sahip olduğunu ve hangi deneyimlerin teknik, insani ya da pedagojik gerekçelerle ikincilleştirildiğini ortaya koyar. Böylece güç eşitsizlikleri, yalnızca kaynaklara erişim üzerinden değil; bilginin kim tarafından, hangi dil ve çerçeveye üretildiği üzerinden anlaşılır hale gelmektedir. Belgelerin birlikte analiz edilmesi, bu eşitsizliklerin tekil metinlerde görünmez kalan ilişkisel ve yapısal boyutlarını açığa çıkarmayı mümkün kılmaktadır.

3. Epistemik yönlendirme ve politika etkisi:

Bu belgeler yalnızca bilgi aktaran raporlar değil, aynı zamanda ulusal politikaların ve kamu algısının şekillenmesinde belirleyici çerçeve metinlerdir. Birçok ülkede, bu kurumların stratejik belgeleri politika geliştirme süreçlerinde referans çerçevesi olarak kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu metinlerin eleştirel çözümlemesi, iklim adaleti söyleminin eğitim ve göç alanındaki küresel dolaşımını anlamak açısından zorunlu olmaktadır.

Veri Analizi

Analiz süreci, kavramsal eleştirinin üç temel adımı izlenerek gerçekleştirilmiştir:

1. Kavramların Tanımlanması:

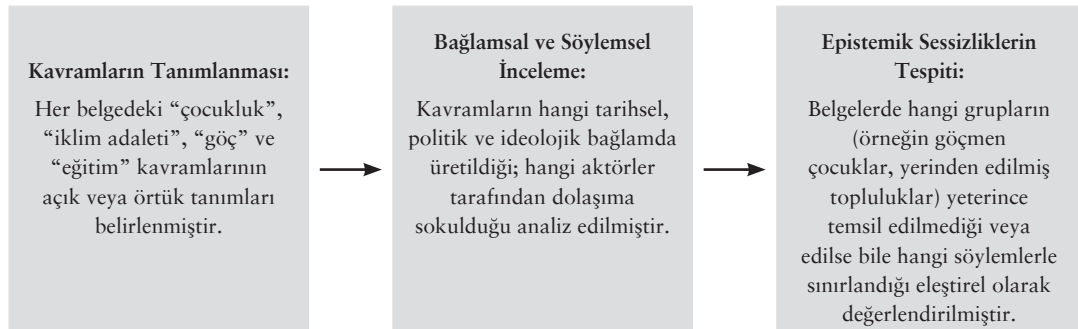
Her belgede “çocukluk”, “iklim adaleti”, “göç” ve “eğitim” kavramlarının açık veya örtük tanımları belirlenmiştir.

2. Bağlamsal ve Söylemsel İnceleme:

Bu kavramların hangi tarihsel, politik ve ideolojik bağlamlarda üretildiği; hangi aktörler tarafından dolaşıma sokulduğu eleştirel biçimde analiz edilmiştir.

3. Epistemik Sessizliklerin Tespiti:

Belgelerde hangi grupların (örneğin göçmen çocuklar, yerinden edilmiş topluluklar) yeterince temsil edilmediği ya da temsil edilse dahi hangi söylemsel sınırlar içinde konumlandırıldığı değerlendirilmiştir.



Bu çalışmada temalar, iklim adaleti, göç ve çocukluk literatüründe öne çıkan söylemsel yönelimler ile incelenen politika belgeleri arasında yürütülen karşılaştırmalı ve sistematik bir çözümleme sonucunda belirlenmiştir. Bulguların geçerliği ve güvenilirliği, kavramsal eleştiri yaklaşımına uygun olarak; seçilen kaynaklar arasındaki tutarlık, kuramsal çerçeveye uyum ve analitik şeffaflık ölçütleri temelinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

İncelenen belgeler ve yapılan analizler sonucunda, ‘Sessiz adalet- iklim söyleminde görünmeyen güçler’, ‘Sessizlik kültürü-çocuğun sesi ile onun adına konuşanlar arasında, pedagojik yansımalar’ ve ‘Sessizlikten öğrenmeye, öğrenmeden dönüşüme’ olmak üzere üç tema elde edilmiştir.

Tema 1: Sessiz Adalet – İklim Söyleminde Görünmeyen Güçler

Bu tema, incelenen belgelerde “iklim adaleti” kavramının sıkça yer almasına rağmen, adaletin gerçek anlamda kim tarafından ve kime karşı sağlanacağı konusunun çoğu zaman belirsiz bırakıldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, belgelerde adaletsizlikten söz edilse de bu adaletsizliği ortaya çıkaran sistemler ve güç ilişkileri açıkça tanımlanmamıştır. Örneğin fosil yakıt politikaları, ekonomik çıkarlar veya küresel eşitsizlikler genellikle dolaylı biçimde geçmekte, “doğal süreçler” gibi sunulmaktadır.

Bu durum, Freire’nin “sessizlik kültürü” kavramıyla açıklanabilir. Kurumsal dil, çocukları ve toplulukları adaletin öznesi olarak değil, etkilenmesi beklenen gruplar olarak ele almaktadır. Böylece çocuklar, iklim krizinin nedenlerini sorgulamak yerine yalnızca sonuçlarıyla baş etmeye yönlendirilmektedirler. Bu söylem biçimi, eğitimdeki eleştirel farkındalık ilkesini zayıflatır ve adaleti, sorgulanan bir değer olmaktan çıkararak “uyum sağlama” becerisine indirger.

UNICEF’in Sürdürülebilirlik ve İklim Değişikliği Eylem Planı 2023–2030 belgesinde çocuk kavramı sıkça kullanılmakta; çocuklar için düşük karbonlu ve dayanıklı temel hizmetlerin inşa edilmesi ve gençlerin gezegen için öncü aktörler olarak güçlendirilmesi hedefleri vurgulanmaktadır (UNICEF, 2023, s. 3). Bununla birlikte, aynı belgede çocukların iklimle ilişkili kamu politikası tartışmalarında bugüne kadar büyük ölçüde görünmez kaldığı açıkça ifade edilmektedir (UNICEF, 2023, s. 4). UNICEF’in bu tespiti, çocukların iklim politikalarında karar alma süreçlerine sınırlı biçimde dâhil edildiğini ve katılım haklarının çoğu zaman söylemsel düzeyde kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum, belgede tanımlanan hedefler ile mevcut politika pratikleri arasındaki yapısal gerilime işaret etmektedir.

