

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIFTA EKOKURGU ESERLERİN KULLANILDIĞI
OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİYLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMUN
GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2025

**T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL 4. SINIFTA EKOKURGU ESERLERİN KULLANILDIĞI
OKUMA ÇEMBERİ YÖNTEMİYLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMUN
GELİŞTİRİLMESİ: EYLEM ARAŞTIRMASI**

**DEVELOPING ATTITUDE TOWARDS THE ENVIRONMENT IN
PRIMARY SCHOOL 4TH GRADE WITH THE LITERATURE CIRCLE METHOD
USING ECOFICTION WORKS: ACTION RESEARCH**

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışmanlar:

Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL

İstanbul, 2025

Tüm Kullanım Hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne Aittir.

© 2025

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,

- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU

20/06/2025

ONAY

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU tarafından hazırlanan “İlkokul 4. Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” konulu bu çalışma, 25/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

ADI SOYADI**İMZA**

TEZ DANIŞMANI Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

JÜRİ ÜYESİ Prof. Dr. Sefer ADA

JÜRİ ÜYESİ Dr. Öğr. Üyesi Oktay AYDIN

ÖZGEÇMİŞ

2003-2007	Sakarya/Hendek Atike Hanım Anadolu Lisesi
2008-2009	Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2009-2012	Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2010-2011	Kristianstad University College Educare Program
2013-2017	Özel Acıbadem İlkokulu Sınıf Öğretmeni
2021-	Özel Başka Eğitim Mümkün İlkokulu Sınıf Öğretmeni
2022-2025	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans

ÖNSÖZ

Doğa ve edebiyatın çocukların dünyasındaki yerini keşfetmeye meraklı, birbirinden ayrı düşünemediği bu iki kavramın etkileşimini anlamlandırmaya çalışan bir öğretmenin çabası olan bu tez; yarının umudu olan parıl parıl gözleriyle dünyamızı aydınlatan ve güzelleştiren çocuklardan ilhamla yazılmıştır. Daha iyi bir dünyanın ancak temiz bir doğa ile temiz bir doğanın ise bu konuda yazılmış iyi kitapların okunması ile mümkün olabileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Dünyanın dört bir yanında ve Filistin’de milyonlarca çocuğun, gökyüzünü huzurla izleyemediği ve bir hikâyeye sığınamadığı günlerde hazırlanan bu çalışma, yalnızca akademik bir sorunun değil; çocuklara, doğaya, kitaplara ve umuda karşı duyulan inancın ifadesidir.

Sürecin en başından itibaren bilgi ve birikimiyle yolumu aydınlatan, destekleyici tutumuyla ilham veren, tanımaktan ve birlikte çalışmaktan mutluluk duyduğum çok kıymetli hocam Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL’a, her zaman pozitif tutumu ve yönlendirici desteğiyle çalışmama anlamlı katkılarda bulunan değerli hocam Arş. Gör. Dr. Seda Gül KARTAL’ a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans yolculuğumda, her an yanımda olan, sabrıyla ve anlayışıyla bana güç veren sevgili eşime; varlığıyla kalbimi aydınlatan, neşesiyle ilham veren canım kızım Rumeyla’ya; her zaman bana inanan, destek veren anneme ve aileme; çalışmamın ortaya çıkmasında destek olan, yüreğimi ve zihnimi besleyen dostlarıma, öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma yürekten teşekkür ederim.

Bu çalışma, yeryüzünün tüm çocuklarına, bir ağacın gölgesinde kitap okuyarak büyümeleri umuduyla ithaf edilmiştir.

Hatice Kübra BÜYÜKMUTU

Üsküdar, 2025

ÖZET

Bu araştırma, okuma çemberi yöntemiyle okunan ekokurgu türündeki eserler kullanılarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde çevreye yönelik tutumun geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır?
2. Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi, katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?
3. Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?
4. Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Eylem araştırması olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 2024-2025 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Ümraniye ilçesindeki bir özel okulun 4.sınıfına devam eden 26 öğrenci oluşturmaktadır. Sekiz hafta süren çalışmanın verileri, Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği, ön ve son algı formları, okuma çemberi rol kağıtları, okuma çemberi günlüğü, araştırmacı günlüğü ve odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde, istatistik paket programı ile Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel bulgulara göre, katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumları olumludur ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Nitel bulgulara göre, öğrencilerin ekokurgu eserler aracılığıyla çevreye yönelik olumlu tutumlarının pekiştiği, çevresel farkındalıklarının arttığı; okuma çemberi yönteminin okuma deneyimlerini olumlu etkilediği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ekokurgu, okuma çemberi, çevreye yönelik tutum

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of developing environmental attitudes using literature circle method with eco-fiction works in primary school fourth grade. In line with this purpose, the following research questions were addressed:

1. What are the environmental attitudes of the participating fourth-grade students?
2. How does the literature circle method using eco-fiction texts affect the environmental attitudes of the participating students?
3. How effective are the in-class practices carried out through the literature circle method using eco-fiction texts?
4. What are the views of the participating fourth-grade students on the activities based on the literature circle method using eco-fiction texts?

Designed as an action research study, the research was conducted with a working group consisting of 26 fourth-grade students attending a private school in the Ümraniye district of Istanbul during the 2024–2025 academic year. The study lasted for 8 weeks, and data were collected through the Environmental Attitude Scale, pre and post perception forms, literature circle role sheets, literature circle journals, the researcher's diary, and focus group interviews. Quantitative data were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test via statistical program. For qualitative data, content analysis and descriptive analysis were employed.

According to the quantitative findings, participating students exhibited positive attitudes toward the environment, and no statistically significant difference was found following the implementation. However, qualitative findings revealed that students' positive environmental attitudes were reinforced and their environmental awareness increased through eco-fiction texts. Furthermore, the literature circles method was found to positively influence students' reading experiences.

Key Words: eco-fiction, literature circles, attitude towards the environment

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI	i
ONAY	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Ekokurgu.....	6
2.1.1. Ekokurgunun Tarihsel Gelişimi	8
2.1.2. Ekokurgunun Temel İlkeleri	9
2.1.3. Ekokurgu Türleri.....	10
2.1.3.1. Doğa Odaklı Edebiyat-Çevre Edebiyatı-Yeşil Kurgu.....	10
2.1.3.2. Vahşi Doğa Anlatıları-Yönetim Anlatıları-Postdoğal Anlatılar ...	11
2.1.3.3. İklim Kurgu.....	11
2.1.3.4.Yeşil (Eko) Spekülatif Kurgu.....	12
2.1.3.5.Ekodistopya	12
2.1.4. Ekokurgunun Özellikleri.....	13
2.1.5. Ekokurguda Karakterler, Zaman ve Mekân.....	13
2.1.6. Ekokurgunun Amacı	14
2.2.Çevre	15
2.2.1. Çevre Eğitimi.....	17

2.2.2. Çevre Eğitiminin Tarihî Gelişimi:	17
2.2.3. Çevre Eğitiminin Amaçları	17
2.2.3.1. Çevre Farkındalığı	18
2.2.3.2. Çevre Bilgisi	18
2.2.3.3. Çevreye Yönelik Beceriler.....	19
2.2.3.4. Çevre Katılımı	19
2.2.3.5. Çevreye Yönelik Tutum.....	20
2.2.4. İlkokul Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi	21
2.1.3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi.....	23
2.1.3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi.....	23
2.1.3.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi.....	25
2.1.3.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi.....	27
2.2.5. Çocuk Edebiyatında Ekokurgu ve Çevre Eğitimi.....	29
2.3. Okuma Çemberi.....	32
2.3.1. Okuma Çemberinin Tarihî Gelişimi.....	33
2.3.2. Okuma Çemberinin Dayandığı Yöntem ve Kuramlar	34
2.3.2.1. İş birlikli Öğrenme.....	34
2.3.2.2. Bağımsız Okuma	35
2.3.2.3. Yapılandırmacılık.....	36
2.3.2.4. Etkileşimsel/Okur Tepki Kuramı	37
2.3.2.5. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	39
2.3.2.6. Şema Teorisi	39
2.3.2.7. Sosyo-Kültürel Teori.....	40
2.3.3. Okuma Çemberinde Roller	40
2.3.4. Okuma Çemberinde Öğretmenin Rolü	43
2.3.5. Okuma Çemberinde Süreç	43
2.3.6. Okuma Çemberinin Uygulama Esasları	44
2.3.7. Okuma Çemberinin Faydaları.....	46
2.4. İlgili Araştırmalar	47

2.4.1. Ekokurgu ile İlgili Araştırmalar	47
2.4.2. Çevreye Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar	51
2.4.3. Okuma Çemberi ile İlgili Araştırmalar:	59
BÖLÜM III: YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Modeli	64
3.2. Eylem Araştırması Süreci	67
3.2.1. Uygulama Sırasında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Eylem Planı	75
3.3. Çalışma Grubu	75
3.3.1. Öğrenciler	75
3.3.2. Araştırmacı	77
3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi	77
3.4. Araştırmanın Gerçekleştiği Eğitim Ortamı	78
3.5. Verilerin Toplanması	79
3.4.1. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ)	80
3.4.2. Öğrenci Ön ve Son Algı Formu	81
3.4.3. Araştırmacı Günlüğü	82
3.4.4. Okuma Çemberi Rol Kâğıtları ve Okuma Çemberi Günlükleri	82
3.4.5. Odak Grup Görüşmesi	83
3.6. Verilerin Analizi	83
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	83
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	84
3.5.1.1. Ön Algı/Son Algı Formlarının Analizi	84
3.5.1.2. Okuma Çemberi Günlüklerinin ve Araştırmacı Günlüklerinin Analizi	85
3.5.1.3. Okuma Çemberi Formlarının ve Sunumlarının Analizi	85
3.5.1.4. Odak Grup Görüşmesinin Analizi	85
3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği	86
3.8. Araştırmada Etik	86
BÖLÜM IV: BULGULAR	88

4.1. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular	88
4.2. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular	89
4.2.1. Öğrencilerin Doğa Kavramına Yönelik Algıları.....	89
4.2.2. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yanlış Müdahaleleri ile İlgili Algıları	91
4.2.3. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yönelik Tutumlarını Değiştirmek İçin Yapılabilecekler ile İlgili Algıları	94
4.3. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemi, Katılımcı Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumunu Nasıl Etkilemektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular	96
4.4. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemi, Katılımcı Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumunu Nasıl Etkilemektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular	96
4.4.1. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitapları ile İlgili Algıları.....	97
4.4.2. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitaplarının Çevreye Yönelik Tutuma Etkisine Yönelik Algıları.....	98
4.4.3. Öğrencilerin Okunan Kitapların Etkililiği ile İlgili Algıları	100
4.4.4. Doğa ile İlgili Kitaplar Okumanın Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
4.5. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Gerçekleştirilen Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	102
4.5.1. Öğrencilerin Çevreye Karşı Olumlu Bir Yaklaşım Edinmek için Yazılacak Kitapların Konuları ile İlgili Algıları	103
4.5.2. Araştırma Öncesinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular	104
4.5.3. Birinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	105
4.5.4. İkinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	108
4.5.5. Üçüncü Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	112
4.5.1. Dördüncü Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	115
4.5.2. Beşinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	119

4.5.3. Altıncı Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	122
4.5.4. Yedinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi	126
4.5.5. Sekizinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi.....	129
4.6. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Görüşleri Nelerdir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ..	132
4.6.1. “Doğa Konulu Kitaplar Kullanarak Yaptığımız Okuma Çemberi Oturumları Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular	132
4.6.2. “Okuma Çemberi Oturumlarında Aldığın Rollerden En Çok Hangisini Sevdin? Neden?” Sorusu ile İlgili Bulgular	134
4.6.3. “Sence Doğa Konulu Kitapları Okuma Çemberi Yöntemiyle Okumak İyi Bir Fikir Miydi? Neden?” Sorusu ile İlgili Bulgular	134
4.6.4. “Okuduğumuz Kitaplar Hakkında Ne Düşünüyorsun? Bu Kitaplardan Hangisi Seni En Çok Etkiledi? Açıklar Mısın?” Sorusu ile İlgili Bulgular	135
4.6.5. “Okuduğun Kitaplardaki Karakterlerden Hangisi Olmak İsterdin? Nedenleriyle Birlikte Açıklar Mısın?” Sorusu ile İlgili Bulgular.....	135
BÖLÜM V: SONUÇ VE TARTIŞMA	137
5.1. Sonuç.....	137
5.1.1. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	137
5.1.2. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemi, Katılımcı Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumunu Nasıl Etkilemektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	138
5.1.3. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Gerçekleştirilen Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	140
5.1.4. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Görüşleri Nelerdir? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar	141
5.2. Öneriler	143
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	143
5.2.2. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	143

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	143
KAYNAKÇA	144
EKLER	161
EK-1 MEB İzni.....	161
EK 2: Etik Kurul Onayı	162
EK 3: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği.....	163
Ek-4: Ölçek İzni.....	165
EK-5: Ön Algı Soruları Formu	166
EK-6: Son Algı Soruları Formu	168
EK 7: Odak Grup Görüşmesi Soruları.....	170
EK 8: Okuma Çemberi Rol Kağıtları	171
EK-9: Uzman Görüşü Formları	178
EK-11: Odak Grup Görüşmesi Sorularına İlişkin Uzman Görüşü Formu.....	183
EK-12: Ses/Görüntü Kaydı Veli Onam Formu	184
EK-13: Okuma Çemberi Grupları	185

KISALTMALAR

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNEP: Birleşmiş Milletler Çevre Programı

ÇYTÖ: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği

DDT: Diklorodifeniltriikloroetan (Böcek İlacı)



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda Yer Alan Çevre Eğitime İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri (MEB, 2024b).....	24
Tablo 2.2. Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Yer Alan Çevre Eğitime İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri (MEB, 2024c).	26
Tablo 2. 3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Çevre Eğitime İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri (MEB, 2024d).....	28
Tablo 3. 1. Eser Seçkisi ve Belirlenen Okuma Süreleri:.....	69
Tablo 3. 2. Uygulama Süreci.....	74
Tablo 3. 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kodları ve Cinsiyetleri	76
Tablo 3. 4. Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Kodları ve Cinsiyetleri...	77
Tablo 3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ile Araştırma Soruları Arasındaki İlişki.....	80
Tablo 4.1. ÇYTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamasının Betimleyici İstatistikleri.....	88
Tablo 4.2. Öğrencilerin Doğa Kavramına Yönelik Algıları	89
Tablo 4.3. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yanlış Müdahaleleri ile İlgili Algıları.....	92
Tablo 4.4. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yönelik Tutumlarını Değiştirmek için Yapılabilecekler ile İlgili Algıları	94
Tablo 4.5. ÇYTÖ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelendiği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	96
Tablo 4.6. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitapları Hakkındaki Algıları.....	97
Tablo 4.7. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitaplarının Çevreye Yönelik Tutuma Etkisine Yönelik Algıları.....	99
Tablo 4.8. Öğrencilerin Okunan Kitapların Etkililiği ile İlgili Algıları	100
Tablo 4.9. Doğa ile İlgili Kitaplar Okumanın Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
Tablo 4.10. Öğrencilerin Çevreye Karşı Olumlu Bir Yaklaşım Edinmek için Yazılacak Kitapların Konuları ile İlgili Algıları	103
Tablo 4.13. Öğrencilerin Okuma Çemberi Oturumları Hakkındaki Görüşleri	133
Tablo 4.14. Öğrencilerin En Çok Sevdiği Okuma Çemberi Rollerini.....	134

Tablo 4.15. Öğrencilerin Doğa Konulu Kitapların Okuma Çemberi Yöntemiyle Okunması ile İlgili Görüşleri.....	134
Tablo 4.16. Öğrencilerin En Çok Etkilendiği Kitaplar	135
Tablo 4.17.Öğrencilerin Kitap Karakterleri ile İlgili Görüşleri.....	135



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Etkileşimsel Okuma Çemberlerindeki Etkileşimler (McElvain, 2009)	38
Şekil 2. Eylem Araştırması Yöntem Şeması	67
Şekil 3. Eylem Planı	71
Şekil 4. Okuma Çemberi Uygulama Adımları	73
Şekil 5. Kütüphane Düzeni	79
Şekil 4. Ö3 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	105
Şekil 5. Ö11 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı.....	105
Şekil 6. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Grubunun Gösteri Performansı	106
Şekil 7.“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Grubunun Yazdığı Şarkı Sözleri.....	106
Şekil 8. Ö12 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	107
Şekil 9. Ö10 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	107
Şekil 10. Ö4 Kodlu Öğrencinin Rol Kâğıdı	108
Şekil 11. Ö9 Kodlu Öğrencinin Rol Kâğıdı	109
Şekil 12. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Canlandırma Performansı	109
Şekil 13. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Canlandırma Performansı	110
Şekil 14. “Havva ile Kaplumbağa” Grubunun Kitap Kapağı Tasarımı.....	110
Şekil 15. Ö9 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	111
Şekil 16. Ö4 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	111
Şekil 17. Ö10 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	112
Şekil 18. Ö12 Kodlu Okuma Çemberi Rol Kâğıdı.....	112
Şekil 19. “Bisküvi Kutusundaki Martı” Kitabının Kapak Tasarımı	113
Şekil 20. “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” Grubunun Akrostiş Şiiri	113
Şekil 21. Ö21 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	114
Şekil 22. Ö16 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	114
Şekil 23. Ö7 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	115
Şekil 24.Ö6 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	116
Şekil 25.“Dedem Bir Kiraz Ağacı” Kitabının Kapak Tasarımı.....	117
Şekil 26. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Kitabının Kapak Tasarımı	118
Şekil 27. Ö7 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	118
Şekil 28. Ö1 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	118
Şekil 29. Ö18 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	119
Şekil 30. Ö10 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	119
Şekil 31. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Grubunun Şiir Çalışması	120

Şekil 32. “Bisküvi Kutusundaki Martı” Grubunun Kitap Kapağı Çalışması	121
Şekil 33. Ö6 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	121
Şekil 34. Ö4 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	121
Şekil 35. Ö21 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	123
Şekil 36. Ö4 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	123
Şekil 37. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Kitap Kapağı Tasarımı	124
Şekil 38. “Böceklerle Yardım” Konulu Akrostiş Şiir Çalışması	124
Şekil 39. Ö12 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	125
Şekil 40. Ö5 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	125
Şekil 41. Ö18 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	126
Şekil 42. Ö2 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	126
Şekil 43. “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” Grubunun Kitap Kapağı Tasarımı	127
Şekil 44. “Bisküvi Kutusundaki Martı” Grubunun Kitaptan Bir Kesiti Canlandırma Çalışması.....	127
Şekil 45. “Havva ile Kaplumbağa” Grubunun Kitap Karakterlerini Çizme Çalışması	128
Şekil 46. Ö22 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	128
Şekil 47. Ö2 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	128
Şekil 48. Ö16 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	129
Şekil 49. Ö19 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı	130
Şekil 50. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Kitaptan Bir Bölümü Resimleme Çalışması.....	130
Şekil 51. “Havva ile Kaplumbağa” Grubunun Kitap Kapağı Tasarlama Çalışması	131
Şekil 52. Ö19 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	131
Şekil 53. Ö7 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü.....	131

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, araştırma soruları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık, tarih boyunca doğayla etkileşim halinde bulunmuş, ondan etkilenecek ve ilham alarak yaşamını sürdürmüştür. Son yüzyıllara kadar doğanın bir parçası olan insan, sanayileşme sürecinden sonra doğadan tek taraflı olarak faydalanmaya ve ona çıkarları için zarar vermeye başlamıştır. Bu durum beraberinde çevre sorunlarını getirmiş, kentleşme, nüfus artışı, hava, su, toprak kirliliği, küresel ısınma gibi durumlar yaşadığımız yüzyılda küresel çapta tartışılan en önemli konular haline gelmiştir.

Özellikle son otuz yılda, toplumsal gündemde çokça ele alınan çevre sorunlarının çözümüne dair pek çok araştırma yapılmış, bu araştırmalar sonucunda çevre bilincinin ancak eğitim yoluyla sağlanabileceği vurgulanmıştır (Akınoğlu ve Sarı, 2009). Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme alanlarını besleyerek onların çevreye yönelik tutum ve davranış geliştirmelerini hedefler (Erten, 2004). Bu hedef doğrultusunda, bireylerin çevre sorunlarına dair yüksek bir farkındalık ve çözüm yolları üretebilme becerisi, bireysel ve toplumsal olarak olumlu tutum değişikliği, duyarlılık ve sorumluluk alma yetisi kazanmalarını sağlar (Demir ve Yalçın, 2014).

Çevre eğitiminin bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin yaş gruplarına ve içinde bulundukları çağın gereklerine uygun bir şekilde, doğru yöntemlerle uygulanması gerekir. Nitekim sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan günümüzde, toplumsal yaşam ve problemler geçmişe kıyasla daha karmaşık ve çok boyutludur. Bu nedenle bireyler, disiplinler arası bir eğitime daha fazla ihtiyaç duymaktadır (Jacobs, 1989'dan akt. Özenoğlu, Aladağ ve Arıkan, 2022). Erten (2004), ihtiyaç duyulan disiplinler arası eğitimin, çevre eğitimi için de geçerli olduğunu ifade ederek, ilköğretimde çevre eğitiminin tüm ders ve konular ile ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Disiplinler arası eğitim, farklı bilim dallarının kavram ve yöntemlerinin kesişim noktalarını ele alarak bir soruna farklı açılardan çözüm bulabilme imkânı sunar (İnci ve Kaya, 2022).

İlkokul öğretim programları incelendiğinde çevreye yönelik kazanım ve uygulamaların çoğunlukla Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinin içeriğinde ele alındığı görülmüş, bu kazanımların desteklenmesi ve disiplinler arası bir yaklaşımla çevre sorunlarını farklı açılardan ele alabilmek için ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutumun geliştirilebileceği düşünülmüştür. Nitekim, Aslan (2015)'a göre, çevreye yönelik tutum geliştirme noktasında edebi eserlerin bireyler ile çevre arasında duygusal bağ kuran ve estetik bir bakış açısı kazandıran rolünden faydalanılması gerekir. Edebi eserler ve özelde çocuk kitapları, bireylerin deneyimlerini ve düşünce dünyasını zenginleştirmesini sağlayarak içinde bulundukları çevreyi anlaması, sevmesi ve tüm canlılara saygı duyması için önemli bir görev üstlenir (Sever, 2012).

Bu bağlamda ele alınan bir tür olarak ekokurgu, doğanın ve toprağın önemli bir rol oynadığı, çevresel konular veya insanlık ile fiziksel çevre arasındaki ilişkiyi ele alan eserler olarak ifade edilebilir (Dwyer, 2010). Ergeç (2020)'e göre, çevre sorunlarının çözümünde, çevre bilinci oluşturma ve geliştirmede ekolojik bir duyarlılıkla yazılan edebi eserler, öğretici ve bilimsel metinlere kıyasla, bireylerin duygu ve düşünce dünyasına hitap etmesi yönüyle daha etkilidir. Alanyazın incelendiğinde, edebi eserlerin çevre eğitiminde değerlendirildiği Özdemir (1998), Monhardt ve Monhardt (2000), Medress (2008), Hsiao ve Shih (2016), Esen (2019), Ebersbach ve Brandenburger (2019), Yıldırım (2020), Aurélio, França, Sequeira, Boaventura, Correia, Pinto vd. (2021), Yang, Wu, Tong ve Sun (2022), Gille ve Segerdahl (2023), Sarıhan (2024) tarafından yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların neticesinde kullanılan öykülerin, fablların, resimli çocuk kitaplarının ve diğer edebi eserlerin çevreye yönelik tutum, farkındalık ve duyarlılık geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Özdemir, 1998; Monhardt ve Monhardt, 2000; Medress, 2008; Hsiao ve Shih, 2016; Esen, 2019; Ebersbach ve Brandenburger, 2019; Yıldırım, 2020; Aurélio vd., 2021; Yang vd., 2022; Gille ve Segerdahl, 2023; Sarıhan, 2024).