Benzer biçimde, UNESCO *Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi* (2022) belgesinde eğitimin tüm düzeylerinin sürdürülebilir kalkınmaya katkı sağlayacak biçimde yeniden yönlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (UNESCO, 2022, s. 7). Bu çerçeve, çevresel sorunları eğitimsel hedefler aracılığıyla ele almayı önermekle birlikte, sürdürülebilir kalkınma söyleminin hangi güç ilişkilerini dönüştürmesi gerektiğine dair açık bir tartışma sunmamaktadır. Bu durum, iklim krizinin adalet boyutunun pedagojik hedeflerle sınırlı kaldığını, yapısal eşitsizlikler ve politik sorumluluklar bağlamında yeterince problem edilmediğini göstermektedir.

IPCC’nin *İklim Eylemi* (2023) raporunda eşitsizlikler, tarihsel ve güncel sera gazı emisyonlarına yapılan katkılardaki farklılıklar, bölgeler arası kalkınma düzeyleri ve ülke içindeki sosyo-ekonomik kırılmalıklar üzerinden ayrıntılı biçimde ele alınmaktadır. Raporda, özellikle sanayileşmiş ülkelerin tarihsel emisyon sorumlulukları ile düşük ve orta gelirli ülkelerin sınırlı uyum ve müdahale kapasiteleri arasındaki yapısal dengesizlikler vurgulanmaktadır. Bu eşitsizliklerin iklim krizinin etkilerini belirli bölgeler ve topluluklar açısından orantısız biçimde derinleştirdiği belirtilmektedir. IPCC, kırılmalı toplulukları; coğrafi konum, gelir düzeyi, altyapı-

ya erişim, sağlık ve eğitim hizmetlerine ulaşım, yönetim kapasitesi ve mevcut sosyal eşitsizlikler gibi çok katmanlı yapısal faktörler üzerinden tanımlamakta ve iklim risklerine maruziyetin bu faktörlerin keşimiyle şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda rapor, iklim değişikliğinin etkilerinin yalnızca çevresel değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik eşitsizliklerle iç içe geçmiş bir sorun olduğunu kabul etmektedir (IPCC, 2023). Bununla birlikte, raporda eşitlik ve adalet kavramları ağırlıklı olarak risk değerlendirmeleri, senaryo analizleri ve dağıtımsal göstergeler çerçevesinde ele alınmaktadır. Ayrıca, adalet meselesi, tarihsel sorumlulukların etik ve politik boyutlarından ziyade, ölçülebilir etkiler, uyum kapasitesi farkları ve yönetim araçları üzerinden tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, iklim krizinin toplumsal sonuçlarını görünür kılmakla birlikte, insan deneyimini çoğu zaman soyut veri kategorileri ve istatistiksel gruplar aracılığıyla temsil etmektedir. Bu durum özellikle karar alma süreçlerinde kimin söz sahibi olduğu, hangi deneyimlerin bilgi üretimine dâhil edildiği gibi politik soruları ikincil düzeyde bırakmaktadır.

Son olarak, *UNHCR İklim Eylem Stratejik Planı* (2023–2028) belgesinde iklim değişikliğinin zorla yerinden edilmiş ve vatansız kişiler üzerindeki etkilerinin azaltılması ve yönetilmesi temel hedeflerden biri olarak tanımlanmaktadır (UNHCR, 2023, s. 2). UNHCR’nin genel kurumsal çerçevesi içerisinde katılım, hesap verebilirlik ve toplum temelli koruma ilkeleri önemli bir yer tutmakta ve yerinden edilmiş toplulukların kendi ihtiyaç ve önceliklerini ifade etmelerine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte, iklim değişikliğiyle ilişkili yerinden edilme bağlamında çocuklara dair anlatıların, belgede ağırlıklı olarak risk azaltma, korunma ve yönetsel müdahale ekseninde kurulduğu görülmektedir. Bu bağlamda mülteci çocuklar, iklimsel göç süreçlerinde çoğunlukla “korunması gereken kırılgan gruplar” olarak temsil edilmektedir. Bununla beraber, çocukların iklim kaynaklı yerinden edilme deneyimlerine ilişkin görüşleri, karar alma süreçlerine katılımları ve öznel anlatıları sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Katılım vurgusu daha çok yetişkin topluluk üyeleri üzerinden kurulurken, çocukların bu süreçlerde aktif aktörler olarak nasıl yer alabileceğine dair açık bir çerçeve sunulmamaktadır. Bu durum, UNHCR’nin katılımcı ve toplum temelli koruma yaklaşımı ile iklim bağlamında çocuklara atfedilen daha dar, korumacı temsil biçimleri arasındaki söylemsel gerilimi görünür kılmaktadır.

Genel olarak, analiz edilen belgelerin tamamında “adalet”, “dayanıklılık” ve “göç” kavramlarının, tekrar eden söylemsel örüntüler aracılığıyla insani ve pedagojik bağlamlardan ayrılarak, ağırlıklı olarak teknik, yönetsel ve araçsal çerçeveler içinde ele alındığı görülmektedir. Bu eğilim, tekil alıntılardan ya da seçili ifadelerden ziyade; belgelerin genel amaç tanımları, politika öncelikleri, problem formülasyonları ve çözüm önerilerinde kullanılan dilin bütüncül biçimde incelenmesi sonucunda ortaya çıkmıştır. Özellikle risk yönetimi, uyum kapasitesi, dayanıklılık ve yönetim gibi kavramların baskınlığı, adalet ve göç meselelerinin daha çok ölçülebilir göstergeler ve uygulanabilir araçlar üzerinden tanımlanmasına yol açmaktadır. Bu söylemsel çerçeve içerisinde, çocuklar ve yerinden edilmiş topluluklar çoğunlukla müdahale nesneleri olarak konumlandırılmakta ve onların deneyimleri, bilgi üretim süreçlerine ve karar alma mekanizmalarına nasıl dâhil edilebileceği sorusu ikincil düzeyde kalmaktadır. Freireci

bir perspektiften bakıldığında bu durum, adaletin söylemsel düzeyde kabul edildiği ancak düşünme ve eylemin birlikteliği boyutunda sınırlı kaldığı bir sessizlik biçimine işaret etmektedir.

Tema 2: Sessizlik Kültürü – Çocuğun Sesi ile Onun Adına Konuşanlar Arasında

Bu tema, incelenen belgelerde hangi öznelerin temsil edildiğini ve hangilerinin söylemsel olarak sessizleştirildiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, “çocukluk” kavramının belgelerde sıkça yer aldığını ancak bu temsillerin söylemsel düzeyde büyük ölçüde homojenleştirilmiş, bağlamsızlaştırılmış ve edilgen bir çocuk imgesi etrafında kurulduğunu göstermektedir. Özellikle mülteci çocuklar, belgelerde çoğu zaman bağımsız özneler olarak ele alınmamakta; “aile”, “nüfus” ve “topluluk” gibi daha geniş kategoriler içinde genelleştirilerek temsil edilmektedir. Bu temsil biçimi, çocukların iklimle ilişkili göç deneyimlerinin özgüllüğünü ve öznel seslerini arka plana itmektedir.

Örneğin UNICEF’in Sürdürülebilirlik ve İklim Değişikliği Eylem Planı 2023–2030 belgesinde çocuklara atıf yapılmakta; dayanıklılık, hazırlık ve iklim eylemine katılım temaları öne çıkarılmaktadır (UNICEF, 2023). Aynı belgede, çocukların bugüne dek iklimle ilişkili kamu politikası tartışmalarında yeterince görünür olmadığı açık bir sorun tespiti olarak ifade edilmektedir (*“children have so far been virtually invisible in relevant public policy debates”*, UNICEF, 2023, s. 4). Bununla birlikte, belgedeki politika dili incelendiğinde, “mülteci çocuk” figürünün bağımsız bir özne olarak açık biçimde tanımlanmadığı; bu çocukların daha çok “risk altındaki nüfus” veya “korunması gereken gruplar” gibi geniş kategoriler içinde ele alındığı görülmektedir. Benzer biçimde UNHCR İklim Eylem Planı (2023–2028) belgesinde iklim değişikliğinin zorla yerinden edilmiş ve vatansız kişiler üzerindeki etkilerinin azaltılması ve yönetilmesi temel hedef olarak tanımlanmakta; çocuklar çoğunlukla “zorla yerinden edilmiş toplulukların bir parçası” olarak çerçevelenmektedir (UNHCR, 2023, s. 2). Bu söylemsel çerçeve, çocukların iklimle ilişkili göç deneyimlerinin bireysel anlatılar ve öznel katılım perspektifleri yerine, daha geniş koruma ve uyumlaştırma kategorileri içinde ele alınmasına yol açmaktadır. Eleştirel bir okuma açısından bu durum, uluslararası politika belgelerinde çocuklara ilişkin temsil biçimlerinin, Freire’nin (1970) tanımladığı “sessizlik kültürü” kavramıyla ilişkilendirilebilecek söylemsel eğilimler taşıdığını düşündürmektedir.

Bu yalnızca dilsel bir eksiklik değil, aynı zamanda pedagojik sonuçlar doğuran bir sessizliktir. İncelenen politika belgeleri pedagojik metinler olmamakla birlikte, çocuklara ilişkin bilgi üretim biçimleri, eğitim politikaları, müfredat yönelimleri ve çocuklara yönelik müdahale pratikleri açısından dolaylı fakat belirleyici bir çerçeve sunmaktadır. Bu belgelerde çocuklar adına konuşan yetişkin sesleri, çocukların deneyimlerini “temsil etme” iddiasıyla öne çıkmakta ancak bu durum, çocukların kendi deneyimlerini ifade etme ve anlamlandırma imkânlarını sınırlandırmaktadır. Freireci bir perspektiften bakıldığında bu durum, çocukların özneleşme süreçlerinin, yani dünyayı kendi kelimeleriyle adlandırma ve anlamlandırma kapasitelerinin yapısal

olarak sınırlandırılması anlamına gelmektedir. Politika ve eğitim dili, çocuğun kendi deneyimlerinden hareketle anlam üretmesini desteklemekten ziyade, önceden tanımlanmış kimliklere ve beklentilere uyum göstermesini teşvik eden bir çerçeve üretmektedir.

Ayrıca belgelerde yerinden edilmiş, göçmen, kız ya da yerli topluluklardan gelen çocukların sesleri de benzer biçimde sınırlı ve dolaylıdır. *UNESCO Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi (2022)* belgesinde bu çocuklar “geleceğin aktörleri” olarak tanımlansa da bugünün adaletsizlikleriyle ilişkilendirilmezler (UNESCO, 2022, s. 15). Böylece çocuk, geçmişin mağduru ya da geleceğin umudu olarak görünür, fakat bugünün adalet mücadelesinde söz hakkı tanınmaz.

Sonuç olarak bu çalışmada “sessizlik kültürü”, iklim söylemini yalnızca dilsel bir mesele olarak değil, aynı zamanda etik ve pedagojik sınırlar üreten bir çerçeve olarak ele almaktadır. İncelenen politika belgelerinde adalet, kapsayıcılık ve katılım vurgularının yer aldığı ve çocukların korunması ve haklarının savunulmasına yönelik güçlü bir normatif dilin benimsendiği görülmektedir. Bununla birlikte, belgelerin bütüncül bir okuması, özellikle mülteci çocuklar başta olmak üzere pek çok çocuk grubunun, karar alma süreçlerine nasıl ve ne ölçüde dâhil edildiğine ilişkin çerçevenin sınırlı biçimde açıklandığını göstermektedir. Çocuklar çoğu zaman temsil edilen, adına konuşulan ve korunması gereken özneler olarak görünür kılınmakta ancak kendi deneyimlerini, önceliklerini ve taleplerini doğrudan ifade edebilecekleri mekanizmalar ikincil düzeyde ele alınmaktadır. Freireci bir perspektiften bakıldığında bu durum, çocukların adaletin öznesi olarak tanınmasından ziyade, yardım, koruma ya da kalkınma söylemleri içerisinde konumlandırılmalarına işaret etmektedir. Bu temsil biçimi, çocuk hakları savunuculuğunun zorunlu ve tarihsel önemini inkâr etmeden “çocuğun sesiyle onun adına konuşanlar” arasındaki mesafenin nasıl üretildiğini ve bu mesafenin çocukların politik ve pedagojik özneleşme imkânlarını nasıl sınırladığını tartışmaya açmaktadır.