Oluşturulan ekokurgu türündeki eser seçkisinin, okuma kültürünün yaygınlaştırılması ve okuma alışkanlığının geliştirilmesini sağlamakta alternatif yöntemlerden biri olan okuma çemberi yöntemi uygulanarak okunması tercih edilmiştir. Okuma çemberi, kitap okuma alışkanlığı kazandıran, okumayı sevdiren ve aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerini geliştiren etkili bir yöntemdir (Avcı ve Yüksel, 2011). Yapılan araştırmalarda bu uygulamaların okuma becerilerini (Irawati, 2016), okuduğunu anlamayı geliştirdiği (Manning, 2010; Avcı, Baysal, Gül ve Yüksel, 2013; Rahman, 2022; Çakmak, 2022) öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı (Covert, 2009; Topçam, 2021;

Doğan, Çermik, Yıldırım ve Ateş, 2021), okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu (Smith ve Feng, 2018) sonuçlarına varılmıştır. Bu açıdan kullanılan okuma çemberi yönteminin uygulama esnasında öğrencilerin okuma becerilerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

Literatür çalışmalarından elde edilen verilerle, çevre problemlerine ilişkin çözüm yollarından birinin, çevre eğitime yönelik çalışmaları çeşitlendirmek ve öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini destekleyecek disiplinler arası uygulamalara yer vermek olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada, çevreye yönelik farkındalık oluşturma, sorumluluk bilinci geliştirme, çevre sorunlarına karşı duyarlılık oluşturarak yaşanan sorunlara çözüm üretmeyi sağlamak amacıyla ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerle ekokurgu eserlere yönelik okuma çemberi yöntemi kullanılması planlanmıştır. Buradan hareketle araştırmanın ana sorusu: “İlkokul dördüncü sınıfta ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutum nasıl geliştirilebilir?” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ekolojik bir kurgu ile yazılan çocuk edebiyatı eserlerinin, öğrencilere kendisini doğanın bir parçası olarak görme, doğayı tanıma ve anlama, çevre sorunlarına karşı çözüm üretme, tüm canlılarla empati kurabilme gibi beceriler kazandırabileceği düşüncesinden yola çıkarak “İlkokul dördüncü sınıfta ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutumun geliştirilmesi” amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır?
2. Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi, katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?
3. Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?
4. Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ekokurgu türündeki eserlerin dördüncü sınıf öğrencilerinde çevreye yönelik tutum geliştirmede kullanılabilirliğini göstermek amacıyla yapılan bir çalışmadır. Ülkemizde çevre eğitiminin ilkokul düzeyinde Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde öğretildiği fakat öğrencilerin hem içinde bulunduğumuz çağın koşulları ve problemlerin çeşitliliği hem de çevre ile duygusal bir bağ kurmalarının faydalı olacağı düşüncesinden yola çıkarak ekolojik bir kurguyla yazılmış edebi eserlerin çevre sorunlarına karşı farklı bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür çalışmalarında çevre eğitimi amacıyla edebi eserlerin kullanıldığı sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların da çoğunlukla çocuk kitaplarının çevre sorunlarını ele alma ve yansıtma şekline ilişkin olduğu saptanmıştır (Boudreaux, 2006; Zynda, 2007; Ateş, 2012; Aslan, 2015; David, 2016; Kuzu, 2018; Yağmur, 2019; Kütük, 2019; Oktay, 2023;). Edebi eserlerin çevre eğitiminde değerlendirildiği Özdemir (1998), Esen (2019), Sarihan (2024) tarafından yapılan çalışmalar ortaokul düzeyinde, Yıldırım (2020) tarafından yapılan çalışmanın da öğretmenlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Aynı zamanda, kitapların okunmasında kullanılan okuma çemberi yönteminin okuma becerileri (Irawati, 2016), okuduğunu anlama (Manning, 2010; Balantekin ve Pilav, 2017; Rahman, 2022; Çakmak, 2022; Avcı vd., 2022), öğrencilerin motivasyonlarını artırma (Covert, 2009; Topçam, 2021; Doğan vd., 2021), okumaya yönelik olumlu tutum geliştirme (Smith ve Feng, 2018), konuşma becerilerini geliştirme (Ulaş, 2022) gibi amaçlarla kullanıldığı, yalnızca bir araştırmada disiplinler arası olarak ele alınarak öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kavramsal anlayış ve tutumlarına etkisi (Topçam, 2022) incelendiği tespit edilmiştir.

Literatürdeki sözü geçen çalışmalardan farklı olarak bu araştırma, ekokurgu türündeki eserlerin dördüncü sınıf düzeyinde okunarak analiz edilmesi, eserlerin okunmasında kullanılan okuma çemberi yönteminin bu bağlamda tercih edildiği başka çalışmaların olmaması yönüyle farklılık arz etmektedir. Çevre eğitimi disiplinler arası bir yaklaşımla ele alarak, öğrencilerin çevre sorunlarını farklı perspektiflerden anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevre eğitiminde ekokurgu eserleri etkili kullanmaları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ekokurgu eserlerin çevre eğitiminde kullanımına yönelik geliştirilecek çalışmalara yol göstermesi, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında çevre eğitiminin disiplinler arası olarak ele alınmasına ışık tutması, konu

ile ilgilenen araştırmacılara yol göstermesi, eēitim ēretim materyalleri hazırlayan kurum ve kişilere, yayınevlerine katkı saēlaması, evre duyarlılıēına ilişkin çalışmalar yapan sivil toplum kuruluşlarına alternatif bir yöntem sunması açısından önemli olduēu düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

- Araştırma kapsamında önerilen kitapların ērencilerin okuma seviyelerine uygun olduēu,
- ērencilerin okuma çemberi oturumlarına gönüllülükle katılarak, kitapları eksiksiz okudukları,
- ērencilerin uygulanan lme aralarındaki soruları içtenlikle ve doēru olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2024-2025 eēitim-ēretim yılında İstanbul'un Ümraniye ilçesindeki bir özel eēitim kurumunun dördüncü sınıf ērencileriyle,
- Sekiz haftalık çalışma süresiyle,
- Okuma emberi oturumlarında ele alınan kitaplar, ekolojik bir kurguyla yazılmış ocuk edebiyatı türündeki eserlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ekokurgu: evre sorunlarını, insan ve evre arasındaki ilişkileri ele alan, doēa ve topraēın belirgin bir rol oynadıēı kurgulardır (Dwyer, 2010).

Okuma emberi: Okuma emberi, katılımcıların bir araya gelip seçtikleri kitabı okuyarak ve ardından kitabı tartışarak ortak bir çalışma yrttēu bir ēretim yöntemidir (Daniels, 2002).

Çevreye Yönelik Tutum: Bireylerin evre sorunları ile ilgili duygularını, deēer yargılarını, evre sorunlarının çözümündeki hazır bulunuşluk düzeylerini içeren olumlu ya da olumsuz düşünce ve davranışlarının tümüdür (Erten, 2005).

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Aşağıda kavramsal çerçeve kapsamında bir edebi tür olarak ekokurgu, temel ilkeleri, türleri, amacı, işlevi, çevre, çevre eğitimi ve amaçları, ilkökul öğretim programlarında çevre eğitimi ve okuma çemberi, tarihi, uygulama esasları konuları ele alınacaktır.

2.1. Ekokurgu

Sanayileşme süreci ile insanların yaşadıkları doğal çevreye verdikleri zararlar giderek artmış, gezegenin her bir köşesi insan eliyle şekillendirilmiş, öyle ki insan davranışları jeolojik olarak yeni bir çağın başlamasına neden olmuş, içinde yaşadığımız çağ antroposen yani insan çağı olarak adlandırılmıştır. İnsanın doğada oluşturduğu tahribatın, sınırsız tüketim için yapılan sınırsız üretimin zirveye ulaştığı bu çağda, doğal kaynaklar hızla tükenmektedir. Tüm bu nedenlerle sonraki nesilleri de tehdit altına alabilecek iklim krizleri, çevre kirliliği gibi konular 21. yüzyılda bireyleri ve toplumları en çok ilgilendiren durumlar arasında yer almıştır. Yaşamaya devam eden bu çevre sorunlarına karşı toplumsal önlemler alınarak ulusal ve uluslararası çeşitli organizasyonlar oluşturulmaya ve bilimsel veriler ışığında bireyler bilgilendirilmeye çalışılmıştır.

Çevrenin korunması ve geliştirilmesine yönelik ilk organizasyon olarak 1972 yılında Birleşmiş Milletler tarafından düzenlenerek, bir çevre programı oluşturulmuştur. Bu konferansı 1977, 1983, 1987, 1992 yıllarında yapılan diğer organizasyonlar izlemiş, çevre kirliliğine ilişkin projeler yapılmıştır. Aynı zamanda ülkemizde de çevre sorunları hakkında bakanlıklar oluşturularak, yasal düzenlemeler geliştirilmiştir (Keleş, Hamamcı ve Çoban, 2009). Tüm bu çabalar, çevre sorunlarının çözümünde önemli adımlar olarak değerlendirilse de yalnızca yasal düzenlemelerin yeterli olmadığı farklı araştırmalarda da vurgulanmaktadır.

Çevre sorunlarının yapılan yasal düzenlemelere, organizasyonlara ve oluşturulan raporlara rağmen artarak devam ediyor olması, bu çalışmaların toplumları harekete geçirecek düzeyde etkilemediğini ortaya koymaktadır (Opperman, 2012). Bu bağlamda sanatın, iklim krizi, çevre kirliliği ve geri dönüşü zor yıkımlar gibi kritik meseleleri kendi ifade gücüyle aktarmada önemli bir rol üstlenerek, toplumsal farkındalık oluşturma, düşünmeye sevk etme ve hatırlama gibi süreçleri tetikleme açısından etkileyici bir araç olarak kullanılabileceği düşünülmektedir (Dinç ve Çeken, 2023). Benzer şekilde, edebiyatın da tüm canlıları anlamayı, onların sorunlarını hissedebilmeyi ve henüz kirlenmemiş doğal çevrelerde hayalî bir yolculuğa çıkarak bu tür alanlara özlem duymayı teşvik etmesi bakımından çözüm süreçlerine katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır (Toska, 2017). Sanat

ve edebiyatın bireylerin duygu dünyasına hitap eden, onları etkileyerek harekete geçmelerini sağlayan yönünü açığa çıkarmak ancak çevreci bir hayal gücüyle mümkündür.

Buell (1996)'e göre çevreci hayal gücü, insanların entelektüel ve duygusal açıdan ilgisini çekerek, diğer canlıların acılarını ve deneyimlerini anlamalarını, asla gidemeyecekleri yerleri ve bulunamayacakları geleceği hayal etmelerini, onları önemsemelerini ve harekete geçmelerini sağlayabilir. Buell (1996), aynı zamanda çevre sorunlarının çözümünde yalnızca teknik ve pratik değişikliklerin değil, Batı'nın doğaya karşı sahip olduğu insan merkezli temel düşünce sistemlerini ve değerlerini sorgulamanın gerekliliğini ifade eder. Çevre krizlerinin çözümünde doğayı algılama ve onunla etkileşim kurma şeklimizi yeniden hayal etmenin ve bu konuda yeni yollar geliştirmenin etkili olabileceğini belirtir.

Dwyer (2010)'de kurgusal yapıtların, okuyucunun aklına ve duygu dünyasına hitap etmesi yönüyle diğerlerine göre daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Grado (2013), sanat aracılığıyla gelecek olana dair bir beklenti inşa ettiğimizi ve bu beklentinin geleceğimizi yönlendirirken aynı zamanda sömürdüğümüz doğal kaynaklara verdiğimiz zararı telafi etme imkânı oluşturabileceğini belirtmiştir. Bates (2016)'e göre kurgu, insanlığı bilinçlendiremiyor ve harekete geçiremiyorsa, yalnızca insanların gerçeklerden kaçmak ya da hoşça vakit geçirmek için başvurduğu bir araç olmaktan öteye geçemez. İnsanları düşünmeye ve sorgulamaya iten, anlatı biçimlerinin başında hikayeler gelir.

Hikayeler insan zihnini doğrudan etkileyerek, doğanın sadece insan faydasına sunulmuş sınırsız bir kaynak ve dinlenme alanı olmadığını anlamamıza yardımcı olur (Opperman, 2012, s.53). Bu bağlamda yapılan çalışmalardan biri 2001 yılında Amerika'da bir dergide, akademisyen ve yazarların, yerel bir topluluğu kirli bir nehri temizlemeye teşvik etmek amacıyla bir öykü kitabını nasıl kullandıklarını anlatan "*Hikayeler Bir Nehri Kurtarabilir mi?*" isimli bir makaledir (Murphy, 2009, 13). Bu örnek, hikayelerin bireylerin yalnızca fikirlerini değil, eylemlerini de değiştirebileceğini ortaya koymaktadır. Eylemleri etkileyecek hikayeler ise kökenleri çok eskiye dayanan doğa yazınından birçok yönüyle ayrılmaktadır. Doğa yazını, daha çok doğa betimlemelerini içeren, yazarın doğayı inzivaya uygun bir alan olarak tasvir ettiği, politik bir duruştan uzak metinleri içerir.

Doğa konulu metinlerin çevreci bir bakış açısıyla yorumlandığı eleştiri kuramı olan ekoeleştirin ortaya çıkması ile söz konusu metinler sistematik bir şekilde incelenmiştir (Opperman, 2012). Ekoeleştiri kapsamında incelenen edebi metinler ekolojik yazın, ekolojik edebiyat veya ekoyazın olarak tanımlanmıştır. Ekoyazında doğa, insanın da bir parçası olduğu ekosistem olarak tanımlanır ve insana parçası olduğu ekosisteme dair sorumluluklar

ve roller verir, insan eliyle yaşanan tahribatlara karşı bir bakış açısı geliştirmeyi hedefler (Ergin ve Dolcerocca, 2016). Ekoyazın incelendiğinde, bu alanda yoğunlukla kurgu türünde yapıtların olduğu görülmüştür (Toska,2017). Bu nedenle doğa ile insan arasındaki ilişkinin yeniden tanımlandığı kurgu türlerinden biri olan ekokurgu kavramı ön plana çıkmaktadır.

Bir tür olarak ekokurgu, birey ve doğa arasında bir ilişkiyi, çevre sorunlarını ele alan, doğa ve toprağın ön planda olduğu kurgu türündeki eserlerdir. Bir başka tanıma göre ekokurgu, okuyucuyu doğal dünyaya götüren, zihninde onu canlandıran, mümkün olduğunca gerçekçi ve doğal ekosistemlerin özünü yakalayan kurguların bulunduğu hikayelerdir (Vasey, 1996'den Akt. Dwyer, 2010). Ekokurgu, edebiyat ve ekolojik farkındalık arasında bir köprü görevi gören, insan ve doğal çevre arasında bir ilişki kurarak, çevresel sorunların daha derinlemesine anlaşılmasını ve çevresel sorumluluk duygusu geliştirilmesini teşvik etmede, sürdürülebilir bir geleceğin şekillendirilmesinde güçlü bir araçtır (Chattopadhyay, 2022).

Levin (2011), ekokurguyu bir başka ifade ile antroposen kurgu olarak adlandırır. İnsan toplulukları ile doğal ortamlar arasındaki ilişkiyi ele alan her tür eseri kapsayacak kadar esnek bir terim olarak tanımlar. Levin (2011)'e göre ekokurgu eserler tipik olarak iklim değişikliği ve insanlar ile çevreleri arasındaki ilişkiyle ilgilenir ve çevre genellikle bir arka plan ortamı olarak hareket etmek yerine hikâyede önemli bir rol oynar.

Ekokurguya ilişkin tanımlar incelendiğinde bu kavramın yalnızca çevre temalı bir edebî bir metin türü değil, okuyucunun doğayla empati kurmasına imkân sağlayan, pedagojik bir araç olarak da ele alınabileceği ifade edilebilir. Kavramın sınırları ve kapsamında netlik olmadığı gibi yazım biçiminde de görüş farklılıkları vardır. Dwyer (2010), zaman içerisinde söz konusu terimin nasıl yazılacağına dair birliktelik oluşmadığını, bazen iki kelime olarak eko-kurgu, bazen de tek kelime olarak ekokurgu şeklinde yazıldığını ifade etmiştir.

2.1.1. Ekokurgunun Tarihsel Gelişimi

Dwyer (2010)'e göre ekokurgunun kökleri, piktogramlar, petroglifler ve yaratılış mitleri kadar eskidir ve sözlü edebiyata kadar uzanmaktadır. Doğa; Gılgamış Destanı, Eski Ahit'in Yaratılış Kitabı'ndaki Tufan Hikayesi, Yeni Ahit'in Vahiyler kitabındaki Son Yargı, Tao Te Ching, Aristoteles'in Fizik'i, Virgil'in Georgics'i ve Bhagavad Gita'ya kadar uzanan geniş bir yelpazede, dünyanın dört bir yanında, binlerce yıldır, birçok halk arasında, özellikle dini ve kıyametle ilgili olan anlatıların konusu olmuştur (Armbruster ve Wallace, 2001, Akt. Trexler ve Johns-Putra, 2011). Mısır, Roma, Çin, Avrupa ve Amerika'daki eski sözlü ve yazılı

metinler, insanların diğer gruplarla veya türlerle ilişkilerini açıklayan hikayeler aracılığıyla bilimsel bilgileri topladığını ve kaydettiğini göstermektedir (Adamson, 2001).

Ekokurgunun edebi bir tür olarak kabul edilmesi, köklü geçmişine rağmen, özellikle çevresel sorunların ve çevre hareketlerinin öne çıktığı Amerika Birleşik Devletleri'nde, 1960 ve 1970'li yıllarda ekolojinin bir terim olarak benimsenmesiyle mümkün olmuştur. Bu kelime ilk olarak 1971 yılında John Stadler'in antolojisinde yer almıştır. Stadler (1971), antolojisinin önsözünde dünyanın kollektif hafızaya sahip bir ekosistem olduğunu ve bir tür olarak ekokurgunun insanın sistemdeki yerini sorguladığını ifade etmektedir.

Özellikle Rachel Carson (1962) tarafından yayınlanan *Sessiz Bahar* isimli eser ekokurgu türünün öncüsü kabul edilebilir. İkinci Dünya Savaşı sırasında askerler tarafından kullanılan bir böcek ilacı olan DDT'nin gelişigüzel kullanımının çevreye verdiği zararı belgelemesi ve kitabın etkisiyle DDT'nin yasaklanması bu yıllar içerisinde büyük yankı uyandırmıştır (Levin, 2011). Carson bu eserinde, DDT kullanımı sonrasında, çevrenin gördüğü zararı ifade ederken bilimsel bilgileri, edebî bir şekilde dile getirerek doğanın korunmasına ilişkin pek çok yasanın kabul edilmesini sağlamıştır (Özdağ, 2014).

Ülkemizde sanayileşme sürecinin batıya kıyasla daha geç başlamış olması, insanların doğadaki etkilerini ormanların tahribatı ile sınırlandırmıştır. Ancak 1950'li yıllardan itibaren artan nüfusla birlikte çoğalan tüketim ihtiyacını karşılamak için makineli tarıma geçilmesi, doğal bitki örtüsünün ve biyolojik çeşitliliğin azalmasına neden olmuştur (Efe, Soykan, Cürebal ve Sönmez, 2008). Dönmez (2021), ülkemizde ekolojik türdeki metinlerin 1950'den sonra artan sanayileşme politikaları ve köyden kente göç sonrasında doğayla kurulan bağın azalmasıyla ortaya çıktığını ifade etmiştir. Dwyer (2010), ekokurgu için bir rehber olan kitabında Türkiye'de ekokurgunun öncüsü eserlerin Yaşar Kemal'in *Dağın Ötesi Üçlemesi*, Sait Faik'in *Mahalle Kahvesi*, Fakir Baykurt'un *Kaplumbağalar* kitapları olduğunu belirtmiştir. Şahin ve Bulut (2022)'a göre Türk edebiyatında ekokurgu, sınırları ve kapsamı netleşmemiş ve yeni tanımlanmaya başlayan geniş bir alanı kapsar. Kavram yeni olmasına rağmen, birçok edebi eseri nitelik açısından ekokurgu olarak değerlendirmek mümkündür. Bu doğrultuda, ekokurgu metinlerin sahip olması gereken temel özelliklere değinmek, türün tanımlanmasına ve anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Buell (1995) tarafından ortaya konan temel ilkeler aşağıda ele alınmıştır.

2.1.2. Ekokurgunun Temel İlkeleri

Buell (1995), ekolojik bir kurguya sahip olan bir metinde olması gereken nitelikleri şu şekilde ifade etmektedir:

- İnsan dışı çevre, insanlık tarihinin doğayla bağlantılı olduğunu gösterecek bir biçimde ele alınmalı, metnin yalnızca arka planı olmamalıdır.
- İnsanlık tarihi tek başına ele alınmamalı, doğa tarihiyle bir bütün olarak düşünülmelidir.
- Metnin etik boyutunu insanın çevreye karşı sorumluluğu oluşturmaktadır.
- Çevre, dinamik bir şekilde metinde ele alınmalı, sürekli değişen bir süreç olarak görülmelidir.

Buell (1995), bu kriterleri özellikle sınırlı sayıda tutarak, çevre konusunun kendi anlayışına göre ne kadar kapsayıcı ve dışlayıcı olduğunu göstermek istemiştir. Dwyer (2010)' de kendi kriterlerinin Buell (1995) ile paralel olduğunu ifade etmiştir. Ekokurgu metinleri tanımlamamıza katkı sağlayan bu kriterler ışığında, geniş bir kavram olan ekokurgu farklı türleri ile ele alınarak bir çerçeve çizilecektir.

2.1.3. Ekokurgu Türleri

Ekokurgu, iç içe geçmiş katmanlardan oluşan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda ekokurgu, en dıştaki katman olarak çevresel temaları ele alan geniş bir çerçeve sunar. İnsan ve doğa ilişkisini, ekolojik krizleri ve çevresel sorunlarını farklı açılardan ele alan kurguları kapsar. Dwyer (2010), ekokurguyu derin edebi kökleri, zengin ve büyüyen dalları olan bir ağaca benzetmektedir. Bu tür, başta modernizm, postmodernizm, gerçekçilik gibi birçok tarzdan oluşmaktadır. Popüler kitaplar başta olmak üzere western, romantizm, bilim kurgu, spekülatif kurgu gibi türler de bulunabilir.

Ekokurgu, çağdaş dönemde çevreci bir bakış açısıyla kaleme alınmış eserlerin bütünü olarak kabul edilse de zaman zaman sınıflandırmalara ihtiyaç duyulmuştur (Toska, 2017). Ekokurgunun alt türleriyle ilgili net bir sınıflandırma bulunmamakla birlikte, literatür incelendiğinde farklı kurgu türlerinin ekokurgu başlığı altında değerlendirilebildiği görülmektedir. Türlerin birbiriyle örtüşmesi bu tür bir tasnifi zorlaştırsa da literatürde konuya ilişkin yapılan bazı sınıflandırmalara aşağıda yer verilmektedir.

2.1.3.1. Doğa Odaklı Edebiyat-Çevre Edebiyatı-Yeşil Kurgu

Patrick Murphy (2009), ekokurgu türündeki eserleri doğa odaklı edebiyat ve çevre edebiyatı olarak ikiye ayırmıştır. Doğa odaklı edebiyat; konu, mekân, zaman olarak insan dışı doğada geçen eserleri; çevre edebiyatı, kentleşme gibi insan müdahalesinin çevreye verdiği zararları ve/veya insanın tehlike altındaki doğayı savunmak için gerçekleştirdiği eylemleri içeren politik bir tür olarak tanımlanmıştır. Dwyer (2010), Murphy (2009)'nin bu

ifadelerini bir adım ileriye taşıyarak çevresel eylemlere ya da yeşil harekete odaklanan kurguları “yeşil kurgu” olarak adlandırmış ve bu tür metinlerin, insanlara yeni bir bakış açısı kazandırarak, doğa ile uyumlu bir anlayışa yeniden yönlendirmek amacıyla yazıldığını ifade etmiştir. Dwyer (2010)’e göre, “Çevreci kurgu, yeşil kurgu, doğa odaklı kurgu” terimleri bazen birbirinin yerine kullanılsa da bunları ekokurgunun kategorileri olarak ele almak mümkündür. Bu kategoriler ekokurgunun sahip olduğu geniş yelpazeyi ifade ederken, doğa ile insan ilişkisinin farklı boyutlarını, bu türün insanı harekete geçirerek doğa odaklı davranışları teşvik eden yönünü ortaya koymaktadır.

2.1.3.2. Vahşi Doğa Anlatıları-Yönetim Anlatıları-Postdoğal Anlatılar

Levin (2011), çağdaş ekokurguyu üç geniş kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler, klasik çevre geleneklerini yansıtan vahşi doğa anlatıları, sorumlu yönetimin önemini vurgulayarak insan toplulukları ve toprağın etkileşimini öne çıkaran yönetim anlatıları ile çevresel yıkımı vurgulamakla birlikte çoğu çevreci çerçeveyi reddeden postdoğal anlatıları kapsamaktadır. Levin (2001)’in oluşturduğu bu kategoriler de çağdaş ekokurgunun insan doğa ilişkilerini ve farklı çevre yaklaşımlarını sorguladığını göstermektedir.

2.1.3.3. İklim Kurgu

İklim kurgu görece yeni bir terim olup, ilk olarak 2011 yılında Dan Bloom tarafından ortaya atılmıştır. Bloom (2017)’a göre, iklim kurgu hem “eko-edebiyatın bir alt türü” hem de “kendi başına ayrı bir tür” olarak kabul edilebilir. Wood (2022), ekokurgu eserlerin, ekolojik bir büyü ve doğal çevreye karşı bir merak duygusu yaratarak iklim değişikliği konusuyla bağlantı kurma potansiyeline sahip olduğunu ifade ederken, Davari ve Ghorbanpour (2025) ekokurgunun genellikle alternatif olarak "iklim kurgusu" şeklinde adlandırıldığını ve iklim krizine yanıt verdiğini belirtmektedir. Toska (2024), ekokurgu eserlerin iklim krizinin bilimsel boyutuyla birlikte, güçlü sembol ve örnekler yoluyla insanlarda somut bir farkındalık yarattığını belirtmiş, iklim kurguyu, ekokurgunun içerisinde ele almıştır.

Yazgünoğlu (2022), iklim kurguyu “antroposenin” bir poetikası olarak görür. İçinde bulunduğumuz bu çağda, insanın doğayla olan ilişkisini ve doğaya verdiği zararın etkilerini anlamak ve ifade etmek için bir sanat ve anlatım yolu olduğunu belirtir. Aslında “antroposen” kavramı yalnızca iklimle ilgili değişiklikleri kapsamaz fakat iklim değişikliği yer kürede meydana gelen bu değişikliklerin en belirgin ve görünür sonucudur. Trexler (2011), iklim değişikliğinin diğer çevresel sorunların birçoğunu etkileyen ve onları

hızlandıran bir faktör olması nedeniyle *Antroposen Kurgu* adını verdiği kitabında iklim değişikliğine ilişkin kurguları ele almıştır (Solnick, 2017).

2.1.3.4.Yeşil (Eko) Spekülatif Kurgu

Dwyer (2010), yeşil spekülatif kurgu olarak adlandırdığı bir diğer ekokurgu türünün de çevresel ve sosyal konuların ele alınması için mükemmel bir araç olduğunu ifade eder. Spekülatif kurgu bir başka deyişle “Ya olursa” kurgusu, bilim kurgu ve fantezi türlerini harmanlayan yeni bir ifadedir. Yeşil spekülatif kurgu, çevresel temaları ve bunların bilim, teknoloji ve toplumla kesişimini araştırır, bilim kurgunun çevre politikaları geliştirmek için çok önemli olduğunu savunur (Milburn, 2013). Skyes (2016) eko-spekülatif kurgu olarak adlandırdığı bu türün kökenlerini *Gilgamiş Destanı* gibi eski metinlerden aldığını; amacının, sosyo-politik koşulların ve ekonomik sistemlerin doğa üzerindeki etkilerinin sorgulanması olduğunu belirtir. Yeşil spekülatif kurgu, kapitalist üretimin doğayla çatıştığını ve çevresel tahribata yol açtığını vurgular.

2.1.3.5.Ekodistopya

Şen Sönmez (2020)’e göre, ekoeleştirici, ekokurgu ve ekodistopya kavramları birbirinden ayrılamayacak kadar yakın anlamlar içerir. Ekokurgular, ekolojik bir bilinç ve ekoeleştirici bir bakış açısıyla yazılan metinlerdir. Ekodistopyalar ise gelecekte yaşanabilecek olası felaketler karşısında uyarı niteliği taşıyan ve günümüzdeki ekolojik krizlere dikkat çekerek, bilinçlenmenin ve harekete geçmenin önemini ortaya koyan ekokurgu eserlerdir. Ekodistopya, ekolojik bakış açısıyla mevcut dünyaya yönelik eleştirel bir yaklaşım sunan bir edebiyat türüdür. Bu türde, doğal yaşamın yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kaldığı ya da büyük ve ürkütücü değişimlere uğradığı kurgusal dünyalar tasvir edilir. Bu dönüşümlerin insanlık üzerinde yarattığı olumsuz etkiler anlatılarak, çevresel sorunlara dikkat çekilir (Durmaz Aksu, 2019).

Tanrıtanır ve Karaman (2021)’a göre ekolojik bir kurguyla yazılan metinler, distopik metinlerle bir arada ele alınabilir çünkü ekolojik metinler insan müdahalelerinin gelecekteki olumsuz sonuçlarını anlatır. Yaşar ve Aygan (2024), ekodistopik kurguyu, ekokurgunun en yaygın kullanılan biçimi olarak ele alırken, ekodistopyaların yalnızca muhtemel çevre felaketlerini konu alan eserler olmadığını, eleştirel bir düşünme yöntemi sunarak günümüz koşullarını sorgulamayı öncelediğini vurgular. Ekodistopyalar, yaşanmakta olan iklim krizini, teknolojiyen kaynaklanan çevre sorunlarını, insanın doğadan uzaklaşarak doğayı dışlamasını, yönetimlerin bu sorunlara karşı geliştirdiği politikaların yetersizliğini ele alır.

Dwyer (2010) ise distopik kurguları doğayı koruma umudunu yok edebileceği düşüncesiyle eleştirmektedir. Dwyer (2010)'e göre gerçek ekokurgu, kötüleşen çevre sorunlarını açığa çıkarır ve harekete geçildiği takdirde önlenebileceğini vurgular, umut vaat eder. Sahte ekokurgu ise doğaya dair umudun eksik olduğu, geleceğe dair korkulara dayanır.

2.1.4. Ekokurgunun Özellikleri

Ekoyazın, insan merkeziliğin reddi ve ekolojik merkezli görüşün kabulü ile ortaya çıkmıştır (Moore, 2014, Akt. Tanrıtanır ve Karaman, 2021). Yazılı bir tür olarak ekokurgunun özellikleri şunlardır:

- **Ekokurgu, disiplinler arası ve bütünseldir:** Ekokurgu, yalnızca doğal dünyaya duyulan ilgiyi ele almakla kalmaz aynı zamanda romantik, bilim kurgu, distopya, suç, dedektiflik gibi diğer anlatı türlerini de içerir.
- **Ekokurgu kültürlerarası ve senkretiktir:** Dünyanın dört bir yanındaki yazarların kaleme aldığı ekokurgu türündeki eserler, ortak doğa sorunlarına karşı, tüm sınırları, dilleri, etnik köken ve inançları aşan bir yaklaşım göstermektedir.
- **Ekokurgu gelişmektedir:** Dwyer (2010)'in rehberi, ilk mağara çizimlerinden, 21. yüzyıla kadar zaman içinde yüzlerce ekolojik kurgu örneği içermekte ve bu tür sürekli olarak gelişmeye devam etmektedir (Ne'matillokizi, 2023).

2.1.5. Ekokurguda Karakterler, Zaman ve Mekân

Ekokurguda insan, hem doğanın iyiliği için mücadele eden kurtarıcı, hem de kirliliğe neden olan ve zarar veren yıkıcı olarak çift yönüyle ele alınabilmektedir. Ekokurgu metinlerinde insanın doğayı kurtarabilmesi için gerekli olan adımlar, sınırlı kaynakların diğer canlılarla adil ve tasarruflu kullanımı, gezegendeki her şeyin insanlara ait olmadığını farkındalığı, geri dönüşüm ve atıkların değerlendirilmesi, ağaç dikme, suyun arıtılması, doğaya saygı duyma, diğer türleri sevmek gibi konularla değerlendirilmektedir. Ekokurgu metinlerde doğa, insanlar tarafından manipülasyona uğrayan, mağdur edilen olarak ele alınırken, belirli bir mekân ve zaman yerine mesaj ön plandadır. Buna rağmen, insanın çevre üzerindeki olumsuz etkileri, uzun bir zaman içerisinde açığa çıkmaktadır. Bu nedenle yazar, insan merkezli eylemlerin doğa üzerindeki etkilerini ve sonuçlarını uzun vadede göstermeyi hedeflemektedir. Mekân, göller, ormanlar, nehirler özetle doğanın kendisi olarak ele alınmaktadır (Tanrıtanır ve Karaman, 2021).

Ekokurgu, kurgu bir gelecekte ziyade yaşanmış ve gerçeklikle yakın bağı olan gerçekçi mekanlarda geçer. Gerçekçi ve sıradan ortamlarda geçen ekokurgu, günlük yaşamdan çok uzakmış gibi düşünülen iklim değişikliği gibi çevreyle ilgili konuları gündelik hayata indirgeyerek, bireylerin soyut bir felaket ile değil yaşanmış gerçekliklerle ve doğrudan etkilerle daha anlamlı bir bağ kurmasını sağlayabilir (Wood, 2022). Özetle ekokurgu metinlerde insan doğayı etkileyen ve ondan etkilenen olarak ele alınırken, günlük yaşamda karşılığı olan olaylar gerçekçi ve yaşanması muhtemel mekanlarda gelişir. Bu durum, bireylerin okudukları ile kendi yaşamları arasında bağlantılar kurarak, ekokurgunun amaçladığı doğa sevgisi ve çevre eylemlerinin gerçekleştirilmesine katkı sağlar.

2.1.6. Ekokurgunun Amacı

Ekokurgu, doğaya ilişkin farkındalık yaratmakla birlikte canlılar arasındaki birlikteliği, sağlıklı bir çevrede uyum içinde yaşanabileceğini ortaya koyarak doğaya karşı sevgi uyandırmayı amaçlamaktadır (Özdağ, 2014). Özdağ (2014)'a göre, “edebiyatın ve bilimin gücünü birleştirerek lirik bir eser ortaya koyan” ekokurgu yazarlarının çabaları, dünyanın geleceği, doğayı koruyan politikaların geliştirilmesi gibi alanlarda bilim insanlarının çabaları kadar önemlidir. Çünkü edebi eserler, insan ruhuna hitap ederek, köklü bir değişim ve dönüşümü sağlayabilir.

Politik bir tür olarak ekokurgunun amacı, çevreyi ve çevreyle ilgili olayları ele alarak, halk içinde çevreciliğin yayılmasını sağlamaktır (Toska, 2017). Ekokurgu eserler yoluyla bilimsel veriler, ilgili literatürü takip etmeyen/edemeyen okurların zihninde yer eder, bilimsel verileri takip edebilenler için ise farklı bir bakış açısı edinme imkânı sağlar. Toska (2024), “bilimselleştirilmiş kurgu ve kurgusallaştırılmış bilim” diye ifade ettiği bu türün, yaşanan iklim krizine dair herhangi bir bilgi sahibi olmayan kimseler için bilgi ve farkındalık edinme fırsatı sağlayacağını belirtir.

Ekokurgu, çevresel farkındalığı artırmak, dünyaya karşı duyarlılığımızı yeniden canlandırmak ve geleceğe dair hayal gücümüzü şekillendirmek için etkili bir araçtır. Bilim, doğaya dair bilgi birikimimizi derinleştirirken, ekokurgu eserler doğa ile duygusal bir bağ kurmamızı sağlayarak, ekolojik bir farkındalık oluşturma konusunda daha güçlü bir etki yaratabilir. Ekolojik değerlerin farkına vararak çevreyi korumak ve çevreyle kurduğumuz ilişkiyi dönüştürmek için bir motivasyon kaynağı olabilir. Ekokurgular, insanların geçmişten bugüne yaşadığı korkular, hayal kırıklıkları ve endişeleri bir araya getirerek ortak hayal gücünün bir ürünü haline gelir. Bu sayede bizlere daha iyi bir gelecek için umut veren hayaller sunar (Grado, 2013).

Çevresel farkındalığı ve iklim eylemini kışkırtmayı amaçlayan yeni ve umut verici bir tür olarak ekokurgu, gezegenimizin şu anda karşı karşıya olduğu çevresel zorluklarla ilgili farkındalığı artırmada ve eyleme geçmeye ilham vermede önemli bir rol oynar (Davari ve Ghorbanpour, 2025). Son on yılda gelişme gösteren iklim kurgusu, genellikle okuyucuların potansiyel iklim geleceklerini hayal etmelerini sağlayarak ve onları iklim değişikliğinin ciddiyeti ve aciliyeti konusunda ikna ederek olumlu bir etki oluşturur (Schneider-Mayerson, 2018). Soğuk ve durağan verilerin etkili hale gelebilmesi için, onları duygusal bir anlam kazandırarak canlandırmak ve bunu başarmak için hikayelerin etkileyici gücünden yararlanmak gerekir (Marshall, 2014). Bu tür, çevreyle ilgili gerçek dünyadaki meseleleri doğrudan değil, metaforlar ve kurgular aracılığıyla okuyucuya sunarak, meselelerin derinlemesine düşünülmesini sağlar ve ideal bir geleceği anlatarak daha sürdürülebilir bir yaşam modeli önerir (Skyes, 2016).

Yaşar ve Aygan (2024)'a göre, edebiyat, sembolik ve kurgusal yönüyle, insan merkezci bakış açısına karşı ekosistemdeki tüm canlıların birbiriyle ilişkisini ele alarak insan ile doğa arasındaki ilişkiyi onarabilir. Bilimsel verilerin, raporların, makalelerin toplamları harekete geçiremediği noktalarda, kurgusal metinler insanlara bir parçası oldukları ekosisteme dair sorumluluklarını hatırlatabilir. David (2016), ekokurgunun, iklim değişikliğinin karmaşıklığını ve küresel etkilerini anlamada önemli bir rol oynayabileceğini belirtir. İklim değişikliği, geniş zaman ve mekân ölçekleri, görünmez etkileri ve karmaşık yapısı nedeniyle hem düşünsel hem de temsil açısından anlaşılması güç olabilecek soyut bir kavramdır. Ekokurgu, okuyucunun sorunu daha iyi anlamasını ve hayal gücünü bu konuda harekete geçirmesini sağlayarak, çevre politikaları ve bireysel eylemler için motivasyon kaynağı olabilir.

Bu bilgiler ışığında, ekokurgunun, soyut verileri kurgu yoluyla somutlaştırarak okuyucuların fikir ve duygu dünyasında bir karşılık bulmasını sağlamayı; çevre sorunlarının daha geniş kitleler tarafından anlaşılmasını, bireylerin farkındalık ve bilinç düzeylerinin artmasını ve çevre sorunlarının çözümünde sorumluluk almalarını sağlamayı amaçladığı ifade edilebilir.

2.2.Çevre

Canlıların yaşamları boyunca etkileşim içinde oldukları, biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel koşulların bütünü olarak tanımlanan çevre, Türkçe Sözlükte “hayatın gelişmesinde etkili olan doğal, toplumsal, kültürel dış faktörlerin tümü” şeklinde ifade edilmektedir.

Bir başka tanıma göre ise çevre, içerdiği fiziksel, kimyasal ve biyolojik faktörlerle bir organizma veya topluluğun hayatta kalması için gerekli unsurları içeren ortamdır. Çevre kavramı yalnızca ekolojik bir varlığı değil; kültürel, sosyal, politik bir sistemi de ifade eder (Kınacı ve Durmuş, 2025). Daha geniş bir tanım ile çevre, belirli bir zamanda, insan faaliyetleri ve diğer canlılar üzerinde doğrudan ya da dolaylı etkiler oluşturabilen fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal unsurların bütünüdür ifade ederken, canlı öğeleri insanlar, bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar, cansız öğeleri ise iklim, hava, su ve yerküre yapısı olup tüm bu unsurlar sürekli etkileşim hâlinde bir bütün oluşturur (Dinçer,1998).

Atasoy (2005)'a göre, çevre kavramı 1970'li yıllara kadar coğrafi ve beşerî yönüyle ele alınarak, insanların yaşamlarını devam ettirdiği ve faaliyetlerini gerçekleştirdiği dış ortam olarak tanımlanmıştır. 1980'li yılların başlarından itibaren ise çevre, yalnızca fiziki boyutu ile değil, kültürel, politik, ekonomik, ekolojik, sosyal, psikolojik yönleriyle de öne çıkarak, ifade ettiği dinamikler daha geniş ve çok boyutlu olarak ele alınmaya başlamıştır. En basit tanımıyla, canlı ve cansız tüm varlıkların içinde bulunduğu ve yaşamlarını sürdürdüğü alan olan çevre, nitelik açısından fiziksel ve toplumsal çevre olarak incelenebilir. Fiziksel çevre, insan etkisi olmaksızın oluşmuş doğal çevre ve insan eliyle şekillendirilmiş yapay çevre olarak ikiye ayrılır (Sever ve Yalçınkaya, 2018). Doğal çevredeki kaynakların kullanılması, teknolojinin geliştirilmesi ve ekonomik faaliyetler yoluyla oluşturulan yapay çevreler, doğal çevrelerin küçülmesine ve bu durumdan olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Erten (1991)'den Aktaran Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

İnsanlar ilk çağlardan itibaren yaşadıkları çevreyi şekillendirme ve ona hâkim olma çabası içinde olmuştur. Bu nedenle kendi yaşamını kolaylaştırmak amacıyla oluşturduğu yapay çevreler beraberinde birçok çevre sorununu getirmiştir. Günümüzde artan çarpık kentleşme, küresel ısınma, hava, su ve toprak kirliliği, ormansızlaşma, savaşlar, nüfus artışı, sanayileşme, kimyasal atıklar, yanlış tarım yöntemlerinin kullanılması gibi sorunlar içinde bulunduğumuz zaman ile birlikte geleceğimizi de tehdit etmektedir. Bahsi geçen sorunların çözümünde, dünya çapında farkındalık ve eylemlerin gerekliliği tartışmasız bir gerçektir.

Çevre sorunlarının çözümünde yalnızca yasalar ve teknolojik gelişmelerin etkili olabilmesi mümkün değildir. Tüm canlıların yaşamını tehdit altına alan çevre sorunları, insan davranışlarında etkili ve kalıcı değişiklikler sağlayabilecek bir çevre eğitimi yolu ile çevreye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi sağlanarak çözülebilir (Erten, 2003). Yapılan araştırmalar küresel çapta yaşanan bu sorunların çözümünde çevre eğitiminin etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir (Akınoğlu ve Sarı, 2009).

2.2.1. Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, çevreye duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmek amacıyla, ekolojik bilgileri aktarmanın yanı sıra bireylerde çevreye yönelik tutum ve davranış geliştiren, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimine katkı sunan bir eğitim sürecidir (Erten, 2004). Çevre eğitimi, okul öncesinden itibaren tüm eğitim kademelerinde farklı amaçlara sahip olsa da genel olarak, ekoloji ile ilgili kavramları açıklayabilmeyi, çevre sorunlarının sebepleri ve sonuçlarını belirleyerek işlevsel çözümler üretebilmeyi, çevre dostu davranış ve uygulamaları bilmeyi ve çevreyi korumak için harekete geçirmeyi hedeflemektedir (Helvacı, 2024).

2.2.2. Çevre Eğitiminin Tarihî Gelişimi:

Çevre eğitimi, artan çevre sorunlarının küresel çapta bir gündem oluşturmasının ardından, doğayı korumaya yönelik stratejilerin oluşturulması maksadıyla, Birleşmiş Milletler 'in öncülüğünde başlatılan çalışmalarla bir olgu olarak kabul edilmiştir. Bu kapsamda 1972 yılında düzenlenen Stockholm Konferansının ardından, 1975 yılında UNESCO tarafından 136 üye ülkenin çevre eğitimi konusundaki ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir anket düzenlenerek, çevre eğitimin yetersiz olduğu alanlar tespit edilmiştir. Bu çalışmayı 1977 yılında düzenlenen çevre eğitimin temel ilkelerinin belirlendiği Tiflis Konferansı, çevre eğitimine sürdürülebilir kalkınma boyutu eklendiği Rio Dünya Çevre Zirvesi takip etmiştir (Ünal ve Dımışkı,1999).

2000'li yıllarda gerçekleşen, Paris İklim Anlaşması, Kyoto Protokolü, Biyolojik Çeşitlilik Sözleşmesi, Ramsar ve Stockholm Sözleşmeleri gibi uluslararası düzenlemeler; iklim değişikliğiyle mücadele, karbon emisyonlarının azaltılması, ekosistemlerin korunması ve kimyasal kirliliğin önlenmesi gibi konularda devletlere çeşitli sorumluluklar yükleyerek çevreyi korumayı sağlamayı amaçlamaktadır (Kınacı ve Durmuş, 2025). Küresel çapta yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, 1990'lı yıllarda çevre için eğitim ön plana çıkarken, 2000'lerden itibaren toplum iş birliğinin çevre eğitimi üzerindeki etkisi vurgulandığı görülmektedir (Gülersoy vd., 2020).

2.2.3. Çevre Eğitiminin Amaçları

Tiflis Hükümetler arası Çevre Eğitimi Konferansı'nda belirlenen çevre eğitimi hedefleri şunlardır: (UNEP,1978).

2.2.3.1. Çevre Farkındalığı

Psikoloji, sosyoloji, çevre, edebiyat, siyaset ve pazarlama gibi farklı disiplinler tarafından çeşitli şekillerde tanımlanan farkındalık kavramı, sözlüklerde bir olay, durum ya da olgunun farkında olmak, bilgi sahibi olmak, bilinçli olmak şeklinde açıklanmaktadır. Çevre farkındalığı ise bireylerin yaşadıkları çevreye karşı duyarlılık göstererek, çevrenin korunmasına yönelik sorumluluk üstlenmeleri ile ilişkili bir bilinç durumunu ifade eder (Örs, 2018).