Tema 3: Sessizlikten öğrenmeye, öğrenmeden dönüşüme

Bu tema, iklim ve göç söylemlerinde gözlenen sessizliklerin, eğitim alanına ilişkin politika ve yönelimleri dolaylı olarak nasıl çerçevelediğini ve bunun pedagojik-etik sonuçlarını tartışmaktadır. İncelenen belgeler doğrudan ulusal eğitim müfredatları ya da öğretmen uygulamalarına yönelik metinler olmamakla birlikte, eğitim anlayışına ilişkin baskın yaklaşımları ve öncelikleri tanımlayan küresel bir söylemsel zemin sunmaktadır. Bulgular, bu belgelerde eğitimin ağırlıklı olarak uyum, risk azaltma ve yönetilebilirlik ekseninde ele alındığını, buna karşın eleştirel düşünme, politik farkındalık ve dönüştürücü öğrenme boyutlarının sınırlı biçimde tartışıldığını göstermektedir. Freireci bir perspektiften bakıldığında bu durum, eğitimin özgürleştirici bir eylem olarak ele alınma potansiyelinin söylemsel düzeyde zayıfladığını düşündürmektedir.

İncelenen politika belgelerinde çocuklara iklim değişikliği, afetler ve göç konularında bilgi aktarımına yer verildiği, riskler, korunma mekanizmaları ve uyum stratejilerinin ayrıntılı biçimde tanımlandığı görülmektedir. Ancak belgelerin bütününe yayılan söylemsel çerçeve

incelendiğinde, bu bilginin çoğunlukla neden–sonuç ilişkilerini, yapısal eşitsizlikleri ve politik sorumlulukları sorgulamaya açan bir pedagojik hatla ilişkilendirilmediği dikkat çekmektedir. Çocuklara ne yapmaları gerektiği öğretilirken, neden bu koşullarla karşı karşıya kaldıkları ya da bu koşulların nasıl dönüştürülebileceği soruları sınırlı biçimde ele alınmaktadır. Bu durum, eğitimin çocukları korumaya hazırlayan ancak onları eleştirel düşünmeye, kolektif farkındalık geliştirmeye ve ortak eylem imkânlarını tartışmaya davet etmeyen bir çerçeve içinde kurgulandığını göstermektedir.

UNESCO’nun *Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi* (2022) belgesinde, eğitimin kendisini dönüştürerek bireylerin değişim için harekete geçmesini sağlaması gerektiği ifade edilmektedir (UNESCO, 2022, s. 9). Ancak belgenin bütününe yayılan yaklaşım incelendiğinde, bu dönüşüm çağrısının çoğunlukla program hedefleri, ölçülebilir göstergeler ve bireysel davranış değişiklikleri düzeyinde ele alındığı görülmektedir. Aynı çerçevede “dayanıklılık” kavramı, öğretilabilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak tanımlanmakta ve çocukların kriz koşullarına uyum sağlamaları öncelikli bir eğitim hedefi haline getirilmektedir (UNESCO, 2022, s. 14). Bu çalışmada “uyum pedagojisi” kavramı, çocukları mevcut sosyal, politik ve ekolojik koşulları sorgulamaya değil, bu koşullara dayanıklı hale gelmeye, uyum göstermeye ve bireysel baş etme stratejileri geliştirmeye yönlendiren bir eğitim anlayışını ifade etmektedir. Freire’nin (1970) “eleştirel bilinç” kavramı, bireylerin kendi yaşam koşullarını tarihsel, toplumsal ve politik bağlamları içinde sorgulamalarını ve bu koşulları dönüştürmeye yönelik kolektif eylem imkânlarını fark etmelerini ifade eder. Bu çalışmanın kavramsal çerçevesi açısından, eleştirel bilinçle ilişkilendirilmeyen uyum odaklı eğitim yaklaşımları, yapısal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini görünmez kılarak eğitimi dönüştürücü bir eylem alanı olmaktan ziyade mevcut düzenin sürekliliğini destekleyen bir araç haline getirmektedir.

Benzer biçimde, UNICEF’in *Sürdürülebilirlik ve İklim Değişikliği Eylem Planı 2023–2030* belgesinde “gençleri gezegen için öncüler haline getirmek” ve “çocuklar için dayanıklı temel hizmetler inşa etmek” gibi ifadelerle çocuklara yönelik “dayanıklılık” ve “hazırlık” vurgusu öne çıkmaktadır (UNICEF, 2023, s. 3–4). Bu çerçevede çocuklar, belirli çevresel ve iklimsel risklere karşı donatılması gereken aktörler olarak ele alınmakta ve önceden tanımlanmış bilgi ve becerilerin kazandırılması öncelik kazanmaktadır. Freire’nin (1998) eleştirdiği “bankacı eğitim” modeli yalnızca bilginin aktarılmasına değil, öğrenenlerin kendi deneyimlerinden hareketle bilgi ve eylemi birlikte üretme imkânlarının sınırlandırılmasına işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, çocukların “dayanıklılık” ve “hazırlık” çerçevesinde konumlandırılması, eleştirel sorgulama ve kolektif dönüşüm boyutlarıyla ilişkilendirilmediğinde, çocukların öznel ve politik özneleşme süreçlerini ikincil plana iten bir pedagojik yaklaşım üretmektedir.

UNHCR’nin *İklim Eylem Planı (2023–2028)* belgesinde iklim değişikliğine ilişkin yaklaşım, zorla yerinden edilmiş ve vatansız kişilerin iklim krizinin etkilerinden korunması ve bu etkilerin yönetilmesi hedefi etrafında şekillenmektedir (UNHCR, 2023, s. 2). Bu yaklaşım, iklim krizini öncelikle müdahale edilmesi ve kontrol altına alınması gereken bir risk alanı olarak ele almaktadır. Eğitim ve kapasite geliştirme faaliyetleri ise bu çerçevede, bireylerin ve

toplulukların mevcut koşullara uyum sağlamalarını destekleyen tamamlayıcı unsurlar olarak konumlandırılmaktadır. Bu bağlamda çocuklar, iklimle ilişkili yerinden edilme süreçlerinde kendi deneyimleri ve bakış açılarıyla söz alan öznelere ziyade, korunması ve uyum göstermesi gereken gruplar içinde ele alınmaktadır.