Koç (2021), çevre farkındalığını bireylerin çevreyi oluşturan unsurları tanınması, bilmesi, doğanın güzelliğini anlayarak onu koruma sorumluluğu üstlenmesi ve çevreye karşı duyarlı bir tutum geliştirmesiyle ortaya çıkan bilinç olarak tanımlar. Bir eğitim aracı olarak çevreye yönelik farkındalık edindirmek, doğal çevrede insan eliyle oluşturulan değişikliklerin olumsuz sonuçlarının en aza indirilmesine yardımcı olur. Çevre dostu davranışlar, çevre farkındalığının belirleyicisidir (Arı ve Yılmaz, 2017).

Devlet politikaları, eğitimler, sivil toplum kuruluşları, olumlu-olumsuz toplumsal deneyimler çevre farkındalığının oluşumunda büyük bir rol oynar (Karadirek ve Genç, 2017). Bu nedenle, çevre farkındalığı geliştirmede izlenecek yol için toplumsal düzeyde çalışmaların yapılması ve konu ile ilgili bilincin geniş kitleleri kapsayacak şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Böylece doğal kaynaklar korunarak ekosistemin korunması sağlanabilecektir (Örs, 2018).

2.2.3.2. Çevre Bilgisi

Çevre bilgisi, çevre sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları ile ekolojik gelişmeler ve doğa ile ilgili tüm bilgileri ifade eder (Erten, 2005). Çevre eğitimi yoluyla çevre bilgisi edinen bireyler, çevrenin görevleri ile insan ve çevre arasındaki etkileşimi, çevre sorunlarının ortaya çıkışını ve bu sorunların çözümü ile ilgili bilgileri düzeylerine uygun bir şekilde öğrenirler (Bozyiğit ve Karaaslan, 1998'dan Aktaran Çabuk, 2019).

İnsan faaliyetleri ve ekolojik sorunlar arasındaki ilişkiyi daha kapsamlı bir şekilde anlamayı sağlayan çevre bilgisi, üniversiteler de dahil olmak üzere okullarda resmi olarak aile, toplum ve medya aracılığıyla gayri resmi olarak öğrenilmektedir (Erwinsyah, 2022). Çevre farkındalığını arttırabilmek ancak çevre bilgisine sahip bireylerle mümkündür fakat yapılan araştırmalarda çevre bilgisine ve çevreye yönelik olumlu görüşlere sahip olmanın sorumlu davranışlar için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Erten, 2005; Sadık ve Sadık, 2014).

2.2.3.3. Çevreye Yönelik Beceriler

Çevre eğitiminin bir diğer amacı, her yaş grubundan insana, çevre sorunlarını belirlemek ve sorunların çözümüne ilişkin beceriler kazandırmaktır. Karmaşık bir yapıya sahip olan çevre sorunlarının çözümünde bireylerin, iş birliği, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (UNEP, 1978).

Değerler eğitimi yanı sıra karar verme, iletişim, yaratıcılık gibi birçok beceriyi kapsayan çevre eğitimi, bir konudan daha çok bütün bu beceri ve değerleri kapsayan şemsiye bir kavramı ifade eder (Braus ve Wood, 1993). Günümüzde hem dünyamızın geleceğini hem de ülke ekonomilerini fazlasıyla etkileyen bir kavram olan sürdürülebilirlik becerilerinin geliştirilmesi de iyi bir çevre eğitiminin en önemli parçalarından biridir. Doğa temelli ve çevre sorunlarına dikkat çekmek amacıyla ortaya çıkan sürdürülebilirlik, doğaya zarar vermeden doğal kaynakların uzun süre kullanılmasını içeren bir kavramdır (Özgen ve Kahyaoğlu, 2021). UNESCO (2017) tarafından yayınlanan “Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim Hedefleri” raporunda bireylerin sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilmesi için sahip olması gereken beceriler; sistemsal ve öngörüsül düşünme, normatif yeterlik, stratejik yeterlik, iş birliği, eleştirel düşünme, öz- farkındalık, bütünleşik problem çözme yeterliği olarak belirlenmiştir. Sürdürülebilir kalkınma için gerekli beceriler; bilişsel alanda öğrencilerin bilgi ve düşünme becerilerini, sosyal duygusal alanda iş birliği, müzakere, iletişim, öz yansıtma becerilerini; davranışsal alanda eylemsel yeterliliklerini içerir (UNESCO, 2017).

2.2.3.4. Çevre Katılımı

Çevre eğitimi, çevre konusunda yalnızca bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmayı değil, aynı zamanda bireylerin ve toplumların çevre sorunlarının çözümü konusunda aktif bir katılım sağlamalarını da amaçlar (UNEP, 1978). Çevre katılımı, çevreye yönelik bir bilinç geliştirmiş, çevre sorunlarına karşı duyarlı ve çözüm süreçlerine dahil olmayı teşvik eden bir eğitim sistemi yoluyla, her düzeyden bireyin etkin rol üstlenmeleri olarak tanımlanmaktadır (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003).

Doğal çevreye katılımın çeşitli yollarını yakalamayı amaçlayan çevre katılımı, bir sorundan etkilenen yerel halk, potansiyel riskleri yöneten işletmeler, bilim insanları ve politika yapıcılar gibi aynı çevre üzerinde farklı etki alanları ve etkileşimi olan insanları bir araya getirerek, çevre sorunlarının çözümünde etkin olabilmesini amaçlar (Landström, 2020). Sürdürülebilir kalkınmanın temel unsurlarından biri olan çevre katılımında bireyler, doğrudan ya da dolaylı olarak çevreye ilişkin karar alma süreçlerine katılırlar (Pretty, 1995).

Yapılan araştırmalar, çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmenin çevre katılımını arttırdığını göstermiştir (Akkuş ve Yordam, 2021).

2.2.3.5. Çevreye Yönelik Tutum

Tutum, bireyin yaşadığı toplumda önemli görölen durumlara karşı geliştirdiğı ve davranışlarını yönlendiren eğilimlerdir. Bu eğilimler doğrudan gözlemlenemez; ancak bireyin davranışları üzerinden çıkarımlar yapılarak anlaşılabilir (Çöllü ve Öztürk, 2014). Tutumlar, bireyin duyguları, düşünceleri ve davranışa yönelik eğilimlerinin bir bütün haline gelmesiyle oluşurlar (Yılmaz ve Aytekin, 2020). Psikolojik bir yapı olan tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlara sahiptir. Bilişsel boyut, tutum ile ilgili bilgileri; duyuşsal boyut hissedilen duyguları, davranışsal boyut ise sergilenen eylemleri içerir (Anderson, 1988). Tutumlar belirli bir nesneye ya da duruma karşı sergilenen davranışları şekillendirir. Bir konuda olumlu bir tutuma sahip bireyler, yaklaşma, destekleme ve yardım etme eğilimindeyken, olumsuz tutuma sahip bireyler ise genellikle ilgisizlik, eleştiri veya zarar verme gibi davranışlar sergileyebilirler (Uzun ve Sağılam, 2006).

Çevreye yönelik tutum, bireylerin çevre sorunları ile ilgili duygularını, değer yargılarını, çevre sorunlarının çözümündeki hazır bulunuşluk düzeylerini içeren olumlu ya da olumsuz düşünce ve davranışlarının tümüdür (Erten, 2005). Olumlu çevre tutumları, bireylerin çevre hakkında bir bakış açısı geliştirerek, çevreyi korumaya ve geliştirmeye yönelik motivasyonlarının artmasına ve aktif katılım sağılamalarına imkân tanır (Öner Armağan, 2006). Yapılan araştırmalar çevre eğitiminin yalnızca bir bilgi aktarımı olmadığını, çevre bilgisinin olumlu tutum ve davranışlara dönüştüğü sürece anlamlı olduğunu ve çevrenin ancak bu şekilde korunduğunu göstermektedir (Erten ve Öztürk, 2020).

Tutumlar zamanla oluşarak, kalıcı hale gelebilir ya da etkisini kaybedebilir. Tutumların kalıcı hale gelerek etkisini uzun süre devam ettirebilmesi ancak küçük yaşlardan itibaren verilecek bir eğitimle mümkündür (Peker, 2020). Çocukların çevreye yönelik olumlu tutum geliştirme süreci ailede başlayarak, okul hayatında devam eder. Ekolojik duyarlılığın, çevre bilincinin ve olumlu tutumların gelişmesinde başta anne babalar ve öğretmenler olmak üzere çocuğun çevresindeki tüm yetişkinlerin tutum, davranış ve seçimleri doğrudan etkilidir. Ayrıca medya, sosyal iletişim araçları, içinde bulunan sosyal çevre ve küresel gelişmeler de çevreye yönelik tutumu şekillendiren unsurlardır (Atasoy, 2005). Bu nedenle etkili bir çevre eğitimi planlanırken çocuğun yaşantısına dahil olan tüm paydaşların sürece katılması ve rol model olması gerekmektedir (Erol ve Ogelman, 2019).

Dinçer (1988)'e göre, bir tutum pekiştirildiğinde artma eğilimi gösterir ve yalnızca bireysel deneyimlerle değil sosyal öğrenme yoluyla da oluşur. Doğayı koruyan davranışların pekiştirildiği bir ailede büyüyen çocukların; bir televizyon programında enerji tasarrufunun ödüllendirildiğini gören bireylerin, çevreye yönelik olumlu bir tutum içinde olmaları aksi duruma göre daha olasıdır. Knamiller (1987), çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmek için öğrencilerin çevre sorunlarını bir problem olarak görerek bilgi toplamaları, çevreyi incelemeleri ve analizler yapmalarının gerekli olduğunu belirtmektedir (Akt., Öner Armağan, 2006). Davis (1998)'e göre, açık havada keşif yapmak, toprakla, çamurla oynamak, hayvanlara yuvalar yapmak, bahçecilik faaliyetleri çevreye yönelik tutumlar için yapılabilecek temel etkinliklerdir.

Yapılan araştırmalara göre, öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları önemli rol oynamaktadır (Güven, 2012; Sadık, 2014; İbret, Demirbaş ve Demir, 2019). Bunun yanında, hikâye anlatımı ve rol model sunan çocuk kitapları ile doğrudan doğa deneyimleri (Ebersbach ve Brandenburger, 2019; Monhardt ve Monhardt, 2000; Aaron ve Witt, 2011; Aurélio vd., 2021), okul ortamında yapılan ağaç dikimi, kampanyalar, tiyatrolar ve resim-şiir yarışmaları gibi etkinlikler çevreye yönelik olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Ertürk, 2017; Yaman vd., 2022). Ayrıca, doğa temalı kitap okuma ve doğayla ilgili medya içerikleri izleme, çocukların doğaya yönelik ilgi ve takdir düzeylerini arttırmaktadır (Sheldrake ve Reiss, 2023; Sarıhan, 2024).

Tüm bu bulgular, çevreye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinde kapsayıcı ve çok yönlü bir bakış açısının gerekliliğini göstermektedir. Öztürk ve Erten (2000), çevreye yönelik tutum ve değerlerin oluşmasının ancak çevre eğitimi ile mümkün olacağını ifade eder. Çevre eğitimi ise çevre sorunlarının çözümünde rol oynayabilecek aileleri, öğretmenleri ve çocukları kapsayan disiplinler arası bir yaklaşıma sahip olmalıdır. Yalnızca bir konu olarak görülmemeli, eğitim programlarına getirilen farklı bakış açılarıyla zenginleştirilerek her yaş grubundan öğrenciye hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olarak verilmelidir (Ada, Baysal ve Erkan, 2017).

2.2.4. İlkokul Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi

Eğitim tarihine bakıldığında, çevre eğitiminin öğretim programlarına oldukça geç dahil edildiği ve bazı dönemlerde ise programlarda hiç yer almadığı görülmektedir (Ada vd., 2017). Ülkemizde çevre eğitimi olgusu ilk kez 1992 yılında, Fen Bilgisi Dersi Öğretim

Programı'nda "İnsan ve Çevre" konusu ve ilkököl sınıflarında okutulan "Çevre, Sağlık, Trafik" derslerinde yer bulmuştur (Hesapçıoğlu, 1994).

Türkiye'deki öğretim programları incelendiğinde, çevre eğitiminin Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında yer aldığı görülmüştür. 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda çevre eğitimi ile ilgili 9 kazanım, 2015 programında 12 kazanım, 2017 programında ise 10 kazanım vardır (Aktepe ve Temur, 2018). 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda ise çevre ile ilgili her sınıf düzeyinde 7 kazanım olduğu görülmüştür. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan çevre ile ilgili kazanımların 2009 programında en çok birinci sınıfta, 2015 programında en çok ikinci sınıfta, 2017 ve 2018 programında en çok üçüncü sınıfta yer aldığı tespit edilmiştir. Çevre ile ilgili en fazla kazanımın 2015 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer aldığı belirlenmiştir (Hürsoy ve Bıyık, 2022).

Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın yıllar içerisindeki değişimi incelendiğinde ise programların içeriğinde çevre eğitimi ile ilgili doğrudan bir beceri veya değerin olmadığı fakat 2005 yılında 18, 2013 yılında 31, 2017 yılında 29 çevre konulu kazanıma yer verildiği görülmüştür (Aktepe ve Temur, 2018). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda "sürdürülebilirlik" kavramı genel hedeflerde özel olarak vurgulanarak kazanımlarda yerini almıştır. Programlar incelendiğinde üçüncü sınıf seviyesindeki kazanımların %30,4'ü, dördüncü sınıf seviyesindeki kazanımların ise %19,4'ünün çevre eğitimi ile ilgili olduğu belirlenmiştir (Muşlu Kaygısız, 2020).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda 2015 yılında çevre eğitimi ile ilgili 8 kazanım, 2017 yılında 2 kazanımın yer aldığı görülmüştür (Aktepe ve Temur, 2018). 2018 öğretim programında ise çevre ile ilgili konulara "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" ünitesinde %18,5 oranında yer verilmiştir (Gülersoy vd., 2020).

Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiğinde, belirlenen amaçlardan %11'inin, belirlenen değerlerden 4 tanesinin çevre eğitimi ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Turan ve Koç, 2021). Çevre eğitimi toplumların yalnızca bugününü değil, geleceğini de ilgilendiren bir konu olması yönüyle öğretim programlarında daha yoğun bir şekilde ele alınmalı ve tüm derslerle ilişkilendirilmelidir. Nitekim Tanrıverdi (2009), ilköğretim programlarının genel hedeflerinde çevre kavramının yer aldığını fakat beceri, anlayış ve değer geliştirme konusunda yetersiz olduğunu, çevreyi koruma ve tanımaya yönelik ele alındığını, fen eğitiminin bir parçası olarak görüldüğünü Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi derslerinde daha az ele alındığını, programdaki diğer derslerle ve sürdürülebilirlik kavramıyla yeterince ilişkilendirilmediğini ifade etmektedir. Çevre eğitimi, taşıdığı önem

nedeniyle tüm derslerle bütünleştirilmelidir ve bu sürece katkı sağlayabilecek derslerden biri de Türkçe dersidir (Gülersoy ve Civil, 2023). Bu bağlamda, Türkiye’de 2024 yılı itibariyle uygulamaya konan *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programı*’nda ele alınan çevre eğitimi konulu amaçlar, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.1.3.1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı’nda Çevre Eğitimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı’nda birinci sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde, sekiz tema yer almaktadır. Çevre ile ilgili konular birinci sınıfta, “Çevremizdeki Yaşam”, ikinci sınıfta “Doğada Neler Oluyor?”, üçüncü sınıfta “Doğayı Tanıyoruz”, dördüncü sınıfta “Doğa ve İnsan” başlıkları ile ele alınmaktadır. Bu temalar, “tasarruf, bitkiler, canlılar, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, çevre, çevrenin korunması, çevre kirliliği, salgın, doğa, doğal kaynakların israfı, atık, geri dönüşüm, sürdürülebilirlik, doğa olayları, dünya, gece, gündüz, hayvanlar, iklim değişikliği, manzaralar, mevsimler, renkler, yeryüzü, tutumluluk, afet ve acil durumlara hazırlık, doğal miras, yenilenebilir enerji” konularını içermektedir (MEB, 2024a).

2.1.3.2. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda Çevre Eğitimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nın özel amaçları içerisinde, öğrencilerin insan ve çevre arasındaki ilişkileri keşfetmeleri ve sürdürülebilir çevre bilincini yaşamlarına yansıtmaları yer almaktadır (MEB, 2024b). Çevre eğitimi ile ilgili olarak birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar düzeyinde yer alan “Doğa ve Çevre” öğrenme alanı kapsamında, öğrencilerin doğadaki varlıkların insan yaşamındaki önemini kavramaları, gök cisimlerini tanımaları, doğadan yararlanarak yön bulmaları, kroki kullanarak bulundukları yerin konumunu belirleyebilmeleri, afetlere karşı bilinç kazanmaları ve afetler sırasında yapılması gereken doğru davranışları öğrenmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2024b). Tablo 2.1.’de Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan çevre eğitimine ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yer almaktadır.

Tablo 2.1. Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda Yer Alan Çevre Eğitime İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri (MEB, 2024b).

BİRİNCİ SINIF
HB.1.5.1. Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme a) Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıklara ilişkin veri toplar. b) Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıklara ilişkin topladığı verileri sınıflandırır.
HB.1.5.2. Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme a) Modeller üzerinden gök cisimlerinin (Güneş, Dünya ve Ay) özelliklerini belirler. b) Modeller üzerinden gök cisimlerinin (Güneş, Dünya ve Ay) benzerlik ve farklılıklarını listeler.
HB.1.5.3. Afet türlerini tanıyabilme
HB.1.5.4. Geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilme a) Geri dönüştürülebilir atıkları belirler. b) Geri dönüştürülebilir atıkları ayırıştırır. c) Geri dönüştürülebilir atıkları adlandırır.
İKİNCİ SINIF
HB.2.5.1. Hava olayları ve mevsimler arasındaki ilişkiyi çözümleyebilme a) Hava olaylarının özelliklerini belirler. b) Mevsimlerin özelliklerini belirler. c) Hava olayları ve mevsimler arasındaki ilişkiyi belirler.
HB.2.5.2. Doğadan yararlanarak yönünü belirleyebilme
HB.2.5.3. Afetlere karşı alınması gereken önlemlere ilişkin bilgi toplayabilme a) Afetlere karşı alınması gereken önlemlere ilişkin bilgileri bulur. b) Afetlere karşı alınması gereken önlemlere ilişkin bilgileri kaydeder.
HB.2.5.4. Kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini değerlendirebilme a) Kaynakları kullanırken davranışlarını gözden geçirir. b) Kaynakları tasarruflu kullanmaya yönelik çıkarımlarda bulunur
ÜÇÜNCÜ SINIF
HB.3.5.1. Doğadaki varlıkların insan yaşamı için önemini yorumlayabilme a) Doğadaki varlıkların insan yaşamındaki gerekliliğine dair örnekleri inceler. b) Doğadaki varlıkların insan yaşamına etkisini kendi cümleleri ile ifade eder.
HB.3.5.2. Krokiyi kullanarak bulunduğu yerin konumunu algılayabilme a) Krokiyi kullanarak bulunduğu yerin konumunu belirler. b) Bulunduğu yerin konumsal görselleştirmesini yapar.

HB.3.5.3. Afetlere yönelik yapılması gerekenleri sınıflandırabilme

Afetlere yönelik yapılması gerekenleri afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler olarak ayırt eder.

HB.3.5.4. Çevresel sürdürülebilirliğe yönelik kaynaklardan bilgi toplayabilme

- a) Çevresel sürdürülebilirliğe yönelik kaynaklardan bilgileri bulur.
 - b) Çevresel sürdürülebilirliğe yönelik bulduğu bilgileri kaydeder.
-

2.1.3.3. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda Çevre Eğitimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda çevre eğitimi ile ilişkili olarak sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimi gelişim alanı yer almaktadır. Bu gelişim alanı, öğrencilerin sürdürülebilirlik hakkında düşüncelerine ve sürdürülebilir yaşam becerileri kazanmalarına imkân sağlayacak bir içeriğe sahiptir. Kaynakları verimli kullanan, doğaya karşı duyarlı, yerel ve küresel çevre sorunlarını fark ederek çözüm üretebilen, sosyal sorumluluk bilinci ile hareket eden, çevre etiğine sahip, girişken ve üretken bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2024c).

Bu kapsamda üçüncü sınıfta “Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum.” ünitesi ile toprağın nasıl oluştuğu ve yapısı hakkında bilimsel gözlemler yapılması; bir bitkinin büyüüp gelişebilmesi için gerekli koşulların belirlenerek bunlara dair genellemeler oluşturulması hedeflenmektedir. Ayrıca “Canlıların Yaşam Alanlarına Yolculuk” ünitesi ile canlıların yaşam alanlarının özelliklerinin kanıtlara dayalı olarak belirlenmesi, söz konusu ortamlardaki canlı çeşitliliğinin tanımlanması ve yaşam alanlarının korunması için alınabilecek önlemlerin sorgulanması amaçlanmaktadır (MEB, 2024c).

Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda ilköğretim dördüncü sınıfta çevre eğitimi ile ilgili üniteler “Enerji Dedektifleri” ve “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” olarak belirlenmiştir. “Enerji Dedektifleri” ünitesinde, eleştirel düşünme becerileri ile elektrik üretimi için yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarının kullanımı ile ilgili değerlendirmeler yapılması, “Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” ünitesi ile sürdürülebilir bir yaşam alanı kurabilmek ile ilgili bilimsel sorgulamalar gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2024c). Tablo 2.2.'de Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan çevre eğitimine ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yer almaktadır.

Tablo 2.2. Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda Yer Alan Çevre Eğitime İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri (MEB, 2024c).

ÜÇÜNCÜ SINIF
“Toprağı Tanıyorum, Tarımı Keşfediyorum” Ünitesi
FB.3.7.1. Toprak oluşumuna ve yapısına ilişkin bilimsel gözlem yapabilme
a) Toprağın oluşumuna ve yapısına ilişkin nitelikleri tanımlar.
b) Toprağın yapısına ilişkin veri toplayarak kaydeder.
c) Toprağın yapısına ilişkin topladığı verileri açıklar.
FB.3.7.2. Bir bitkinin yetişmesi için gerekenlere ilişkin genelleme yapabilme
a) Çevresinde bulunan tarım ürünlerinin nasıl yetiştirildiği konusunda araştırma yaparak bilgi toplar.
b) Bitki yetiştirmek için gerekli ortak özellikleri belirler.
c) Farklı bitkilerin yetiştirilmesinde ortak olmayan özellikleri belirler.
ç) Bir bitki yetiştirmek için yapılması gerekenler konusunda önermede bulunur.
“Canlıların Yaşam Alanlarına Yolculuk” Ünitesi
FB.3.8.1. Canlıların yaşam alanlarının özelliklerini belirlemeye yönelik kanıt kullanabilme
a) Canlıların yaşam alanlarının özelliklerine ilişkin veri toplayarak kaydeder.
b) Canlıların yaşam alanlarına ilişkin veri setleri oluşturur.
c) Canlıların yaşam alanlarının özelliklerine ilişkin veriye dayalı açıklama yapar.
FB.3.8.2. Yaşam alanındaki canlı çeşitliliğini operasyonel olarak tanımlayabilme
a) Yaşam alanının özelliklerini tanımlar.
b) Yaşam alanındaki canlı çeşitliliği ile ilgili ölçüm yapar.
c) Canlı çeşitliliğinin tanımını yapar.
FB.3.8.3. Yaşam alanlarının korunması için yapılacakları sorgulayabilme
a) Merak ettiği konuyu tanımlar.
b) İlgili konu hakkında sorular sorar.
c) İlgili konu hakkında bilgi toplar.
ç) Toplanan bilgilerin doğruluğunu değerlendirir.
d) Toplanan bilgiler üzerinde çıkarım yapar.
DÖRDÜNCÜ SINIF
“Enerji Dedektifleri” Ünitesi
FB.4.6.2. Elektrik üretiminde yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarını kullanmaya ilişkin eleştirel düşünebilme

-
- a) Elektrik üretiminde yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarını kullanmaya ilişkin bir durumu veya problemi sorgular.
 - b) Elektrik üretiminde yenilenebilir ve yenilenemeyen enerji kaynaklarını kullanmaya ilişkin durum veya problemin canlılar ve çevre üzerine etkileri konusunda akıl yürütür.
 - c) Enerji kaynaklarının sürdürülebilirliklerine ilişkin akıl yürütmeye ulaştığı çıkarımları yansıtır.
-

“Sürdürülebilir Şehirler ve Topluluklar” Ünitesi

FB.4.8.1. Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin bilimsel sorgulama yapabilme

- a) Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin soru veya problem tanımlar.
 - b) Sorusunu/problemini cevaplamada kullanabileceği bir sürdürülebilir yaşam alanı modeli geliştirir.
 - c) Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin araştırma planlayarak modelini gerçekleştirir.
 - ç) Yaşam alanının sürdürülebilirliğine ilişkin verileri analiz ederek yorumlar.
 - d) Yaşam alanının sürdürülebilir olup olmadığına ilişkin kanıta dayalı açıklama yaparak çözüm üretir.
 - e) Sürdürülebilir bir yaşam alanı kurmaya ilişkin bilgiyi değerlendirerek paylaşır.
-

2.1.3.4. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda Çevre Eğitimi

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda çevre eğitimi ile ilgili olarak öğrencilerin yaşadıkları çevreyi ve ülkemizin doğal güzelliklerini tanıyarak, doğa ve insan etkileşimini anlamaları, doğal kaynakların korunmasına yönelik sorumluluk duygusu geliştirmeleri ve sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele çevresel etkileşimleri sorgulamaları hedeflenmektedir (MEB, 2024d).