İncelenen UNICEF, UNESCO, IPCC ve UNHCR belgeleri doğrudan pedagojik metinler ya da sınıf içi öğretim rehberleri değildir. Bununla birlikte bu belgeler, eğitim politikalarına, müfredat önceliklerine ve çocuklara yönelik öğrenme hedeflerine yön veren üst düzey söylemsel çerçeveler üretmektedir. Bu çerçeveler, iklim eğitiminin hangi amaçlar doğrultusunda, hangi öncelikler etrafında ve hangi özne tasavvurlarıyla kurgulanacağını dolaylı biçimde belirlemektedir. Freire'nin (1998) "bankacı eğitim" eleştirisi bu çalışmada, sınıf içi öğretim pratiklerine doğrudan uygulanan bir model olarak değil, bilginin kim tarafından üretildiği, nasıl aktarıldığı ve öğrenenin bu süreçte nasıl konumlandırıldığına ilişkin eleştirel bir pedagojik bakış açısı olarak kullanılmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, politika belgelerinde çocukların bilgi üreten ve sorgulayan öznelere ziyade, önceden tanımlanmış hedeflere uyum sağlaması beklenen gruplar olarak çerçevelenmesi, eleştirel ve hak temelli bir iklim eğitiminin önünde sınırlayıcı bir söylemsel zemin oluşturabilmektedir. Bu durum, iklim eğitiminin pedagojik olarak değil, yönetsel ve düzenleyici bir mantıkla ele alınması riskini beraberinde getirmektedir.

Elde edilen bulgular, aynı zamanda öğretmenlerin rolünü yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir figür değil aynı zamanda çocuklarla birlikte dünyayı okuyan, anlamlandıran ve dönüştürme imkânlarını birlikte düşünen bir diyalog ortağı olarak konumlandırılmalıdır. Bu noktada Freire'nin *umut pedagojisi* yaklaşımı önem kazanmaktadır. Freire (1994), umudu edilgen bir beklenti olarak değil, adaletsizlik karşısında eyleme çağıran etik ve pedagojik bir duruş olarak ele almaktadır. Bu perspektiften bakıldığında, iklim krizi ve göç gibi konular çocuklar için korku ve çaresizlik üreten başlıklar olarak değil, dayanışma, kolektif sorumluluk ve toplumsal dönüşüm imkânlarının birlikte düşünülebileceği öğrenme alanları olarak ele alınmalıdır.

Sonuç olarak belgelerdeki pedagojik söylemler, çocukları koruma ve uyuma odaklanırken, onların dünyayı dönüştürme potansiyelini sınırlandırmaktadır. Gerçek bir iklim adaleti eğitimi, çocuklara yalnızca hayatta kalmayı değil, dünyayı değiştirme cesaretini öğretmelidir. Belgelerde "adalet", "dayanıklılık" ve "koruma" kavramları insani ve pedagojik çerçevede görünür olsa da bu görünürlük genellikle uyum ve yönetilebilirlik söylemiyle sınırlıdır. Sonuç olarak çocuk, dünyayı sorgulayan değil, dünyaya uyum sağlayan bir öğrenen olarak temsil edilir.

Freireci bir perspektiften bakıldığında bu durum, incelenen politika belgelerinde eğitimin dönüştürücü potansiyeline sınırlı biçimde yer verildiğini göstermektedir. Eğitim, bu çerçevede çoğunlukla bilgi ve beceri kazandırmaya odaklanan bir araç olarak ele alınmakta ve eleştirel farkındalık geliştirme ve toplumsal dönüşümle ilişkilendirilmesi ikincil düzeyde kalmaktadır. Belgelerde öne çıkan uyum, dayanıklılık ve risk azaltma vurguları, çocukların iklim

krizini yalnızca yönetilmesi gereken bir durum olarak kavramalarına zemin hazırlamaktadır. Bu bulgular, iklim adaleti eğitiminin çocuklara yalnızca iklim değişikliğine uyum sağlamayı öğretmekle sınırlı kaldığı ve iklim adaletsizliğinin nedenlerini sorgulama ve dönüştürme kapasitesini geliştirmeye yönelik bir pedagojik çerçevenin ise yeterince görünür olmadığına işaret etmektedir (Freire, 1970; Freire, 1994).

Elde edilen bu üç temaya göre, belgelerdeki iklim söylemi çocukluğu belirli bir çerçeve içinde konumlandırmaktadır. İlk tema, “adalet” kavramının teknik ve yönetsel bir düzleme indirgenerek yapısal eşitsizlikleri görünmez kıldığını; ikinci tema, bu eşitsizliklerin çocukların ve özellikle mülteci çocukların söylemsel sessizliğine dönüştüğünü; üçüncü tema ise bu sessizliklerin eğitim alanında uyum ve koruma odaklı bir pedagojiyi yeniden ürettiğini göstermektedir.

UNICEF’in Sürdürülebilirlik ve iklim Değişikliği Eylem Planı 2023–2030 belgesinde “Çocuklara yönelik temel hizmetlerin dayanıklılığını güçlendirmek” ve “Gençleri gezegenin savunucuları olmaları için güçlendirmek” ifadeleri (UNICEF, 2023, s. 3–4) eğitimin dönüştürücü değil, hazırlayıcı ve uyumlaştırıcı bir yapıda ele alındığını göstermektedir. Benzer şekilde UNESCO Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Çerçevesi (2022) belgesinde *tüm eğitim düzeylerini sürdürülebilir kalkınmaya katkı sunacak biçimde yeniden yönlendirmek* (UNESCO, 2022, s. 7) çağrısı, adaleti eleştirel bir hak mücadelesi olarak değil, yönetsel bir hedef olarak konumlandırmaktadır.