Bu bağlamda ilkokul dördüncü sınıf öğretim programında “Evimiz Dünya” öğrenme alanı ile insanların doğal çevreleri ile etkileşimi ve doğal afetler; “Hayatımızdaki Ekonomi” öğrenme alanı ile doğal kaynakların sınırlılığını fark ederek tüketim konusunda bilinçli seçimler yapma konuları ele alınmaktadır (MEB, 2024d). Tablo 2.3.’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nda yer alan çevre eğitimine ilişkin öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri yer almaktadır.

Tablo 2. 3. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda Yer Alan Çevre Eğitime İlişkin Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri (MEB, 2024d).

DÖRDÜNCÜ SINIF
“Evimiz Dünya” Öğrenme Alanı
SB.4.2.2. Yakın çevresinden hareketle doğa ve insan ilişkisini çözümleyebilme
a) Yakın çevresindeki doğal çevre unsurlarını belirler.
b) Yakın çevresindeki doğal çevre unsurları ile insanlar arasındaki ilişkileri belirler.
SB.4.2.3. Afetlerin etkilerini azaltma konusunda yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşabilme
a) Kendisine sunulan kaynaklara dayanarak geçmişten günümüze yakın çevresinde gerçekleşen deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlere yönelik çıkarım yapar.
b) Yakın çevresinde gerçekleşebilecek deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabilecekleri yansıtan bir ürün oluşturur.
c) Yakın çevresinde gerçekleşebilecek deprem, çığ, heyelan, sel, orman yangınları vb. afetlerin etkilerini azaltmak için yapılabileceklerle ilişkin oluşturduğu ürünü paylaşır.
“Hayatımızdaki Ekonomi” Öğrenme Alanı
SB.4.5.1. Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili grafik yorumlayabilme
a) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafik üzerindeki simgelerin karşılık geldiği ifadeleri tanır.
b) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafiği çözümler.
c) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafikteki zaman içinde değişen tüketim oranlarını karşılaştırır.
ç) Doğal kaynakların tüketimi ile ilgili verilen grafikte kaynaklar ve tüketim arasındaki ilişkiye yönelik çıkarımda bulunur.

Öğretim programlarında belirlenen çevre eğitiminin temel amaçlarına ulaşmak için, çevre konularının müfredatta belirlenen öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin yanında sürece katkı sağlayacak farklı araçlarla da desteklenerek disiplinler arası yöntemler uygulanması önem arz etmektedir. Bu çalışmada ekokurgu türündeki çocuk edebiyatı eserleri çevre eğitimi amaçları ile örtüşerek, süreci destekleyici unsurlardan biri olarak ele alınmaktadır. Aşağıda çocuk edebiyatında ekokurgu ve çevre eğitimi başlığı ile bu konu detaylarıyla açıklanmıştır.

2.2.5. Çocuk Edebiyatında Ekokurgu ve Çevre Eğitimi

Çocuk edebiyatı, “*Usta yazarlar tarafından özellikle çocukların hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik yazılan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere*” denir (Oğuzkan, 2021,3). Karatay (2007), söz konusu eserlerin hedef kitlesi çocuklar olsa da her yaştan yetişkin tarafından zevkle okunabileceğini ve çocuk duyarlılığını kaybetmemiş yazarlar tarafından oluşturulduğunu belirtir. Çocuk edebiyatı, kaynağı ve sınırları çocuk ile çocukluk olan, çocuklara yönelik edebi değere sahip bir geçiş dönemi edebiyatıdır. Çocuğun dünyasını anlayan, ona uygun dil ve içerikle şekillenen bu edebiyat türü hem okuma alışkanlığı kazandırır hem de estetik ve düşünsel gelişimine katkı sağlar. Bununla birlikte yalnızca belirli işlevlerle sınırlanmamalı; ana dili eğitimi, okuma kültürü kazandırma, edebiyat okuru yetiştirme ve sanat-estetik eğitimi gibi unsurlarla bağlantılı bir amaç ve işleve sahip bir tür olarak ele alınmalıdır (Şirin, 2016).

Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri, çocukların dil ve anlam dünyalarına uygun bir estetik anlayışla şekillendirilerek, onlara duyarlı yaşam deneyimleri sunar. Çocuklar bu yolla farklı karakterlerle tanışarak, kendini ve yaşadığı çevreyi daha iyi anlama fırsatı bulur (Sever, 2002). Söz konusu kitaplar yoluyla kazanacağı yüksek empati duygusu sayesinde çocuklar, en iyi öğretmenleri olan ve teknoloji çağı nedeniyle hızla uzaklaşmış oldukları doğaya yaklaşma, onu tanıma ve çevre sorunlarını fark ederek çözüm üretme fırsatı da elde edebilir. Çocuk ve doğa ilişkisini doğrudan ele alan eserlerden biri olan Emile (2019)’de Rousseau, bir çocuğun okuma yazma faaliyetlerinden önce, doğayı ve bedenini tanımasını, bu yolla sağlıklı bir bedene ve zihne sahip olarak güçlenmesini salık verir. Doğayı tanımanın en temel yolu elbette doğayla doğrudan temas etmektir. Ancak bu temasın giderek azaldığı günümüzde, çocuklar bu durumdan fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkilenmekte; bu nedenle, en azından temsili bir bağ kurmalarını sağlayacak çocuk kitaplarının varlığı büyük önem taşımaktadır.

Çocukların doğayla ve insan dışındaki canlılarla bağ kurmasını ve vakit geçirmesini doğrudan ya da dolaylı olarak teşvik eden metinleri okuyan çocuklar, doğayla dolaylı da olsa bir ilişki kuracak ve bu süreç, onların doğaya yönelik ilgisini ve saygısını artıracaktır. Günümüzde doğadan uzaklaşma, makineleşme, şehirleşme ve betonlaşma gibi olgular çeşitli fiziksel, ruhsal ve toplumsal sorunlara yol açarken, çocuk edebiyatı aracılığıyla bu olumsuzluklara alternatif çözümler üretmek ve çocukların doğayla bağlarını güçlendirmek mümkün olabilir (Yılmaz ve İnce, 2023).

Aslan, (2015)'a göre, çocuk edebiyatı, çocukları bir konuda bilgilendirmeyi ve öğretmeyi amaçlamaz. Ancak, anlatmak istediklerini kurgu yoluyla çocuk okurlarına hissettirerek kalıcı izler bırakabilir. Edebi metinlerin anlatım gücü korunarak, insan faaliyetlerinin sonucunda oluşan çevresel sorunlar, kimyasal ve biyolojik silahların etkileri, çevre kirliliğine neden olan doğal süreçler, kaynakların sınırlılığı ve sürdürülebilir kalkınma anlayışı ele alınabilir. Çocuklar, çevrelerine karşı daima yüksek bir farkındalık ve merak duyarlar. Araştırmalar, doğa hakkında entelektüel bir bakış açısıyla bilgi edinen çocukların davranışlarını değiştirmediklerini ve derslerden birkaç ay sonra bu bilgileri hatırlamadıklarını göstermektedir (Monhardt ve Monhardt, 2000). Çocukların çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarını artırmak, çevre sorunlarının çözümünde büyük bir öneme sahip olan toplumsal bilince ulaşabilmek için çocukların doğayı tanımada ve çevre bilinci edinmesinde etkili bir araç olan edebiyattan faydalanılabilir (Zydna, 2007; Aslan, 2008; Tamrin, 2018).

Oğuzkan (2021) çocukların erken yaşlarda doğa ile bağ kurarak ona sevgi ve saygı duyabileceğini, bu bağın kitaplar aracılığıyla geliştirilip güçlendirilebileceğini, doğa konulu metinlerin, çocukların doğayı daha yakından tanımalarını, kendilerini doğanın bir parçası olarak görerek onu sevip saygı duymalarını sağlayacağını ifade eder. Boudreaux (2006), çocuk edebiyatının, ekolojik bir bilince sahip çevreci bireyler yetiştirmek için güçlü bir araç olduğunu belirtir. Günümüzde çocuk edebiyatı, çocuklara doğaya zarar veren insan davranışları karşısında nasıl harekete geçeceklerine dair fikirler sunarak çocukların ekolojik kederle başa çıkmalarına yardımcı olmayı ve onları iklim aktivizmine teşvik etmeyi amaçlamaktadır. İnsanların kendi ihtiyaçları ve ekosistemin gereklilikleri arasında denge kurabilmeleri, çevre dostu bir dünya oluşturabilmek için gelecek nesilleri düşünmeleri ve çevreye duyarlı bir hayat yaşamaları için edebi metinlerin imgelerini, ideolojilerini çevre dostu hale getirmek gerekir. Çünkü çocuklara sunulan ideolojiler onların dünyaya bakış açılarını, tutum ve eylemlerini şekillendirir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde doğa daima ele alınsa da 1970'li yıllarda çevre sorunlarına yönelik çocuk kitaplarında ciddi bir artış söz konusu olmuştur. Bu kitaplar çevre sorunlarını kimi zaman doğrudan kimi zaman da dolaylı olarak ele almıştır. Ülkemizde ise 1980'lerde çevre sorunlarına yönelik çocuk kitaplarında artış olmakla birlikte 1990'dan itibaren çevreye yönelik bakış açısının değişmesiyle, bu alanda farkındalık yaratmak amacıyla edebi eserler verilmiştir. Son dönemlerde yerli ve yabancı pek çok yazarın çocuklara doğa sevgisi kazandırmak ve çevre sorunlarına değinmek üzere yazdıkları eserlerde dikkat çekici bir artış söz konusudur (Şimşek ve Bulut, 2022).

Stephens (2006)'a göre 1980'lerde, çocuk edebiyatında doğanın metinlerdeki temsilleri genellikle üç farklı ideolojik perspektife dayanıyordu. İlk bakış açısı, doğanın insanın yararına hizmet ettiğini ve ona tabi olması gerektiğini savunuyordu. İkinci perspektif, doğaya yönelik bir ilgi ve çevresel farkındalık geliştirirken insanı yine merkeze koyuyordu. Üçüncü yaklaşım ise derin ekolojiyle örtüşerek tüm canlıları eşit gören ve insana ayrıcalıklı bir statü atfetmeyen bir bakış açısını benimsiyordu. Çocuk edebiyatındaki çevre temalı eserlerin çoğu, doğaya ilgi ve farkındalığı teşvik eden ikinci perspektife dayanırken, birinci görüş Batı düşüncesinde hala etkisini sürdürmektedir. Buell (1996) ve Dwyer (2010) gibi araştırmacılar çocuk edebiyatının eko-kurgunun gelişimine katkısını doğrudan ele almamış olsalar da Dwyer (2010) çocuk edebiyatının bu alanda mutlaka incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Boudreaux, 2006).

Çocuklar için yazılan doğa konulu kitapların hem duygusal hem de düşünsel gelişim açısından derin ve kalıcı etkiler bırakma gücüne sahip olması nedeniyle çocuk edebiyatında hikâyelerin kurgusu, tasarlanma biçimi ve üretildiği ekolojik, kültürel ve dilsel temeller dikkatle ele alınmalıdır. Çocuk edebiyatı, insan ve insan dışı varlıklar hakkında yazılan hikâyeler aracılığıyla duyarlılıklarımızı ve kültürel önceliklerimizi yansıtır. Bu hikâyeler, insanın doğanın yalnızca bir parçası olduğunu ve doğayı bir kaynak olarak görmenin artık yeterli olmadığını anlamamıza yardımcı olur. Edebiyat, insanları doğaya ve evrensel değerlere yeniden bağlayan bir alan olarak görülmeli; her eylemin ve kararın uzun vadeli etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bakış açısıyla şekillenen hikâyeler, doğaya duyarlı ve bilinçli bireyler yetiştirmede önemli bir rol oynar (Ulu Aslan ve Baş, 2020).

Zynda (2007), hikayelerin çevre eğitiminde güçlü bir araç olarak kullanılabilmesi için, çocuk kitabı yazar ve çizerlerinin didaktik bir mesaj vermekten öte hikâye ve karaktere odaklanması gerektiğini ifade eder. Amaç çocuğun gözüyle doğaya bakmak, onun bakış açısı ve duygularının neler olabileceğine dair bir bakış açısı geliştirmek olmalıdır. Ekokurgu türündeki çocuk kitaplarında, doğanın kurgudaki rolü, kahramanların doğaya bakış açısı ve çevre sorunlarının yazar tarafından nasıl ele alındığı çevre bilincini desteklemek, çevre sorunlarını fark etmek ve çevreye yönelik bir tutum ve değer geliştirmek için çok önemlidir. Çocuk, bu türdeki metinleri okuyarak kahramanlarla duygusal bir bağ kurar. Bu bağ onun çevreyi tanımasını, sevmesini, bu konuda bilinçlenmesini sağlar (Şimşek ve Bulut, 2022). Eko-bilinçle yazılan hikâyeler, doğayla uyum içinde yaşamının farklı yollarını keşfetmeye imkân tanır. Üstelik bu, tek bir anlatıyla sınırlı kalmaz; sözlü ve yazılı olarak aktarılan hikâyeler ağı, farklı özelliklere sahip birçok karakterin gözünden doğayla yeniden ilişki kurma biçimi sunabilir (Ulu Aslan ve Baş, 2020).

Tüm bu etkileri ve özellikleri göz önünde bulundurulduğunda ekolojik bir kurguyla yazılmış çocuk edebiyatı eserlerinin çevreye yönelik olumlu bir tutum oluşturmak amacıyla bir öğretim stratejisi olarak kullanılabileceği ifade edilebilir. Söz konusu metinler, kendisini doğanın bir parçası olarak görme, doğaya karşı sevgi ve şefkat duyma, empati duygusu geliştirerek tüm canlıların gözüyle ekolojik gerçeklikleri yeniden değerlendirebilme fırsatı sağlar. Aynı zamanda gerçekleşen iklim olaylarının, bir türlü yağmayan karın, tüketim kültürü sebebiyle tükenen kaynakların, insan eliyle yapılan yıkımların farkına varmayı mümkün kılabilir. Çocuklar, ekoloji ile ilgili bilimsel ve anlaşılması güç olabilecek gerçekleri, okuduğu metindeki bir kahramanın gözünden anlamlandırabilir. Metinlerin çevre eğitimi sürecinde etkililiği öğrencilerin okudukları ile kurdukları ilişkiye bağlı olarak da değişim gösterir. Bu nedenle, mevcut çalışmada bireysel ve toplumsal bir farkındalık oluşturmayı hedefleyen ekokurgu türündeki eserlerin, öğrencilerle metin arasında derin ve çok yönlü bir ilişki kuran okuma çemberi yöntemiyle okunması tercih edilmiştir. Yöntemin özellikleri, tarihçesi, ilişkili olduğu kuramlar ve uygulama esasları aşağıda ele alınmıştır.

2.3. Okuma Çemberi

Okuma, bireylerin bilgi edinme, dil gelişimi, bilişsel ve duyuşsal gelişim ile yaratıcı ve kritik düşünme becerilerini artırmak ve yaşam boyu öğrenme süreçlerinin devamlılığını sağlamak gibi faydaları olan birçok açıdan önemli bir eylemdir. Bu önemli eylemin gerçekleştirilebilmesi ancak çocuklara küçük yaştan itibaren okuma kültürü kazandırmakla mümkün olacaktır. Bireyin okuma kültürü geliştirmesi, okuma eylemini bir ihtiyaç olarak görerek, hayatı boyunca düzenli olarak devam ettirmesi demektir (Devrimci, 1993). Gök (2022)'e göre okuma, düzenli olarak okulda, düzensiz olarak hayatta devamlılığını sürdürülmesi gereken bir beceri ve kültürdür.

Belirli bir okuma kültürüne sahip bireylerden oluşan toplumlar, bilgi birikimleri sayesinde çağın gelişimine katkıda bulunacak, eleştirel düşünme becerileri ile gelişmişlik düzeylerini artıracaktır (Gül, 2021). Türkiye'de bu kültürün yeterince geliştirilememesi nedeniyle, okuma becerilerinin çeşitli alt basamaklarıyla ölçüldüğü PISA sınavı performansında son 20 yılda anlamlı bir değişiklik olmadığı görülmüştür (MEB, 2022). Eğitim sisteminde kullanılan yöntem ve tekniklerin okuma gelişiminde doğrudan belirleyici olduğu gerçeğinden yola çıkarak, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirecek etkili yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmasının son derece önemli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Bu bağlamda ele alınabilecek yöntemlerden biri olan okuma çemberi, kitap okuma alışkanlığı kazandıran, okumayı sevdiren ve aynı zamanda okuduğunu anlama becerilerini geliştiren etkili bir çalışmadır. Ülkemizde çok kullanılmayan kitap kulübü çalışmalarının okul ortamında uygulanmasını içerir (Avcı ve Yüksel, 2011). Okuma çemberleri; küçük ve akran etkileşimli tartışmaların olduğu, grup üyelerinin aynı kitabı, şiiri, konuyu seçerek bir araya geldikleri çalışmalardır. Grup üyeleri aynı metinleri bireysel olarak okurken, kitap hakkında konuşmak üzere belirledikleri zamanlarda bir araya gelirler. Kitabı tamamladıklarında, okuduklarından öne çıkanları diğer gruplarla paylaşırlar. Katılımcılar bir sonraki okuma çemberi için yeni kitaplar seçerek, yeni bir gruba dahil olurlar (Daniels, 2002).

2.3.1. Okuma Çemberinin Tarihî Gelişimi

Aynı kitabı okuyarak hakkında çeşitli tartışmalar yürütmek üzere bir araya gelen yetişkin kitap okuma kulüpleri, okuyucular arasında her zaman yaygın olarak görülmüştür. Yardım (2021), ilk kitap kulüplerinin yazının ilk kullanıldığı, daha sonraki çağlarda ise İslam ve Hristiyanlık dinlerinin yayıldığı coğrafyalarda kullanılmış olabileceğini ifade etmektedir. Daniels (2002), Amerika’da kayıtlı ilk kitap kulüplerinin, 1634 yılında dinî metinleri okumak üzere bir araya gelen Püriten kadınlarla başladığını, ardından Püriten erkeklerin bu toplantılarda konuşulan konular hakkındaki endişesi nedeniyle yasaklandığını belirtirken; 19. yüzyılın başlarından itibaren bu okuma geleneğinin Amerika’daki kadınlar arasında popülerleşen entelektüel bir etkinlik haline geldiğini ifade eder.

Kitap okuma kulüplerinden ilhamla 1980’li yıllarda ortaya çıkan okuma çemberlerini çocuklarla ilk kez uygulayanın beşinci sınıf öğretmeni Karen Smith olduğu bilinmektedir. Smith, sınıfında bulunan bir kutu dolusu kitabı öğrencilerinin kendi seçimleriyle ortak bir şekilde okuyarak üzerinde konuştukları durumu aynı zamanda yüksek lisans öğrencisi olduğu Arizona Üniversitesi’ndeki hocalarının gözlem ve deneyimleri ile sistematik hale getirerek uygulamaya başlamıştır (Daniels, 1994). Bu deneyimi sınıf ortamında gözlemleyip, uygulayarak belgelendirmeye başlayan Harveys Daniels (1996) ve bir grup gönüllü öğretmen, yetişkinler için kitap kulübü uygulamalarını çocuklar için devlet okullarında kullanılabilir hale getirmeye çalışmıştır.

Literatür incelendiğinde söz konusu uygulamanın, edebiyat tartışma grupları, kitap kulüpleri, okur atölyeleri, okuma çevreleri, edebiyat çemberleri (Cullinan, 1993; Daniels, 1994; Raphael ve McMahon, 1994; Tracey ve Morrow, 2006; Briggs, 2010; Isozaki, 2018,) gibi farklı isimlerle anıldığı görülmektedir. İlk kez okuma çemberi ismini kullananlar Kathy

Short ve Gloria Kaufman olmuştur (Avcı ve Yüksel, 2011). Uygulamanın öğrencilerin tam veya yarım daire şeklinde bir düzenle oturması nedeniyle bu ismi aldığı düşünülmektedir (Karatay ve Soysal, 2021). Ulusal literatürde ise bu yöntem, okuma çemberi ismiyle kullanılmaktadır (Avcı vd.,2011; Balantekin, 2016; Pilav, 2017; Altinkaya, 2019; Yardım, 2021; Doğan vd.,2021; Topçam, 2021; Topçam, 2022; Çakmak, 2022; Şansal, 2023).

1996 yılında, Ulusal İngilizce Öğretmenleri Konseyi ve Uluslararası Okuma Derneği tarafından yayınlanan standartlar, öğrencilerin okunacak metinleri seçme, okuma ve tartışma sorumluluğunu üstlendiği edebiyat temelli, iş birliğine dayalı sınıfları güçlü bir şekilde desteklemiş ve okuma çemberi en iyi sınıf uygulamalarından biri olarak tanımlanmıştır (Daniels,2002). Okuma çemberi yöntemi, ilkokul üçüncü sınıftan itibaren tüm eğitim seviyelerinde kullanılmaya uygundur. Farklı eğitim kademelerinde ve farklı derslerde kullanıldığına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Fakat çoğunlukla, dil öğretimine ilişkin derslerde aktif olarak kullanılmaktadır (Knowles ve Smith, 2003'ten Akt. Avcı ve Yüksel, 2011).