Freire’nin (1970, 1998) eleştirel pedagojisiyle okunduğunda, incelenen belgelerdeki söylemler, eğitimin çocuklara yalnızca bilgi kazandırma değil, dünyayı sorgulama ve dönüştürme kapasitesi geliştirme iddiasını sınırlı biçimde taşıdığını göstermektedir. Çocukların sesinin doğrudan yer almadığı ve çoğunlukla onlar adına konuşulan temsil biçimlerinin baskın olduğu bu çerçevede, adalet söylemi sıklıkla “koruma” ve “uyum” diliyle birlikte kurulmaktadır. Belgelerin bütününe yayılan bu söylemsel örüntü, eleştirel bilinç geliştirmeye yönelik pedagojik bir yönelimin açık ve sistematik biçimde tanımlanmadığını, buna karşın itaat, uyum ve risk yönetimine odaklanan bir eğitim anlayışının daha görünür hale geldiğini düşündürmektedir. Bu bulgular, iklim eğitiminin geleceğinde çocukların yalnızca korunacak varlıklar olarak değil, etik ve politik özne olarak tanınmalarının neden kritik olduğunu tartışmaya açmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmanın bulguları, uluslararası iklim söylemlerinde çocukların nasıl konumlandırıldığına ve bu konumlandırmanın eğitimsel, etik ve politik yansımalarına odaklanmaktadır. Bulguların Freire’nin (1970, 1998) eleştirel pedagojisiyle birlikte okunması, incelenen belgelerde “çocuk” kavramının sıklıkla bilgi alan, korunması ve yönlendirilmesi gereken bir grup olarak ele alındığını ve çocukların öğrenme ve karar süreçlerinde etkin özne olarak konumlandırılmasının ise sınırlı kaldığını düşündürmektedir.

Freire’ye göre eğitim, baskı altındaki bireylerin dünyayı adlandırma ve dönüştürme hakkını kazandıkları bir diyalog sürecidir. Ancak bu çalışmada incelenen politika belgeleri

bağlamında, söz konusu diyalogun daha çok yetişkin aktörler tarafından tanımlandığı ve çocukların deneyimsel bilgilerine ve hak temelli seslerine sınırlı ve dolaylı biçimlerde yer verildiği görülmektedir. Bu durum, bu çalışmada ortaya çıkan temel bulgulardan biri olarak, Freire'nin "sessizlik kültürü" kavramıyla açıklanabilecek bir pedagojik çelişki yaratır: çocuklar adaletin öznesi olmaktan çok, adaletin nesnesi haline gelirler. Benzer biçimde, Tisdall (2021) ve Oswell (2013), çocukların politika ve eğitim söylemlerinde sıklıkla "geleceğin öznesi" olarak temsil edildiğini ve bu temsil biçiminin çocukların bugüne ilişkin deneyimlerini ve mevcut hak taleplerini ikincilleştirdiğini vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında incelenen iklim, göç ve eğitim belgelerinde de benzer bir sistematik biçimde tekrarlandığı görülmektedir. Ayrıca çocuklar çoğunlukla geleceğe yatırım yapılan gruplar olarak ele alınırken, bugünkü söz ve karar kapasiteleri sınırlı biçimde görünür hale gelmektedir. Bu bulgu, Salinas, Fernández ve Johnson'ın (2023) iklim krizini çocuklar açısından yalnızca kayıp ve tehdit çerçevesinde değil, aynı zamanda kolektif eylem ve dayanışma imkânlarıyla birlikte ele alan "umut pedagojisi" yaklaşımıyla ilişkilidir. Söz konusu çalışma, çocukların iklim krizine dair öğrenme süreçlerinde korku ve çaresizlik söylemleri yerine, anlam kurma, birlikte düşünme ve eyleme geçme kapasitelerinin desteklenmesinin pedagojik açıdan dönüştürücü bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular ise, benzer biçimde, politika belgelerinde çocukların bu tür bir özneleşme potansiyelinin sınırlı biçimde tanındığını göstermektedir. Böylece umut pedagojisinin yalnızca eğitim uygulamaları düzeyinde değil, politika söylemleri düzeyinde de nasıl daraltıldığını görünür kılmaktadır. Araştırmacılar eğitim sistemlerinin krizi yalnızca öğretimsel bir mesele olarak değil, etik bir sorumluluk alanı olarak ele almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak bu araştırma kapsamında incelenen belgelerde, çocukların kriz koşullarıyla başa çıkmaların a yönelik bilgi ve beceriler öne çıkarılırken, krizi üreten toplumsal eşitsizliklerin çocuklar tarafından sorgulanmasına imkân tanıyan bir pedagojik çerçevenin açık ve sistematik biçimde ele alınmadığı görülmektedir. Bu durum, Stevenson ve Beck'in (2016) göçmen çocuklarla yaptıkları çalışmada tanımladıkları "farkındalık geliştirme süreçlerinin engellenmesi" olgusuyla örtüşmektedir. Çocuklar bilgiye erişebilmekte, ancak bu bilgi onların dünyalarını dönüştürme aracı haline gelememektedir. Benzer bir durum, Malone'un (2016) ve Taylor'ın (2017) çalışmalarında da görülmektedir ve her iki araştırmacı da çocukların iklim ve çevre eğitimi süreçlerinde bilginin yalnızca aktarım nesnesi olarak değil, eleştirel farkındalık, bedensel deneyim ve ortak dünya ilişkileriyle ele alınmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, bilgi aktarımına dayalı geleneksel çevre eğitimlerinin, çocukların dönüşüm ve eylem kapasitesini sınırlayabileceğini göstermektedir.