2.3.2. Okuma Çemberinin Dayandığı Yöntem ve Kuramlar

Okuma çemberi, birçok teorinin bir arada kullanıldığı etkili bir yöntemdir (Balantekin ve Pilav, 2017). Önemi daha iyi kavrayabilmek için, söz konusu uygulamanın dinamiklerinin çeşitli kuramsal perspektifler ışığında incelenmesi ve tartışılması faydalı olacaktır (Doğan, 2018). Okuma çemberi, günümüzde önemli iki eğitim kavramı olan iş birlikli öğrenme ve bağımsız okuma yöntemlerinin birleştirilmiş halidir (Hsu, 2004; Avcı vd., 2010; Maraccini, 2011.). Yöntemin kuramsal temelleri, yapılandırmacılık (etkileşimsel/okuyucu tepki teorisi, araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, şema teorisi) ve sosyo-kültürel teoriye dayanır (Tracey ve Morrow, 2006; Avcı vd., 2012.).

Aşağıda okuma çemberinin dayandığı yöntem, kuram ve teoriler söz konusu uygulama ile bağlantıları açısından ele alınarak açıklanmaktadır.

2.3.2.1. İş birlikli Öğrenme

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin sınıf ortamında oluşturulan küçük heterojen gruplarla birbirlerini akademik süreçlerde destekledikleri, ortak bir amaç için çalışarak sorumluluk aldıkları, etkileşimde bulundukları, öğrenci merkezli bir uygulamadır. Bilişsel kazanımlarla birlikte duyuşsal kazanımların da önemli olduğu bir yaklaşımdır (Dirik, 2015).

Öğrenmenin niteliğini artırmak üzere her sınıf ve konu ile ilgili uygulanabilen iş birlikli öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin çalışmayı tamamlamak için birbirine ihtiyaç duyması nedeniyle olumlu bağımlılık geliştirmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin

birbirlerini destekleyerek, grup başarısı ile birlikte bireysel başarı da kazanmalarına imkân sağlar. Süreç içerisinde grup üyelerinin birbirleriyle yakın iletişim içerisinde olarak birlikte karar verme, çatışmaları çözme, liderlik gibi beceriler edinmesi için ortam oluşturur (Johnson, Johnson ve Holubec, 2016).

Okuma çemberi iş birlikli öğrenmeyi teşvik eder (Pitton,2005'ten Akt. Baki, 2023). Okuma çemberinin de temel bileşenleri öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışırken, grup üyelerinin aktif katılımı, uygulamaların açık uçlu ve öğrenci merkezli olmasıdır (Maraccini, 2011). Öğrenciler okuma çemberlerindeki görevlerini yerine getirirken, iş birlikli öğrenmenin temel prensiplerinden biri olan olumlu bağımlılığı sosyal bir beceri olarak takımlarıyla geliştirerek, saygı çerçevesinde tartışmayı öğrenirler (Abdelrasoul, 2014).

2.3.2.2. Bağımsız Okuma

Bağımsız okuma, öğrencilerin okunacak materyali, zaman ve yeri kendisinin seçtiği, ödev olarak verilmeyen, öğrenciden rapor istenmeyen ve okuduğunu anlamanın kontrol edilmediği okumadır (Cullinan, 2010). Başka bir görüşe göre bağımsız okuma, öğrencilerin okul içinde veya dışında tamamen gönüllü okumalarını veya ev ödevi olarak verilen okumaları da kapsar (Moss ve Young, 2012). Serbest okuma, gönüllü okuma, bağımsız sessiz okuma gibi çeşitli terimlerle anılan bağımsız okuma, 1970'lerin başında okullarda bir okuma biçimi olarak görülmeye başlamıştır. Bağımsız okumanın okul saatlerini içerisine entegre edilmesini savunanlar, her okul gününün belli bir bölümünde bu yöntemle kitap okunmasını önermektedir (Bus, Shang ve Roskos, 2024).

Yapılan araştırmalar, bağımsız okuma ve okuma başarısı, okuma hızı ve kolaylığı, kelime dağarcığı ve okuma motivasyonu arasında güçlü ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Moss ve Young, 2012). Bununla birlikte yapılan deneysel ve korelasyonel çalışmalar ile vaka çalışmaları, daha fazla serbest okumanın daha iyi dil bilgisi edinimi, daha iyi okuma yazma becerisi ve kelime dağarcığı kazandırdığını doğrulamıştır (Krashen, 2013). İlkokul çağlarının okuma becerisi ve yaşam boyu okuma alışkanlığı kazanılması için en önemli çağlar olduğu göz önünde bulundurularak, bağımsız okumanın okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve okuma hızı gibi alanlardaki başarı ölçümlerinde de belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır (Cullinan, 2000). Okuma çemberi yönteminde öğrenciler, okuyacakları materyali kendileri belirleyerek, okuma sürecini ders dışında gerçekleştirirler. Yöntem, bu yönüyle bağımsız okuma kavramını tamamen destekler.

2.3.2.3. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık, kökleri Jean Piaget ve Lev Semyonoviç Vygotsky gibi teorisyenlerin çalışmalarına dayanan; öğrencilerin materyaller, fikirler ve insanlarla etkileşime girerek, deneyim ve keşifler yoluyla kendi anlayış ve bilgilerini inşa ettiklerini öne süren bir kuramdır (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978). Piaget (1952), öğrencilerin yeni bilgileri mevcut bilişsel yapılarıyla ilişkilendirerek oluşturduklarını ifade eder.

Ülkemizde 2004 yılından itibaren öğretim programlarının hazırlanmasında etkili olan yapılandırmacılık, 1960 yılında Jerome Bruner tarafından, öğrencilerin öğrenmelerini hayata aktarmakta zorlanmaları ve istenen nitelikte bir eğitim verilememesine çözüm olarak gündeme getirilmiştir (Kesici, 2019). Yapılandırmacı kuram, öğrencilerin kendi okuma seviyelerine uygun ve ilgilerini çeken kitapları seçerek okumaları, okuduklarını tartışma sürecine aktif olarak katılmalarını ve okuduğunu anlama stratejilerini uygulamaları gerektiğini öne sürer (Briggs, 2010).

Okuma çemberi uygulamalarında, öğrencilere geçmiş deneyimlerinden yararlanarak gerçekleştirebilecekleri belirli roller verilerek, bir grup ortamında metni okumaları, sorgulayarak tartışmaları ve üzerinde düşünmeleri beklenir. Farklı geçmişlere ve bakış açılarına sahip öğrencilerin bir araya gelmesi yoluyla zengin bir fikir alışverişi ve anlam inşasının gerçekleştiği okuma çemberleri, yapılandırmacı kuramın temel ilkeleriyle uyumludur (Minh, 2024). Aynı zamanda okuma çemberi uygulama esnasında öğrencilerin sosyal etkileşimde bulunmaları sebebiyle, yapılandırmacılığın bir alt yaklaşımı olarak kabul edilen sosyal yapılandırmacılıkla da ilişkilendirilmektedir.

Sosyal Yapılandırmacılık

Sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky (1978) tarafından oluşturulmuş, öğrenmenin toplumsal etkileşimle gerçekleştiği inancına dayanan bir kuramdır. Kurama göre, çocuklar sosyal ortamlarda kendilerinden daha bilgili yetişkinlerle ve akranlarıyla etkileşime girdiklerinde öğrenme süreçlerini daha kolay yapılandırabilirler. Kuramın anahtar kavramları, yakınsal gelişim alanı ve yapı iskelesidir (Tracey ve Morrow, 2006). Vygotsky (1978)'e göre yapı iskeleleri, bir öğretmen ya da daha bilgili bir akranın yakınsal gelişim alanında öğrencilere destek olduğu ve artık ihtiyaç kalmadığında desteği bıraktığı bir süreci ifade eder (Kapanadzade, 2009). Yakınsal gelişim alanı ise öğrencinin halihazırdaki düzeyi veya tek başına öğrenebilecekleri ile bir başkasının yardımı ile erişebileceği öğrenme düzeyi arasındaki fark anlamına gelir (Kaya vd., 2010).

Okuma çemberleri doğası gereği, Vygotsky (1978)'nin öğrenmede sosyal etkileşim vurgusuyla uyumludur. Öğrenciler, okuma çemberlerinde hem akranlarıyla hem öğretmenleriyle etkileşime girerek birbirlerinden öğrenirler. Kurulan heterojen gruplar düşüncelerin farklı seviyelere taşınmasına katkıda bulunur (Covert, 2009). Öğretmenler, gruplarda eleştirel düşünmeyi, metinleri derinlemesine analiz etmeyi destekleyebilmek için sorular sorup yönlendirmede bulunarak yapı iskelesi oluştururlar. Uygulama süreci, öğrencilerin kendi yakınsal gelişim alanları içerisinde hareket ederek daha yüksek eleştirel düşünme seviyesine ulaşmasına katkıda bulunur (Minh, 2024).

2.3.2.4. Etkileşimsel/Okur Tepki Kuramı

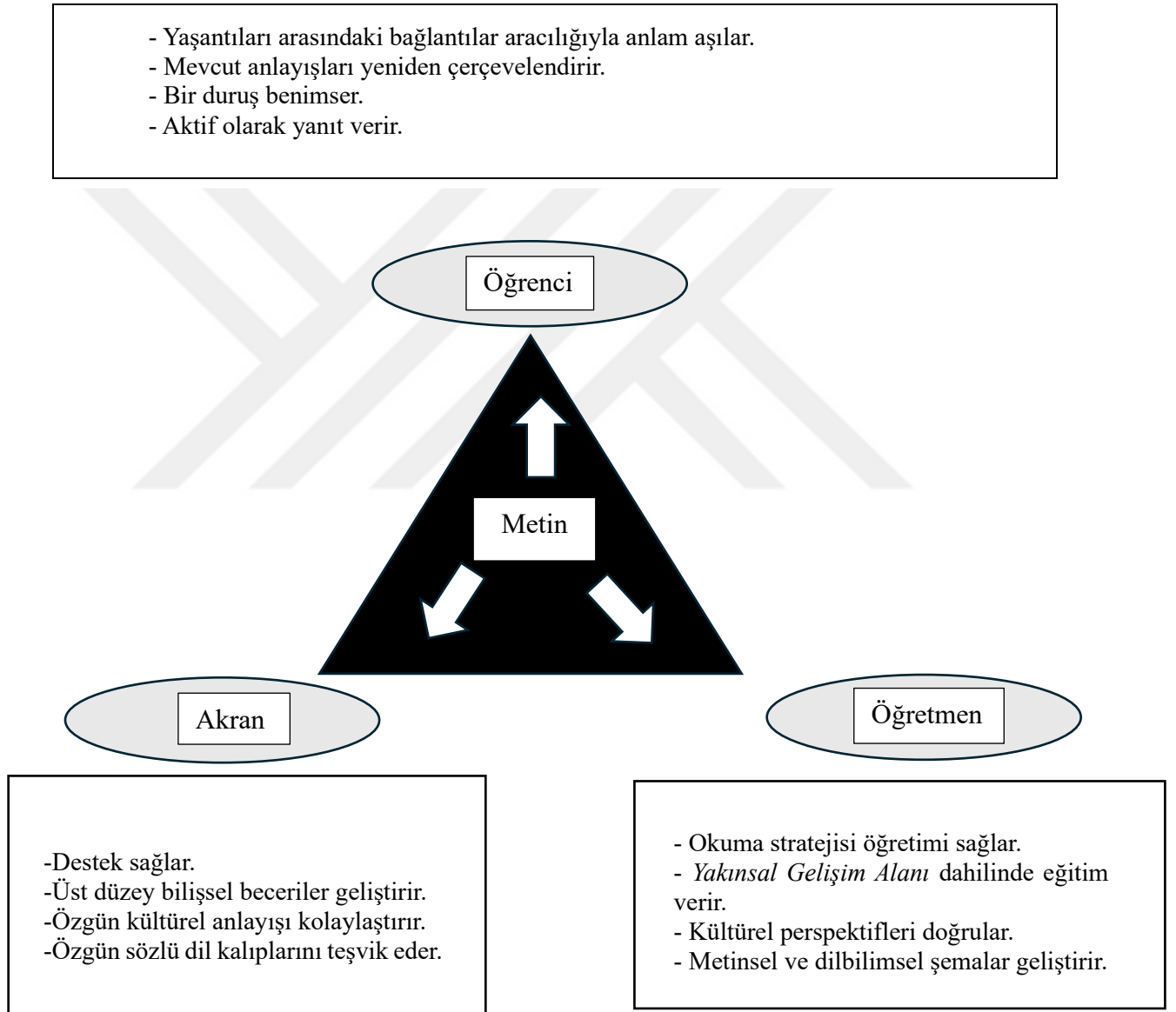
Rosenblatt (1938), tarafından kavramsallaştırılan etkileşimsel/okur tepki kuramına göre her okuma eylemi bir olaydır, anlam metinde ya da okuyucuda hazır olarak bulunmaz, ancak okuyucu ve metin arasındaki işlem sırasında gerçekleşir (Rosenblatt,1988). Söz konusu kuram, metinlerin yorumlanması ve anlamlandırılması sürecinde okurun aktif rolüne odaklanır. Okuma deneyiminin her bir okur için eşsiz ve bireysel olduğunu, anlamın metin ve okuyucu arasında oluşan etkileşim yoluyla geliştiğini ifade eder. Her bireyin kendine özgü olduğu fikrinden yola çıkarak, her okuma deneyiminin kişiye özgülüğüne vurgu yapar (Tracey ve Morrow, 2017).

Etkileşimsel/okur tepki kuramı, okuma sürecine okurların kendi deneyimlerini, geçmişlerini ve bakış açılarını dahil ettiklerini ve metin ile okur arasında oluşan dinamik bir etkileşim yoluyla kendi anlamlarını inşa ettiklerini öne sürer (Rosenblatt,1938, 92). Bu kurama göre okur tepkileri, okur-metin-bağlam unsurları ile şekillenir ve bunlardan birinin değişimiyle farklılaşabilir (Rosenblatt, 1978). Bu nedenle metnin okur tarafından her okunduğunda farklı yorumlanması, farklı kazanımlar elde edebilmesi mümkündür. Her bir okur metinden kendi dünyasındaki değişkenler kadar geniş bir anlam inşa edebilir (Kanık Uysal ve Ateş, 2020; Balantekin, Pilav,2017).

Okuma çemberi uygulamaları, öğrencilerin metinler hakkında verdikleri kişisel ve duygusal tepkileri, tercihlerini ve yorumlarını ifade etmelerine; diyalog ve iş birliği yoluyla anlam inşa etmelerine imkân sağlar. Öğrenciler okuma çemberlerinde tartışmalara katılarak, birbirlerinin yorumlarına meydan okur, fikirlerini müzakere eder, metne ilişkin yaklaşımlarını derinleştirirler (Minh, 2024). Kaya Tosun (2018) okuma çemberlerinde, etkileşimsel/okur tepki kuramında ifade edilen, okurların farklı bakış açılarıyla metne yaklaşımının, okur tepkilerinin belirlenerek açığa çıkarılmasının mümkün olacağını ifade etmektedir. McElvain (2010), okuma çemberlerini, öğrencilerin akranlarıyla, metinle ve

öğretmenleriyle dinamik bir etkileşimde bulundukları ve sınıf içerisinde gerçek ilişkileri teşvik eden bir uygulama olarak tarif eder. Öğrenciler okuma çemberlerine dillerini ve kültürlerini getirerek, öğretmenleriyle, akranlarıyla ve metinle ilişki kurarken etkileşimli bir aktör haline gelir.

Metin, akran, öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimler aşağıda görsel olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Etkileşimsel Okuma Çemberlerindeki Etkileşimler (McElvain, 2009)

2.3.2.5. Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacı öğrenme kuramının öğretimsel uygulamalarından biri olan araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin bilimsel süreçleri kullandıkları, tartışma ve etkinlikler yoluyla düşünme becerilerini geliştirdikleri ve öğrenme sürecinde aktif oldukları bir yaklaşımdır. Öğrenciler bir bilim insanı gibi çalışarak bilimsel süreç becerilerini kullanır ve geliştirir. Aynı zamanda grup çalışmalarını içerdiği için grup üyelerine birbirlerinin fikirlerine saygı göstermeyi ve sorumluluk almayı öğretir (Duran ve Dökme, 2018). Araştırma, merak ve sorgulamayla başlayan, öğrencilerin kendi öğrenmelerine yön vermelerini sağlayan, öğrenme isteğini tetikleyen bir güçtür. Öğrenciler merak ettikleri konularda soruları cevaplayabilmek için veri toplama, çıkarımda bulunma, yorumlama ve alternatif çözümler üretme gibi birçok konuda deneyim kazanırlar. Bu deneyimler sonraki öğrenmeleri için bir alt yapı oluşturarak aynı zamanda kendi öğrenme süreçlerini yapılandırmalarını sağlar (Şahhüseyinoğlu ve Akkoyunlu, 2010).

Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı, okuma çemberi yöntemiyle, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmaları ve öğretim süreçlerinde aktif olmaları yönüyle ilişkilidir (Tracey ve Morrow, 2006). Okuma çemberi yönteminde, öğrencilerin grup içinde kendilerine verilen rolü yerine getirebilmek için araştırmalar yapmaları hem bireysel hem de grup çalışmalarına katılmaları gerekmektedir (Altınkaya, 2019).

2.3.2.6. Şema Teorisi

Şema teorisi, ilk kez psikoloji alanında Bartlett (1932) tarafından ortaya atılmış ve okuyucuların bir metni anlayabilmek için ön bilgilerini nasıl kullandığını açıklayan bir teodir (An, 2013). Okuyucunun şemaları ya da halihazırda depolanmış olan bilgisi, yeni bilgileri yorumlama sürecinde önemli bir işlev görür. Yeni bilgilerin bilgi deposuna girebilmesi ve onun bir parçası olabilmesi için farkında olsak da olmasak da bu bilgi eski bilgilerle etkileşime girer (Pearson, 1984; Tracey ve Morrow, 2006). Şema kuramı, bir metnin anlaşılmasının okuyucunun bilgi birikimini metne yansıtarak, metinle arasında bağ kurması yoluyla gerçekleşebileceğini ifade eder. Araştırmacılar şema kuramının ilkelerine uygun uygulamaların okuduğunu anlama becerilerine olumlu bir katkısının olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, sınıf içinde öğrencilerin daha önceki bilgilerini hareketlendirerek yeni konuyla bağlantı kurmalarını sağlayacak etkinlikler yapılmalıdır (Çakıcı, 2011)

Okuma çemberleri, öğrencilerin okudukları bölümler, üstlendikleri roller ve gerçekleştirdikleri sunumlarla ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşarak birbirlerinin

şemalarını geliştirmelerine ve metinlerin daha iyi anlaşılmasına destek olmaktadır (Avcı, 2011; Altinkaya, 2019).

2.3.2.7. Sosyo-Kültürel Teori

Lev Vygotsky'nin geliştirdiği sosyokültürel teori, bireylerin bilişsel gelişiminde sosyal etkileşimin, kültürel bağlamın ve tarihsel unsurların önemine dikkat çeker (Vygotsky, 1978). Vygotsky'ye göre bilişsel gelişim, sosyal etkileşim ve başkalarıyla iş birliği yoluyla gerçekleşir. Okuma çemberi uygulamaları, öğrencilerin birbirinden öğrenmeleri, kendi yaşamlarından, bilgi ve eser paylaşımları yönüyle sosyo-kültürel teori perspektifi ile tutarlıdır (Tracey ve Morrow, 2006). Okuma çemberleri, öğrencilere iş birliğine dayalı okuma, tartışma ve metin analizi yapma gibi deneyimler için bir ortam oluşturarak öğrencilerin kültürel çeşitlilik ve farklı bakış açılarıyla metinle etkileşim kurmasını sağlar (Minh, 2024).

Okuma çemberlerinde öğrenciler metinleri bireysel olarak okurlar, rollerini paylaşma ve süreç sonundaki sunumda yaptıkları paylaşımlarda birbirlerinden etkilenerek, öğrenme süreçlerini zenginleştirirler. Bu süreçte, Vygotsky (1978)'nin ifade ettiği gibi etkileşim ve paylaşımlarla yeni bilgiler edinilir (Altinkaya, 2019).

2.3.3. Okuma Çemberinde Roller

Okuma çemberlerinde öğrencilerin daha iyi konuşabilmeleri ve tartışabilmeleri amacıyla, birbirine bağlı ve açık uçlu görevlerin verildiği roller bulunur (Daniels, 2002). Bu roller öğrencilere açıkça anlatılarak rol kağıtları yoluyla verilir. Daniels, 1996 yılında kitabı ilk kez yayınladığında, grup tartışmalarının başlamasına geçici bir destek aracı olarak tasarladığı rol kağıtlarının, bazı sınıflarda etkileşimi artırmak yerine konuşmaları mekanikleştirebileceğini düşünmüş, bu bağlamda öğrencilerle görüşmüştür. Bazı öğrenciler, rol kağıtları olmadan kitaplar hakkında daha iyi konuşabileceklerini ifade etseler de büyük bir çoğunluk çemberden önce bir ön hazırlığın yapılmasının faydalı olduğunu ifade etmiştir (Daniels, 2002), Chicago'daki kendi okul ağlarında uyguladıkları okuma çemberlerinde rol kağıtlarını uzun süreli kullanmayı tercih etmediklerini, çoğunlukla süreci renklendirmek için kullandıklarını ifade ederek, öğrenciler deneyimli bir okur olduklarında açık uçlu okuma günlükleri, diyalog günlükleri gibi yollarla da uygulamanın yürütülebileceğini ifade etmiştir.

Okuma çemberindeki roller, öğrencilere metinleri okurken birbirinden farklı alanlara odaklanma, sorumluluk alma, bir alanda uzmanlaşma, girdiği farklı roller sayesinde farklı beceriler edinme alışkanlığı kazandırır (Tavşanlı ve Ulaş, 2023).

Bu araştırmada okuma çemberi süreci, okuma çemberi rolleri ile yürütülmüştür. Roller, Uluru (2019)'nın *Sürdürülebilirlik için Eğitim: Ekoeleştirel Edebiyat Çemberlerinin Geliştirilmesi* isimli araştırma makalesinde oluşturduğu rollerden ilhamla konuyla bağlantılı olarak uyarlanmıştır. Yapılan pek çok çalışmada, okuma çemberlerinde kullanılan ana rollerin güncellenip geliştirildiği görülmektedir. Bu durum okuma çemberinin temel amacından uzaklaşmadan klasik rollerin yanı sıra yenilikçi rollerin de uygulamaya eklenebileceğini göstermektedir (Yardım, 2021).

Okuma çemberlerinde kullanılan roller çoğunlukla; sorgulayıcı, bölüm lideri, okuma aydınlatıcı, bağ kurucu ve sanatçı, özetleyici, araştırmacı, sözcük avcısı, sahne düzenleyici, karakter ustası, gözlemci ve film eleştirmenidir (Daniels, 2002). Bu araştırmada bu rollerin yanı sıra bitki ve hayvan gözlemcisi ile doğa koruma uzmanı rolleri eklenmiştir. Uluru (2019), ekoeleştirel bir araştırma perspektifi benimseyerek, çalışmasında okuma rollerini, incelenen metinlerin ekoeleştirel yönlerine odaklanacak şekilde uyarlamıştır. Projesi için doğa koruma uzmanı, bitki ve hayvan gözlemcisi, distopik dedektif, biyoteknoloji dedektörü ekoeleştirel rollerini oluşturmuştur. Mevcut çalışmada, öğrencilerin yaş grupları göz önünde bulundurularak doğa koruma uzmanı ile bitki ve hayvan gözlemcisi rolleri yer almaktadır.

Doğa Koruma Uzmanı: Doğa koruma uzmanının görevi metinde doğayı, çevreyi, manzaraları anlatan pasajlar bularak, olay örgüsünde, karakter tasvirinde doğanın nasıl bir rol oynadığını tespit etmektir (Uluru, 2019).

Bitki ve Hayvan Gözlemcisi: Bitki ve hayvan gözlemcisinin görevi, metinde bitki ve hayvanların nasıl anlatıldığını tespit etmektir. “Metinde bitki ve hayvanlara değer veriliyor mu? Bitki ve hayvanlar nasıl bir rol oynuyor?” sorularına yanıt arar (Uluru, 2019).

Sorgulayıcı: Sorgulayıcının görevi, öğrenci grubunun okunan metin hakkında tartışmak isteyebileceği üç düşündürücü sorudan oluşan bir liste hazırlamaktır. Sorular, öğrencilerin okumadaki ana fikirler üzerinde konuşmalarına ve okumaya ilişkin tepkilerini paylaşmalarına yardımcı olmalı, ayrıntılara odaklanmamalıdır. Genellikle en iyi sorular, öğrencinin okurken kendi düşüncelerinden, duygularından ve endişelerinden gelir. Okuma çemberi sırasında sorgulayıcı kendi sorularını sunar ve diğer öğrencilerin bunlara verdiği yanıtları kaydeder (Tracey ve Morrow, 2006).

Okuma Aydınlatıcısı: Okuma aydınlatıcısının görevi metni çok yakından okuyarak hikayedeki iyi yazılmış veya kilit bölümleri aramaktır. Okuma aydınlatıcısı sıklıkla kafa

karıştırıcı bulduğu kısımları seçer ve daha sonra gruptan metni anlamak için yardım ister. En iyi tartışmalardan bazıları, öğrenciler zor bölümleri birlikte çözmeye çalışırken ortaya çıkar; genellikle bu noktada “yakınsal gelişim alanı” teorisinin sınıfta nasıl işlediği kolayca görülebilir (Furr, 2004). Okuma aydınlatıcı aynı zamanda metnin en önemli veya ilginç bulduğu bölümlerini belirler ve gruba seçimlerinin nedenlerini açıklar. Daha sonra grubun metne verdiği yanıtların bir özetini kaydeder (Tracey ve Morrow, 2006).

Sözcük Avcısı: Sözcük avcısının görevi, verilen metni daha iyi anlamak için özellikle önemli olan ya da bilmediği kelimeleri bulmak ve tanımlamaktır. Okuma çemberleri sırasında sözcük avcısı grubun metindeki kelimeleri bulmasına ve daha iyi anlamasına yardımcı olur (Tracey ve Morrow, 2006). Sözcük avcısı aynı zamanda metinde yaygın olan kelimelerin özel kullanımlarını arayarak, arkadaşlarına “Sizce _____ bu durumda ne anlama geliyor?” ya da “Yazar neden bu öykünün ilk iki sayfasında _____ kelimesini sekiz kez tekrarlıyor?” gibi sorularla tartışmayı zenginleştirebilir (Furr, 2004).

Bağ Kurucu: Bağ kurucu rolünün amacı öğrenci ile metin arasında bağlantı oluşturmaktır. Bağlantılar öğrencinin kişisel yaşamı veya sınıf, okul, toplum veya daha geniş dünyadaki olaylarla ilgili olabilir. Buradaki ana odak noktası, okumayı gerçek dünyaya uygulamaktır. Öğrenci bağlantılarını okuma çemberleri sırasında sunar (Furr, 2004; Tracey ve Morrow, 2006; Doğan vd., 2018). Bağın hangi konu ile ilgili ve ne şekilde kurulacağı rolü üstlenen öğrencinin düşüncelerine bağlı olarak gelişir (Topçam, 2021).

Sanatçı: Sanatçının görevi, verilen okumayla ilgili bir tür yaratıcı yanıt vermektir. Sanatsal yanıt bir eskiz, karikatür, diyagram, akış şeması, kolaj olabilir. Sanat eserinde temsil edilen fikir veya fikirler, okumadaki bir veya daha fazla önemli kavramı yansıtmalı ve kısa bir açıklayıcı paragrafla birlikte sunulmalıdır. Okuma çemberleri sırasında sanatçı yaratıcı yanıtını gruba sunar ve açıklar (Tracey ve Morrow, 2006; Doğan vd, 2018).

Araştırmacı: Araştırmacının görevi, verilen okumayla ilgili ek, yeni bilgiler bulmaktır. Bu bilgiler, dergi ve gazete makaleleri, kitaplar, mülakatlar, ilgili yerlere ziyaretler olabilir. Araştırmacı bir ya da daha fazla kavram hakkında bilgi verebilir, metin yazarı hakkında bilgiler sunabilir. Okuma çemberleri esnasında bulduğu bilgileri paylaşarak, tartışmanın kapsamını geliştirir (Tracey ve Morrow, 2006).

Özetleyici: Okuduğu metni yeniden anlatır gibi kendi cümleleriyle özetlemekle sorumludur. Metnin tamamına değil, önemli bulduğu bölümlere odaklanır (Doğan vd., 2018). Özetleyicinin kısa ama eksiksiz bir özeti ifade edebilmesi için metni birkaç kez okuması gerekebilir (Furr, 2004).

Film Eleştirmeni: Film eleştirmeni, okunan metnin filmi varsa film ve metin arasında karşılaştırmalar yaparak, benzer ve farklı yönlerini açığa çıkarır (Tracey ve Morrow, 2006).

Sahne Düzenleyici: Metinde yer alan olayların geçtiği sahneleri, bu sahnelerin yer aldığı sayfaları da belirterek sözlü ya da görsel araçlarla (harita, grafik, diyagram vb.) tasvir eder (Daniels, 2002; Kaya Tosun, 2018).

Karakter Ustası: Metinde yer alan karakterleri çeşitli açılardan inceleyerek değerlendirir. Karakterlerin ilgi alanlarını, hoşlandıkları şeyleri ve sahip oldukları bilgileri ortaya koyar (Doğan vd., 2018).

Tartışma Lideri: Tartışma liderinin görevi, tartışmanın akışını sağlama noktasında kolaylaştırıcı olarak hareket etmektir. Tartışma lideri birkaç cümle ile hikâyeyi açar ve açık uçlu sorular yoluyla arkadaşlarını konuşmaya dahil eder. Tartışma lideri hikâyeyi birkaç kez okumuş, böylece olası temalar ve konular, hikâyenin temel olay örgüsü hakkında çok sağlam bir kavrayışa sahip olmuştur (Furr, 2004).

2.3.4. Okuma Çemberinde Öğretmenin Rolü

Okuma çemberlerinde öğretmenin rolü, ders anlatmak, ders vermek ve tavsiyede bulunmak değil, kolaylaştırıcı olmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve ön bilgilerini harekete geçirerek katılımı teşvik eder (Avcı, 2019). Bu süreçte öğretmenin temel rolü, öğrencinin ihtiyaç duyduğu anlarda ona rehberlik ve destek sağlamaktır. Yapının sosyal yönü gereği, öğrenci bazen ihtiyaç duyduğu desteği kendisinden daha bilgili akranlarından da alabilir ki bu, okuma çemberinin en güçlü özelliklerinden biridir. Çünkü her öğrenci, süreçte diğerleri için birer destekleyici, beceri kazandırıcı ve anlamayı kolaylaştırıcı bir role sahiptir (Altınkaya, 2019). Öğretmenler, iyi kitapları toplayarak grupları oluşturur, grup toplantılarını ziyaret ederek gözlemler, zorlanan öğrenci ve gruplarla bireysel görüşmeler yapar. Gözlem ve değerlendirme notları tutar. Eğer çemberler kusursuz bir şekilde işliyorsa eşit bir katılımcı olarak da çembere dahil olabilir (Daniels, 2002).

2.3.5. Okuma Çemberinde Süreç

Briggs (2010); Avcı vd. (2013); Doğan vd. (2018); Altınkaya (2019); Ulaş (2022)'a göre okuma çemberi yönteminin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için uygulama sürecinde izlenmesi gereken belli adımlar vardır. Öncelikle süreç okunacak kitapların belirlenmesi ile başlar. Öğrencilerin yaşları, ilgi alanları, seviyeleri, erişilebilirlik gibi pek çok faktör göz

önünde bulundurularak kitaplar belirlenir. Okuma çemberi yönteminde bireysel okumaya da yer verildiği için öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Briggs, 2010). Bu doğrultuda, öğretmenin öğrencilere çeşitli türlerde kitap önerileri sunması önemlidir. Bu sayede, kitap okuma süreci daha keyifli ve ilgi çekici hale getirilebilir (Altınkaya, 2019).

Daha sonra gruba okuma çemberi yöntemi tanıtılarak, örnek bir uygulama yapılır (Daniels, 2002). Okuma çemberi rol kağıtları ve yönergeleri de bu süreçte öğrencilere tanıtılır. Öğrenciler okuyacakları kitapları, belirlenen kitaplar arasından seçer ve her kitapta değişen gruplar oluşturulur. Grup toplantı günü ve saati, kitaptan hangi sayfaya kadar okunacağı ilk toplantıda belirlenir. Her öğrenci, her çemberde değişen rolüne uygun olarak okuduğu bölümü arkadaşlarıyla paylaşır. Süreçte değişen roller, tüm rolleri deneyimleme fırsatı verirken; değişen gruplar farklı öğrencilerin sosyal etkileşim içinde olmasını sağlar.

Kitap bittiğinde, grup üyeleri kitabı esas alarak, sınıfa sunmak üzere özetleme, drama, tiyatro, eksik bölüm yazımı, kitaba yeni bir isim ve kapak tasarımı gibi projeler hazırlar. Değerlendirme aşamasında amaç belirli becerilerin değil sürecin değerlendirilmesi olduğu için otantik değerlendirme yöntemlerinden faydalanılır (Avcı vd., 2013; Avcı, 2019). Öğrencilerin sürece katılımını ölçmek için öyküsel gözlem günlükleri, performans değerlendirme, grup görüşmeleri, öz değerlendirme formları, öğrenci günlükleri gibi araçlardan faydalanılabilir (Daniels, 2002).

2.3.6. Okuma Çemberinin Uygulama Esasları

Daniels (2002), özgün ve olgunlaşmış okuma çemberi uygulamalarının aşağıdaki temel özelliklere sahip olması gerektiğini ifade eder.

- Öğrenciler okuma materyalini kendileri seçer.
- Küçük gruplar kitap seçimine göre geçici olarak oluşturulur.
- Farklı gruplar farklı kitapları okur.
- Gruplar, okudukları kitapları tartışmak üzere düzenli bir programla bir araya gelir.
- Öğrenciler hem okumalarını hem de tartışmaları yönlendirebilmek için yazılı veya çizili notlar kullanır.
- Tartışma konularını öğrenciler belirler.
- Grup toplantıları, kitaplar hakkında açık uçlu soruların sorulduğu, kişisel bağlantıların kurulduğu doğal seyrinde konuşmalar olarak ilerler.

- Öğretmen, grup üyesi ya da eğitmen olarak değil kolaylaştırıcı olarak görev alır.
- Okuma çemberi uygulamalarının değerlendirmesi öğretmen gözlemi ve öz değerlendirme formları ile yapılır.
- Okuma çemberi uygulamalarında ortamda oyun ve eğlence ruhu hakimdir.
- Kitapların bitiminde okuyucular kendi okumaları hakkında paylaşımda bulunur ve sonrasında yeni okuma seçimleri etrafında yeni gruplar oluşur.

Yukarıda ifade edilen prensipler genel doğrular olarak kabul edilse de okuma çemberi uygulamalarında tek bir doğrudan söz edilemez. Uygulama süreci ve öğrencilerin genel düzeyine uygun olarak esnek planlamalar yapılabilir. Tracey ve Morrow (2006) uygulayıcılara süreci kolaylaştıracak bazı ilkeleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir.

- Okuma çemberi, en kolay üçüncü sınıf ve üzeri seviyelerde uygulanabilir. Bazı öğretmenler çemberleri ikinci sınıf düzeyinde başarıyla kullanmış olsa da birçok öğrenci henüz bu derecede bağımsızlığa hazır değildir.
- Öğrenciler kendilerine verilen okuma ve rolleri sınıfta veya evde tamamlayabilir. Her birinin yararları ve sakıncaları vardır. Öğrenciler kendilerine verilen çalışmaları tamamlamazlarsa, okuma çemberine katılma “ayrıcalığına” sahip olmamalıdır.
- Öğrenciler okuma çemberleri için heterojen ya da homojen temelli gruplara yerleştirilebilir. Her grupta düzenlemesinin avantajları ve dezavantajları vardır. Öğretmenler kendileri ve öğrencileri için en iyi olanı keşfetmek için denemeler yapmalıdır.
- Her okuma çemberi grubu aynı metni okuyabilir veya farklı çemberler farklı metinler üzerinde çalışabilir. Bazı araştırmacılar, metin seçiminin bu öğretim yaklaşımının önemli bir bileşeni olduğuna inanmaktadır. Bu durumu öğretmenlerin, metinlere olan erişimi şekillendirebilir.
- Öğretmenler okuma çemberlerini istedikleri sıklıkta kullanabilir.
- Değerlendirme aşamasında, öğrencilerin rol çalışması ve okuma çemberlerinde yapılan gözlemler, bilgi kaynakları olarak kullanılabilir. Testler ve yazma ödevleri gibi geleneksel değerlendirmeler de geleneksel olmayan değerlendirmelerin tamamlayıcısı olarak kullanılabilir.

2.3.7. Okuma Çemberinin Faydaları

Okuma çemberi uygulamalarına ilişkin alan yazın tarandığında, yöntemin okuma becerilerini (Irawati, 2016), okuduğunu anlamayı geliştirdiği (Manning, 2010), (Rahman, 2022), öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı (Covert, 2009), okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu (Smith ve Feng, 2018), özel gereksinimli öğrencilerin analiz etmelerine ve tartışmalarına yardımcı olduğu (MacLennan vd., 2022), işbirliği ve sosyal etkileşim için fırsat sağladığı (Thomas ve Kim, 2019), çevrimiçi öğrenme ortamlarına mükemmel bir şekilde uyarlanabildiği (Whittingham, 2013), dil öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine ve kültürel farkındalıklarına katkı sağladığı (Uychoco, 2019), çocukların okumayla ilgili olarak yaşadıkları, konuyu anlamamaktan ve bu deneyimden çok az zevk almaktan kaynaklanan sorunları hafiflettiği (Keefe, 1996), öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için etkili bir öğretim stratejisi olabileceği (Anderson ve Corbett, 2008), öğrencilerin okuma, yanıt verme ve sorumluluk alma becerilerini (Scott, 1994), öğrenci merkezli tartışmayı ve okuma sevgisini teşvik ettiği (Dillon, 2007) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uluru (2019)'nın çalışması, taranan araştırmalar arasında mevcut araştırmanın konusuna en yakın bağlantıyı kuran çalışma olarak belirlenmiştir. Uluru (2019), öğretmen adaylarıyla ekoeleştirel bir perspektifle okuma çemberi uygulamaları gerçekleştirmiş, ekoeleştirel okuma çemberlerinin öğretmen adayları tarafından faydalı bulunduğu, sürdürülebilirlik konularını tartışma becerilerine ilişkin kendilerine güvenlerinin arttığını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Konuya ilişkin ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunluğu ortaokul düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmalara göre, okuma çemberinin okuduğunu anlama becerisi, (Balantekin, 2016) söz varlığı ve konuşma becerileri üzerinde etkili olduğu (Yardım, 2021) okuma anlama faaliyetlerini geliştirdiği (Altınkaya, 2019; Şansal, 2023), tespit edilmiştir. Demir (2019), bu yöntemin daha uzun süreli ve kalabalık çalışma gruplarıyla uygulanması gerektiğini, Şansal (2023) ise okuma çemberinin yazma becerilerine etkisinin ölçülebilmesi için yazı çalışmalarının uzun zaman devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Altınkaya (2019), okuma çemberi uygulamalarının öğrencilerin öz yeterliliklerini artırmada, Yardım (2021) ise okuma tutumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Konu ile ilgili ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalarda okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri (Avcı vd., 2011; Çakmak, 2022) ve okuma motivasyonları üzerinde etkili olduğu (Topçam, 2021; Doğan vd., 2021), fen bilimleri

dersine ilişkin kavramsal anlayış ve tutumlarının geliştirdiği (Topçam, 2022) ortaya konmuştur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ekokurgu, çevreye yönelik tutum ve okuma çemberine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilecektir.

2.4.1. Ekokurgu ile İlgili Araştırmalar

Ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların ilki Özdemir (1998) tarafından “Yazınsal Bir Tür Olarak Öykü'nün Çevre Duyarlığına Etkisi ve Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi” başlığı ile deney grubunda çevre bozulmasını ele alan bazı kitapların işlenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yedinci sınıf düzeyinde yapılan çalışmada kontrol ve deney gruplarına uygulanan ön test-son test sonuçlarına göre öykülerin çevre duyarlılığına anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Kuzu (2008) ise Aytül Akal'ın masallarıyla çocuklarda çevre bilinci geliştirme konusunda yaptığı çalışmada masalların çevre eğitimindeki öneminden söz etmiş, örnek teşkil edecek kesitler vermiştir. Akal'ın “Cadı Burunlu Fabrika” isimli masalında hava, “Denizin Altını Merak Eden Vapur” masalında su, “Çöp Kafalı Çocuk” ve “Park Yiyen Robot” masallarında toprak kirliliğinden söz ettiğini ve masal içerisinde kirliliğin önlenmesi ile ilgili mesajlar verdiğini ifade etmiştir. Genel olarak çevre kirliliğinden, enerji tasarrufundan, yeşil alanların yok edilmesinden söz eden “Buruşuk Kâğıt Parçası”, “Ormandaki Apartman” “Bana Bir Rüya Ver”, “Karanlıktan Korkan Çocuk” masallarını da konuları itibariyle bu bağlamda ele almıştır.

Toska (2017), 21. yüzyılda yazılan Amerikan ekokurgu yapıtlarda çevre sorunları, suçları ve korunma yöntemlerini incelemiştir. Çalışmasında doğa ve çevreye ilişkin tarihi süreçler ile kavramsal tartışmaları ele almış, ekokurgu kavramını irdelemiştir. Ekosuçlar ve bu suçların fiziksel dünyadaki etkilerini örnekleyerek, bu suçlara yardım eden kurum ve yapıları tartışmıştır. Amerikan ekokurgu yapıt kesitlerinden örnek vererek, metinlerden alıntılar yapan Toska (2015), çevre sorunlarının nasıl ele alındığını ifade etmiştir.

Bu alandaki bir başka çalışma, Aslan (2015) tarafından yapılmış, 2014-2015 yıllarında ilk baskısı yapılan çevre sorunları temalı kitaplar bu sorunları yansıttığı bağlamında incelenmiştir. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanarak, betimsel olarak çözümlenmiştir. İncelenen kitaplarda çevre kirliliğinin; eğitimsizlik, bilinçsizlik, duyarsızlık gibi ekonomik ve keyfî nedenlerle oluştuğu ve bu

kirlilikten yöneticilerden şirketlere, yerel yönetimlere kadar herkesin sorumlu olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda çevreye karşı özellikle çocuklar ve kadınların daha duyarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Esen (2019) çevreye yönelik farkındalık geliştirmede fabl kullanımına örnek bir eylem araştırması yapmış, bu çalışmada üç adet tam metin halinde fabl (Toprağın Haykırışı, Temiz Gezegen, Yıl 2050) öğrencilerle birlikte incelenmiş; ardından fablda gerçekleşen olayları irdeleyen sorular sınıfta tartışılarak, öğrencilerin çevresel sorunların farkına varmaları sağlanmıştır. Daha sonra yarım bırakılmış fablları (Balık ile Leylek, Gökyüzünün Hâkimleri) bireysel olarak öğrencilerin tamamlamaları istenmiş, son olarak da öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik bir fabl yazmaları beklenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, fablların çevre eğitiminde ve çevre bilinci kazandırmada olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Yağmur (2019) Türk çocuk edebiyatında doğa-çocuk ilişkisini ele almış, bu ilişkinin boyutlarını tespit edebilmek amacıyla 30 çocuk kitabında bulunan 50 hikâyeyi betimsel olarak analiz edilmiştir. Kitaplarda çocuk kahramanların doğa elemanlarından en fazla hayvanlarla etkileşimde bulunduğu tespit edilmiştir. Doğanın çocuk açısından 54 farklı etkileşim boyutu olduğu görülmüştür. Bu boyutlardan bazılarının merak, eğlence, keşif, mutluluk, sevgi, korku ve merhamet olduğu tespit edilmiştir. İncelenen hikâyelerde doğanın en fazla eğlence unsuru olarak sunulduğu, en çok rastlanan ikinci unsurun ise sahiplenme olduğu ifade edilmiştir.

2019 yılında Kütük tarafından yapılan, eko okullarda çevre eğitimine yönelik kullanılan çocuk kitaplarının çevre eğitimi öğelerini içerip içermediğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada incelenen çocuk kitaplarının biyoçeşitlilik ve doğa, enerji, çöp, su ve atıklar ile ilgili olduğu görülmüştür. İklim değişikliği alt başlıklarına hiçbir kitapta rastlanmamış, evrensel vatandaşlık, gıda, sağlık ve refah, ulaşım, deniz ve sahil ile ilgili konuların çok az kitapta ele alındığı saptanmıştır.

Yıldırım (2020), ekokurgu eser seçkisi oluşturmuş ve bu eserleri analiz ederek, öğretmenler için bu noktada rehber olacak seminer çalışmalarını içeren bir eylem araştırması yapmıştır. Araştırmasının ilk aşamasında doküman incelemesi yaparak ekokurgu eser seçkisi oluşturmuş, eserlerde insan ve doğa etkileşimi, etik, çevre ve sorumluluk bilincine yönelik iletiler saptamıştır. Bu iletileri Fen Bilimleri dersi kazanımları doğrultusunda ele alarak seçkisini tamamlayan Yıldırım, araştırmasının ikinci aşamasında bu eserlerin nasıl kullanılabileceğine dair öğretmenlere seminer vermiş, ekokurgu türü hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin bu eserleri derslerinde kullanmasına yönelik bir rehber hazırlamıştır.

Apaydın (2023) tarafından Buket Uzuner'in *Su, Toprak, Hava*; Latife Tekin'in *Manves City ve Sürüklenme*, Oya Baydar'ın *Köpekli Çocuklar Gecesi* isimli eserlerinin ekokurgusal açıdan incelemesi yapılmıştır. Bu çalışmada Uzuner'in eserlerinde sonunda iyilerin kazandığı ve sorunların bu şekilde çözüleceğine dair bir umut taşıdığını, Tekin'in içinde bulunduğumuz zamanı daha gerçekçi bir dille tanımlayarak çözümün bireysel değil sistemsel olması gerektiğini ifade ettiğini, Baydar'ın ise iklim krizinin distopyasını yazdığı eserinde büyük bir yıkım yaşansa da hayatın yeniden canlanabileceği mesajını verdiğini belirtmiştir. Üç yazarın da metinlerini ekofeminist ve çevreci bir bakış açısıyla oluşturduğu sonucuna varmıştır.

Darga (2024), okul öncesi ve ilkököl kitaplarında ele alınan suda yaşayan canlılar konusunu incelemiştir. Doküman incelemesi kullanılarak yapılan çalışmada 5300 resimli çocuk kitabı taranmıştır. Elde edilen bulgulara göre 3-6 ve 7-12 yaş arası çocuklara yönelik 25 kitap tespit edilmiştir. Suda yaşayan canlıların ele alındığı kitaplar çevre, diğer canlıların yaşamlarına saygı, işbirliği gibi mesajları içermektedir. Darga (2024)'ya göre çok çeşitli canlı türlerini kapsayan bu yayınların çoğalmasa sürdürülebilirlik ve çevre bilincinin artırılabilmesi için faydalı olacaktır.