Freire'nin (2005) "özgürleştirici eğitim" anlayışına göre, öğrenme yalnızca çevreye uyum sağlama değil, çevreyi dönüştürme sürecidir. İklim belgelerinde "dayanıklılık", "risk azaltma" ve "uyum" kavramlarının öncelik kazanması, eğitimin eleştirel eylem ve toplumsal dönüşüm boyutundan ziyade, bireylerin mevcut koşullara uyum sağlamasını hedefleyen bir pe-

dagogik çerçeve içinde ele alındığını düşündürmektedir (Freire, 2005; Dryden-Peterson, 2015). Çocukların ve mülteci çocukların temsili, bu uyum pedagojisinin belirgin bir yansıması olarak ortaya çıkmaktadır: çocuklar afetlere, göçe veya iklim krizine karşı “hazırlanması gereken” bireyler olarak ele alınmakta ne var ki bu krizlerin politik bağlamları ve yapısal nedenleri söylemsel düzeyde ancak sınırlı biçimde görünür hale gelmektedir. Bu noktada, Macrine’nin (2009) belirttiği gibi, eleştirel pedagoji “insanların dünyayı değiştirebileceklerine dair inanç” üzerine kuruludur. Ancak belgelerdeki dil, bu inancı değil, uyumu desteklemektedir. Eğitim, dayanışma ve adaletin dili olmaktan çıkarak, risk yönetiminin teknik bir aracına dönüşmektedir. Dryden-Peterson (2016) ve Mendenhall ve diğerlerinin (2015) de mülteci çocukların eğitim politikalarında çoğu zaman katılımcı özne olarak değil, yardım alıcısı konumunda temsil edildiklerini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, iklim söylemlerinin eğitim alanına yalnızca bilgi aktarımı düzeyinde değil, aynı zamanda etik ve politik bir zemin olarak taşınması gerektiğini göstermektedir. Freire (1970) eğitimi, baskı altındaki bireylerin dünyayı “adlandırma” ve “yeniden kurma” süreci olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda çocuklar, iklim krizinin pasif tanıkları değil, dünyayı dönüştürme hakkına sahip özneler olarak görülmelidir. Ancak incelenen belgelerde bu hak, “koruma”, “risk yönetimi” ve “dayanıklılık” kavramlarının öncelik kazanmasıyla birlikte, sınırlı biçimde görünür hale gelmektedir (Dryden-Peterson, 2015; Tisdall, 2021). Salinas, Fernández ve Johnson (2023), Freireci umut pedagojisinin iklim krizi bağlamında yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgular. Onlara göre, çocuklara yalnızca çevreyi koruma davranışı öğretmek yeterli değildir ve çocukların eleştirel farkındalık geliştirmeleri ve adaletsizliği sorgulama cesareti kazanmaları gerekmektedir. Bu yönüyle, iklim eğitimi yalnızca bilgi değil, etik eylem kapasitesi kazandırmalıdır. Stevenson ve Beck (2016) de göçmen öğrencilerin sosyokültürel olarak farkındalık geliştirme süreçleri üzerine yaptıkları çalışmalarında, Freireci diyalogun, çocukların marjinalleştirici söylemleri dönüştürmelerine imkân sağladığını göstermiştir. Bu bulgu, özellikle mülteci çocukların eğitiminde, seslerini temsil eden değil, kendileriyle konuşulan pedagojik alanların yaratılması gerektiğine işaret etmektedir. Macrine (2009) ise eleştirel pedagojinin belirsiz zamanlarda umut üretme işlevine dikkat çeker. İklim krizi ve zorunlu göç çağında bu umut, soyut bir ideal değil, dayanışma, eşitlik ve ortak insanlık fikriyle somutlaşmalıdır. Bu bağlamda eğitim, yalnızca krize uyum öğretimi değil, çocukların yaşadıkları dünyaya dair söz hakkını ve karar alma süreçlerine anlamlı katılımlarını genişleten, hak temelli bir dönüşüm alanı olarak düşünülmelidir. Bu çalışmanın bulguları, bu umudun gerçekleşebilmesi için eğitimin teknik bir araç değil, etik bir diyalog süreci olarak yeniden düşünülmesi gerektiğini göstermektedir. İklim adaleti pedagojisi, çocukları sessizlikten söze, edilgenlikten eyleme taşıyabilecek özgürleştirici bir bilinç alanı olarak kurgulanmalıdır.

Sonuç

Bu çalışma, UNICEF, UNESCO, IPCC ve UNHCR tarafından yayımlanan seçili politika belgeleri üzerinden, iklim krizi ve adaletle ilişkili söylemlerin çocukluk, göç ve eğitim alanlarında nasıl çerçevelendiğini eleştirel bir bakışla incelemiştir. Bulgular, uluslararası kurumların iklim politikalarında çocukların sıklıkla korunması gereken varlıklar olarak konumlandırıldığını, buna karşın kendi deneyim ve seslerine sınırlı alan tanındığını göstermektedir. Bu durum, Freire'nin (1970) tanımladığı "sessizlik kültürü"nü küresel ölçekte yeniden üretildiğini ortaya koymaktadır. Üç temadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, iklim adaletine ilişkin söylemlerin pedagojik açıdan büyük ölçüde uyum odaklı, etik açıdan ise temsile dayalı bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Adalet, koruma ve dayanıklılık kavramları, çocukları güçlendirmek yerine çoğu zaman edilgen konumda tutan bir dil içinde sunulmaktadır. Bu yaklaşım, iklim eğitiminin eleştirel ve dönüştürücü potansiyelini sınırlandırmakta ve çocukların dünyayı sorgulama ve değiştirme hakkını gölgelemektedir. Freire'nin "özgürleştirici eğitim" anlayışına göre, gerçek öğrenme yalnızca bilgi edinme değil, dünyayı yeniden adlandırma eylemidir. Bu bağlamda, iklim ve göç temalı eğitim politikalarının yalnızca farkındalık kazandırmakla yetinmeyip, çocukların eleştirel bilinç geliştirmelerine ve söylemsel özneleşmelerine olanak tanınması gerekmektedir. Eğitimciler, çocuklarla birlikte diyalog kurarak onların deneyimlerini anlamalı, onların sesiyle dünyayı yeniden düşünmelidir.

Sonuç olarak, iklim adaleti söylemlerinin etik ve pedagojik açıdan dönüştürülmesi, çocukları sessizlikten eyleme, edilgenlikten özneleşmeye taşıyacak bir sürecin başlangıcı olabilir. Bu dönüşüm, yalnızca çocukların geleceği için değil, insanlığın ortak geleceği için de gereklidir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışma, iklim adaleti söylemlerinin çocukluk ve göç bağlamında nasıl inşa edildiğini kavramsal bir çözümleme üzerinden ele almıştır. Ancak çalışma, metin temelli bir analize dayanması nedeniyle belgelerdeki söylemlerin eğitim alanındaki pratik yansımalarını doğrudan gözlemlememektedir. Gelecek araştırmalar, bu söylemlerin öğretmen eğitimine, mülteci çocukların sınıf içi deneyimlerine ve politika uygulamalarına nasıl aktarıldığını inceleyebilir. Ayrıca, çocukların kendi seslerini içeren katılımcı araştırma yaklaşımlarının geliştirilmesi, adaletin pedagojik boyutunun güçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, iklim eğitimi yalnızca bilgi aktarımı değil, etik ve politik farkındalık üreten bir diyalog alanı olarak yeniden düşünülmelidir.

Kaynakça

- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson Education.
- Chaudhary, C. H. (2025). *Conceptualising educational inclusion: interrogating education policies and headteachers' perspectives in a Pakistani context* (Doctoral dissertation) University of Cambridge Repository.

- Chirouter, E., & Kohan, W. O. O. (2025). Philosophy with children across borders. *Childhood and Philosophy*, (21).
- Docherty, B., & Giannini, T. (2009). Confronting a Rising Tide: The Displacement of Climate Change Victims Under International Law. *Georgetown International Environmental Law Review*, 23(3), 395–433.
- Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. British Columbia Teachers Federation.
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee Education: The Crossroads of Globalization: The Crossroads of Globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Dunn, C. (2025). Before the Streetlights Come on: Black America's Urgent Call for Climate Solutions.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder, CO: Westview Press.
- Giroux, H.A. (2009). *The Attack on Higher Education and the Necessity of Critical Pedagogy*. In: Macrine, S.L. (eds) *Critical Pedagogy in Uncertain Times. Education, Politics, and Public Life*. Palgrave Macmillan, New York. https://doi.org/10.1057/9780230100893_2
- Giroux, H. A. (2021). Paulo Freire's pedagogy of hope revisited in turbulent times. *Postcolonial Directions in Education*, 10(2), 280–304.
- Kahn, R. (2002). Paulo Freire and eco-justice: Updating Pedagogy of the Oppressed for the age of ecological calamity. *Freire online journal*, 1(1).
- Kaya, Y. (2017). Paris Anlaşmasını İklim Adaleti Perspektifinden Değerlendirmek. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 14(54), 87–106. <https://doi.org/10.33458/uidergisi.513231>
- Kumar, R., Basnyat, I., & Mukherjee, P. (2025). Health communication and social justice: A Global South perspective. In *Handbook of Social Justice in the Global South* (pp. 101–117). Edward Elgar Publishing.
- Macrine, S. L. (Ed.). (2009). *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- McAdam, J. (2012). *Climate change, forced migration, and international law*. Oxford University Press.
- Malone, K. (2015). Theorizing a child–dog encounter in the slums of La Paz using post-humanistic approaches in order to disrupt universalisms in current ‘child in nature’ debates. *Children's Geographies*, 14(4), 390–407. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1077369>
- Mendenhall, M., Dryden-Peterson, S., Bartlett, L., Ndirangu, C., Imonje, R., Gakunga, D., ... & Tangelder, M. (2015). Quality education for refugees in Kenya: Pedagogy in urban Nairobi and Kakuma refugee camp settings. *Journal on Education in Emergencies*, 1 (1), 92–130 <https://doi.org/10.17609/N8D08K>
- Mignolo, W. (2011). Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. *Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the Luso-Hispanic world*, 1(2), 44–66.
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Piacentini, T. (2024). Critical Pedagogy and Pedagogic Discomfort. In *Developing a critical Pedagogy of migration studies* (pp. 1–23). Bristol University Press.

- Salinas, I., Fernández, M. B., & Johnson, D. (2023). *Freire's Hope in Radically Changing Times: A Dialogue for Curriculum Integration to Face the Climate Crisis*. *International Journal of Critical Pedagogy*, 14(2), 45–62. <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10157-4>
- Saltman, K. J. (2009). Schooling in disaster capitalism: How the political right is using disaster to privatize public schooling. In S. L. Macrine (Ed.), *Critical pedagogy in uncertain times: Hope and possibilities* (pp. 27–42). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Sari, A., Pratama, A. S. P., & Rahmiyati, A. (2024). *Environmental Communication for Children Media, Young Audiences, and the More-Than-Human World*: by Erin Hawley, Switzerland, Palgrave Macmillan, 2023, 237 pp., (Hardcover) EUR 99.99, ISBN 978-3-031-04690-2. *Environmental Communication*, 19(4), 862–865. <https://doi.org/10.1080/17524032.2024.2441940>
- Slevin, A., Elliott, R., Graves, R., Petticrew, C., & Popoff, A. (2020). Lessons from Freire: Towards a pedagogy for socio-ecological transformation. *The Adult Learner*, 73–95.
- Spyrou, S. (2018). Disclosing childhoods. In *Disclosing Childhoods: Research and Knowledge Production for a Critical Childhood Studies* (pp. 1–14). London: Palgrave Macmillan UK.
- Stevenson, A., & Beck, S. (2016). Migrant Students' Emergent Conscientization Through Critical, Socioculturally Responsive Literacy Pedagogy. *Journal of Literacy Research*, 49(2), 240–272. <https://doi.org/10.1177/1086296X16683418>
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Tisdall, E. K. M. (2021). Meaningful, effective and sustainable? Challenges for children and young people's participation. In *Young People's Participation* (pp. 217–234). Policy Press.
- Tisdall, E. K. M., & Cuevas-Parra, P. (2021). Beyond the familiar challenges for children and young people's participation rights: the potential of activism. *The International Journal of Human Rights*, 26(5), 792–810. <https://doi.org/10.1080/13642987.2021.1968377>
- UNESCO. (2022). *Education for sustainable development: A roadmap (ESD for 2030)*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- UNHCR. (2024). *Focus area strategic plan for climate action 2024–2030*. Geneva: UNHCR. <https://digitallibrary.un.org/record/4062910>
- UNICEF. (2021). *The climate crisis is a child rights crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/climate-crisis-child-rights-crisis>
- UNICEF. (2023). *Sustainability and climate change action plan 2023–2030: For every child, a liveable planet*. New York, NY: UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/sustainability-climate-change-action-plan>
- Wall, J. (2019). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>