Boudreaux (2006) araştırmasında 2003 yılında Amerika'da en çok satan 0-8 yaş arası çocuk kitaplarını inceleyerek, çevresel eğitim hedeflerine çocuk edebiyatı eserlerinde ne düzeyde yer verildiğini ve çevrenin nasıl temsil edildiğini değerlendirmiştir. Kitaplardaki sembollerin, resim ve metinlerin farklı seviyelerde çevre yanlısı ve karşıtı olduğunu tespit etmiş, genel itibarıyla metinlerin insanların doğa üzerindeki tahakkümünü ortaya koyduğunu belirlemiştir. Çalışmasının bulgularında incelediği eserlerin insanların doğa üzerindeki egemen ideolojilerini yansıttığı ve çevresel eğitim hedeflerini yansıtmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Zynda (2007) tezinde çevre sorunları, geri dönüşüm ve daha az kaynak kullanımını teşvik etmek amacıyla yazılan çocuk edebiyatı eserlerini ilkököl çağındaki çocuklar için gelişimsel uygunluk ve doğru bir çevre eğitimi vermesi yönüyle incelemiştir. Araştırmasında incelediği 32 çocuk kitabının da çocuklara uygun olduğu fakat büyük çoğunluğunun ideal bir çevre eğitimi kitabı olmadığı sonucuna ulaşan araştırmacı, ideal bir çevre eğitimi kitabının hikâye, karakter gelişimi ve görseller açısından ilgi çekici ve aynı zamanda doğayı takdir etmeyi içermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Medress (2008), çevreye duyarlılık ve sürdürülebilirlik bilincini geliştirebilecek hikâye türlerini incelediği ve Tanya Ha'nın *Greeniology* adlı yeşil yaşam rehberini çocuklara uyarladığı çalışmada, çevre eğitimi ve çocuk kitabı yazımı üzerine yapılan literatür

analizleri, çevre temalı hikâye ve rehber kitaplarının incelenmesi, yazarlar ve çevre eğitimcileriyle gerçekleştirilen görüşmeler ile çocuklarla yapılan beyin fırtınası oturumlarını veri toplama yöntemleri olarak kullanmıştır. Bulgular, çocuk hikayelerinde kullanılan görseller ve çocuğun doğasına uygun karakterler yoluyla çevresel farkındalık oluşturulabileceğini göstermiştir. Ayrıca, çevre odaklı hikâye kitaplarının okuyucularla duygusal bağ kurarak kalıcı bir etki yarattığı, yeşil yaşam rehberlerinin ise çevresel sorunlara ve çözüm yollarına dair kapsamlı bilgi sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Larsson (2012), makalesinde eko-eğitilence türündeki kitapları, eko-bilgiyi ele alma ve yayma biçimleri açısından analiz etmektedir. Larsson (2012)'a göre bu kitaplar çoğunlukla çevre sorunlarının nedenlerini anlatarak başlar ve sorunlara bizim neden olduğumuzu belirtir. Bu durumun değişmesi için sorumluluk almanın önemini harekete geçmenin etkileyici sonuçları olabileceği fikrini aşılayarak pratik tavsiyeler verir. Böylece çocukları ve gençleri eko-bilgiyi üreten ve eko-disiplin bilincine sahip dünya vatandaşları olmaya teşvik eder. Bununla birlikte söz konusu kitaplar çocuklara, aile ve okullarının çevreye yönelik tutumlarını iyileştirmek için önerilerde bulunur.

Jones (2015), "*Children's Literature: A Gateway to Sustainability*" isimli tezinde sürdürülebilirlik eğitiminin yalnızca fen bilimleri odaklı çevre eğitimiyle sınırlı kalmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda çocuk edebiyatını, öğretmenlerin sürdürülebilirlik kavramını sınıflarına dahil edebilmeleri için bir alternatif olarak önermektedir. Sürdürülebilirlik temalı çocuk kitaplarının sahip olması gereken özellikler konusunda bilgi verilen tezde fen bilimleri, sosyal bilgiler, çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik eğitimi gibi alanlarda kullanılabilecek bir hikâye yazılmıştır.

Sophia (2016) araştırmasında ekokurgu romanları inceleyerek, bu romanların iklim değişikliği noktasındaki bilinci etkileyeceği, bu durumun felsefî ve fiziksel sonuçlarını anlamamıza yardımcı olabileceğini konu almıştır. Ayrıca iklim değişikliği kavramının dili nasıl etkilediği ve değiştirdiğine de değinen araştırmacı bu süreçlerin bazı kelimelerin kazanılmasına ve bazılarının kaybına neden olduğu sonucuna varmıştır.

Babb, McBurnie ve Miller (2018) araştırmalarında, televizyon ve internetin yaygınlaşmasından önce çocuklar için önemli bir anlatı aracı olan resimli kitapların, dönemin sosyal ve çevresel şartlarını nasıl yansıttığını incelemiştir. Çalışmada, Avustralya Çocuk Kitapları Konseyi tarafından 1955-2014 yılları arasında "Yılın Resimli Kitabı" ödülü için listeye alınan 249 kitap incelenmiştir. Araştırma bulgularında, zamanla resimli kitaplarda doğal ortam tasvirlerinin azaldığı, yapıli alanların daha fazla yer almaya başladığı ortaya konmuştur. Ayrıca, vahşi yaşamın ve Avustralya'ya özgü türlerin kitaplara

yansımalarında düşüş olduğu, sürdürülebilirlik biyoçeşitlilik ile ilgili daha gerçekçi tasvirlerin ise zamanla arttığı belirlenmiştir. Bu durum, resimli kitapların ekolojik farkındalığı artırmada önemli bir rol oynadığını ve çevresel temaların zaman içinde çeşitlendiğini göstermektedir.

Merritt, Archambault ve Hale (2018)'in çalışması, öğretmenlerin ilkokul sınıflarına sürdürülebilirlik konularını ve düşünme biçimlerini dahil etmeye yönelik çabalarını web tabanlı bir anket yoluyla araştırmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının, sürdürülebilirliği doğrudan müfredatta uygulamaktan ziyade, sürdürülebilir davranışları sınıf içinde modelleyerek öğrencilere aktarmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, sesli okuma kitapları ve videoların sürdürülebilirlik konularını öğretmede sıkça kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, yüksek kaliteli çocuk kitapları ve eğitim videolarına duyulan ihtiyacı ifade etmektedir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sürdürülebilirliği sınıflarda daha iyi uygulanmasını kolaylaştıran durumların, okul çapındaki etkinlikler, müfredat ve öğretim materyalleri, benzer görüşteki meslektaşlar ve destekleyici yöneticiler olduğu saptanmıştır. Ancak, zaman kısıtlılığı ve müfredat uyumluluğu gibi engeller nedeniyle öğretmenlerin istedik sonuçlara ulaşmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu bulgu, Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri doğrultusunda sistematik müfredat reformlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Gille ve Segerdahl (2023) çalışmasında iklim kurgusunun ortaokul İngilizce öğretiminde iklim değişikliği konusunu ele almak için bir araç olarak kullanımını incelemiştir. İsveç eğitim çerçevesine odaklanılarak yapılan analiz, iklim kurgusunun çevre bilincini geliştirmeye yönelik önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ancak araştırma bulgularında, bu türün başarısının diğer sosyal ve eğitsel faktörlere bağlı olduğu da ifade edilmiştir.

Son çalışmalar, iklim krizinin çocuklar ve gençler arasında “iklim kaygısı”na yol açtığını ve bu kaygının genellikle kederle ifade edildiğini göstermektedir. Murphy (2024) *“Healing Landscapes and Grieving Eco-Warriors: Climate Activism in Children’s Literature”* isimli makalesinde çocukların ekolojik bilincini artırmak ve onları iklim aktivizmine yönlendirmek amacıyla, kişisel kederi gezegensel kederle ilişkilendiren çocuklara yönelik iklim kurgusunu incelemektedir.

2.4.2. Çevreye Yönelik Tutum ile İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında literatür sınırlılıkları içerisinde çevreye yönelik tutum ile ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

Sağlam (2012), ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevre konusundaki bilinç ve algıları ile çevre konuları hakkındaki tutumlarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada Kırıkkale ilinden seçilen beş ayrı okuldaki 343 öğrenci ile çalışma yapmıştır. Araştırmasında Çevresel Bilinç ve Algı Anketi ile Çevreye Yönelik Tutum Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çevre ile ilgili bilinç ve algıları olumludur. Çevreye yönelik tutumları sınıf seviyesi, yaş, cinsiyet ve baba eğitim seviyesine göre değişkenlik göstermektedir. Araştırma bulgularına göre çevre denince öğrencilerin akıllarına ağaçlar ve hayvanlar gelmektedir. Öğrenciler en önemli çevre sorunu olarak ormanların azalmasını gördüklerini, çevre bilinci geliştirebilmek için okullarda çevre konusunda dersler olması gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir.

Güven (2012), Kayseri ilindeki 91 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle 2010-2011 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirdiği araştırmasında, disiplinler arası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, Fen ve Teknoloji öğretim programından seçilen çevre konuları, birinci grup ile disiplinler arası, ikinci grup ile geleneksel yaklaşım yöntemiyle öğretilmiştir. Uygulanan “İlköğretim Öğrencileri Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Çevre Davranış Testi” yoluyla toplanan veriler, istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, disiplinler arası yaklaşım kullanılan grup ile geleneksel yaklaşım kullanılan grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Disiplinler arası çevre eğitiminin etkili olduğu tespit edilmiştir.

Köşker (2013), 150 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıfta okuyan 123 öğretmen adayının doğaya ilişkin algılarını ve doğaya karşı sorumluluklarına dair görüşlerini incelemek amacıyla, görüşme formu kullanarak veri topladığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Verileri betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle değerlendirilen araştırma sonuçlarına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri doğayı çoğunlukla bitkisel unsurlar olarak, öğretmen adayları ise yaşam alanı olarak tanımlamıştır. Katılımcılar doğaya karşı koruma ve yeşillendirme sorumluluklarının olduğunu düşünmektedir.

Sadık (2014), beşinci sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarıyla ilgili bakış açılarını tespit etmek amacıyla yaptığı olgubilim desenindeki nitel çalışmada Adana ilindeki toplam 187 çocuğun açık uçlu sorular yoluyla görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çevre sorunlarını en çok insanlarla ilişkili buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin en önemli gördüğü çevre sorunun atık maddeler/çöp olduğu; hava ve su kirliliği, ormanların yok olması gibi yerel çevre sorunlarıyla ilgili farkındalıklarının yüksek iken, küresel çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler çevre

sorunlarıyla ilgili en çok korku duygusu hissettikleri, çevre sorunlarının çözümünde eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının etkili olabileceği görüşünü bildirmiştir. Bu sonuçlarla birlikte araştırmada farklı yerlerde yaşayan öğrencilerin çevre sorunlarının kaynağını belirleme konusunda farklı görüşlere sahip olduğu görülmüştür.

Deniş Çeliker ve Akar (2015) ortaokul öğrencilerinin doğa kavramı ile ilgili algılarını metaforlar yoluyla belirlemeyi amaçladığı araştırmalarında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Burdur ilindeki 238 öğrencinin “Doğa.....gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamalarını istemiştir. İçerik analizi yöntemiyle çözümlenen veriler sonucunda öğrencilerin 9 kategoride, 75 adet metafor ürettiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin doğayı “yaşanılan yer”; “yaşam kaynağı”, “fedakar”, “heyecan ve huzur veren”, “yol gösterici”, “vazgeçilmez bir değer”, “ders veren”, “renk”, “ çeşitlilik içeren” olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Kahyaoglu (2015), çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin doğaya ilişkin algılarını metaforlar yoluyla incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin doğayı tanımlarken kullandığı metaforlar, doğanın yaşamsal yönüne, çeşitliliğine, sanatsal yönüne ve dengesine vurgu yapmaktadır.

Ertürk (2017), ilkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine ilişkin algılarını tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında, 50 ilkokul öğrencisine çevre kavramını, çevre sorunlarını ve çevre sorunlarından hangi kurumların sorumlu olduğunu, çevre sorunlarının önlenmesi ve çözülmesi için yapılabilecekleri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla sormuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler çevreyi ağaç, doğa, oksijen, yuva, hayat olarak görmektedir. Çevre sorunlarını çöpler, pil atıkları, ağaçların yok edilmesi, toprak, hava ve su kirliliği şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenciler çevre eğitiminde en çok okulların sorumlu olduğunu belirtmiştir. Çevre sorunlarının önlenmesi ve çözülmesinde en çok fidan dikilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler, okullarında insanlara çevre eğitimi verilmesi, projeler, tiyatrolar yapılmasını istemişlerdir. Araştırma bulgularına göre ilkokul öğrencileri çevreye ve çevre sorunlarına karşı oldukça duyarlıdır.

Uyanık (2017), ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin çevre kirliliğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında olgubilim desenini kullanmış, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kastamonu’da bulunan köy ve il merkezindeki iki devlet okulundaki 22 üçüncü sınıf öğrencisiyle bireysel ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilere çevrenin kendilerinde oluşturduğu çağrışımı, çevre kirliliğini nasıl tanımladıkları ve çevre kirliliğinin sebepleri sorulmuş, öğrencilerden çevre kirliliğinin önlenmesi için öneriler vermeleri istenmiştir. Araştırma

sonucunda, köyde ve il merkezinde yaşayan öğrencilerin çevre ile ilgili görüşlerinde benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Çevre kirliliği konusunda her iki öğrenci grubunun da en fazla bildirdiği görüş çöplerin çevreye atılması olmuştur. Çevre kirliliğine en çok insanların neden olduğunu düşünmektedirler. Çevre sorunlarının çözümünde her iki öğrenci grubu da insanların çevre hakkında bilinçlendirilmesi gerektiği görüşünü bildirmiştir.

Sağsöz ve Doğanay (2018), kentte ve kırsalda yaşayan ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada olgubilim araştırma desenini kullanmıştır. Bu çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre tanımları karşılaştırıldığında bir farklılık bulunmamış, her iki grup öğrenci de çevreyi tanımlarken “canlıları içeren yer” olarak tanımlamıştır. Giresun ilinde yapılan bu çalışmada öğrencilere findık ağacı hakkında görüşleri de sorulmuştur. Kırsalda yaşayan öğrenciler findık ağacının ekonomik açıdan önemini ifade ederken, kentte yaşayan öğrencilerin sağlıklı yaşamla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bu çalışmada kentte ve kırsalda yaşayan öğrencilerin çevre sorunu olarak en fazla çöp ve atıklardan söz ettiği tespit edilmiştir.

Küreci (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla Kütahya ilinde öğrenim gören 1904 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada “İlköğretim Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma verileri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları olumludur. Kız öğrencilerin, akademik başarısı yüksek olan, il merkezinde yaşayan ve orta-yüksek düzeyde aile geliri olan öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, evinde hayvan besleme, evinin bahçesinin olması, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür.

İbret vd. (2019) eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirdikleri araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında doğal çevreye duyarlılık kazandırmak amacıyla bir dizi alternatif öğretim yöntemi kullanmıştır. Araştırma Kastamonu ilinde 19 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisiyle 2017-2018 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde ve sonrasında öğrencilere doğa sevgisi ve doğal çevreye duyarlılık konuları ile ilgili açık uçlu sorular sorulmuştur. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiş ve kullanılan alternatif etkinliklerin, öğrencilerin çevre konularında duyarlılık kazanmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Peker (2020) betimsel tarama modeli ile tasarladığı araştırmasında, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik algı, tutum ve sorumlu davranışlarının belirlenmesini amaçlamıştır. 1424 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı araştırma, Kocaeli ilinde

gerçekleştirilmiş ve araştırma verileri “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” ile toplanmış, nitel veriler için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çevreyi “hayat, ev, cennet” gibi metaforlarla tanımlayan öğrencilerin, 45 farklı metafor oluşturduğu ve çevre kavramını “canlılık ifadesi olarak çevre” şeklinde algıladıkları belirlenmiştir.

Şekerci ve Doğan (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin doğa kavramı ile ilgili algılarını metaforlar yoluyla belirleyerek değerlendirdikleri çalışmalarında 151 öğrencinin “Doğa.... Gibidir. Çünkü.....” ifadesini tamamlayarak görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerinin 54 metafor ürettiği, bu metaforların 12 kategori altında değerlendirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin doğayı en çok rahatlatan özellikleri yönüyle ele aldıkları, bu kategoriye yaşam kaynağı ve güzellik kategorilerinin izlediği belirlenmiştir. Araştırmaya göre en az metafor üretilen kategori ise yapı ve işleyiş bakımından doğa kategorisi olmuştur.

Yaman vd. (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitime yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla 36 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Betimsel analiz yoluyla belirlenen görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler çevreyi en çok doğa kelimesiyle tanımlamıştır. Doğa ifadesini; ağaç, yaşam, yeşillik, dünya takip etmektedir. Öğrenciler en büyük çevre sorununu; su kıtlığı, doğa ve su kirliliği olarak görmektedir. Öğrenci görüşlerine göre, çevre sorunlarının çözümünde en fazla kurumların sorumlu olduğu; insanların su tasarrufu, çevreyi temiz tutmak gibi önlemler alabileceği belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından çevre eğitimi ile ilgili okulda yapılabilecek etkinliklerin ağaç dikme, resim ve şiir yarışmaları yapmak olarak ifade edildiği görülmüştür.

Aslan vd. (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, görüşme yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın verileri betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Konya ili Selçuklu ilçesindeki altı kız altı erkek öğrenciyle gerçekleşen çalışma sonucunda öğrencilerin, çevreyi insanların yaşadığı yer olarak tanımladığı, yaşadığımız yer olması ve sağlık açısından önemli olduğunu düşündükleri, yaşadıkları çevrede en çok çöplerden, bitki ve hayvanlara zarar verilmesinden rahatsız olduklarını, çevre kirliliği kavramını yerlere atılan çöpler ve hava kirliliği ile tanımladıklarını, çevre kirliliğinin sebebinin insanların bilinçsiz olması olduğunu, çevre kirlenince sağlığımızın etkilendiğini, çevre sorunlarının çözümü için insanların bilgilendirilmesi gerektiğini ve kampanyalar düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Dölek ve Akyol (2023), ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını ekosentrik ve antroposenik bakış açılarına dayalı olarak inceledikleri bir araştırma gerçekleştirmiştir. Şanlıurfa'nın Birecik ilçesindeki bir köy okulunda öğrenim gören 40 öğrenciyle bireysel görüşmeler ve sorularla ilişkili görseller yoluyla verileri toplanan araştırmada elde edilen veriler ekosentrik ve antroposenik bakış tutum çerçevesine göre analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler çevreye yönelik olumlu bir tutuma sahiptir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları konulara göre değişkenlik göstermekle birlikte, ekosentrik ile antroposentrik bakış açılarına bir arada sahip olabildikleri tespit edilmiştir.

Durmaz, Topçam, Sönmez ve Baysal (2023), etkileşimli okuma yöntemiyle desteklenen Hayat Bilgisi derslerinin, derse ve çevreye yönelik tutuma etkisini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel desende yürütülmüş, etkileşimli okuma, geleneksel okuma ve yalnızca ders kitabı kullanan üç grup karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre, etkileşimli okuma yönteminin öğrencilerin Hayat Bilgisi dersine ve çevreye yönelik tutumlarına olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Urhanoglu (2023), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre farkındalıkları ve çevreye yönelik tutumlarını incelemek amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 90 öğrenciyle bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın verileri, "İlkokul Çevre Farkındalık Ölçeği" ile "İlkokul Çevre Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevresel farkındalık genel ortalamasının yüksek, çevreye yönelik tutumunun orta düzeyde olduğu, cinsiyet, anne-baba eğitim durumlarına göre tutum ve farkındalık durumunun farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin çevresel farkındalık ve çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Işık Öner (2024), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına ilişkin algılarını ve çevreci bir bireyi nasıl tanımladıklarını incelemeyi amaçladığı çalışması 2022-2023 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 30 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin sorulan soruları çizim yoluyla cevaplandırması istenmiş, resimler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler, geri dönüşüm yapan, çöp toplayan, çöp atımları uyaran, denizleri temizleyen, çevre kirliliği konusunda mitingler düzenleyen, ağaç diken, çiçek sulayan insanları çevreci olarak görmektedir. Çevre kirliliğini, su ve hava kirliliği olarak tanımlamışlardır. Çevre kirliliği ile ilgili hastalık, çöp kutusu, canavar, salgın, ölüm gibi metaforlar kullanmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çevreye yönelik belirli bir farkındalığa sahip olsalar da çevre kirliliğinin türleri konusunda bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Sarıhan (2024), ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve duyarlılıklarını incelemek amacıyla yedinci sınıfta öğrenim gören 51 öğrenciyle yaptığı karma desenli çalışmada, verileri “Kişisel Bilgiler Formu”, “İlköğretim Öğrencileri için Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çevre ile İlgili Kompozisyonlar” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplamıştır. Nicel verileri istatistiksel analiz, nitel verileri betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, yalnızca çevre konulu kitaplar okumanın öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını değiştirmede, okunan kitaplarla birlikte etkinlikler yapılmasının farklılık sağladığı görülmüştür. Çalışma süresince yapılan etkinlikler öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve yazma becerilerine olumlu katkılar sağlamıştır.

Kahvecioğlu (2024), ilkokul üçüncü sınıf düzeyindeki 30 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ve çevre sorunlarına ilişkin farkındalıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Çevre Tutum Ölçeği” ve “Bir Çevre Çiz Testi” ile toplanmış, veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğrencilerin, okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin çevreye yönelik olumsuz tutum puanlarının yüksek olduğu, anne eğitim durumunun olumlu-olumsuz çevresel davranış puanlarında etkili olduğu, çekirdek aile ile yaşayan öğrencilerde olumlu çevresel davranışlar yüksekken, geniş aile ile yaşayan öğrencilerde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok "Flora ve Fauna" ile ilgili çizimler yaparken, çevre kirliliğinin farkında oldukları ancak sorunların çözülmesi için çok az öneride bulundukları görülmüştür.

Bonnett ve Williams (1998) araştırmasında Birleşik Krallık'ta öğrenim gören beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını yapılandırılmış grup görüşmeleri yoluyla incelemiştir. Bulgulara göre bu yaştaki öğrencilerin çevreye yönelik tutumları çok olumludur. Öğrenciler doğayı bir yaşam alanı olarak görmektedir. Çevre ile ilgili en önemli sorunların; ağaçların kesilmesi, günümüzdeki araba sayısı, çöp ve kirlilik olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin doğa ve insan ihtiyaçları arasındaki çıkar çatışmalarının farkında olsalarda çözüm için yapılabilecekler konusunda fikirlerinin olmadığı görülmüştür. Çevre sorunlarının çözümü için bireysel önlemlerin önemine vurgu yaptıkları, toplumsal unsurlara ya da şirketler gibi kolektif çözümlere çok az değinildiği görülmüştür. Doğanın estetik yönlerini ele almayan öğrenciler, doğal alanların huzurlu olduğunu belirtmektedir.

Monhardt ve Monhardt (2000), çocuk edebiyatının öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili tutum ve inançlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, nesli tükenmekte olan kuşlar hakkında bir hikâyeyi 35 öğrenciden oluşan altıncı sınıf öğrencileri

üzerinde bir öğretim stratejisi olarak kullanmıştır. Öğrencilerden insanların hakları ile hayvan hakları arasında seçim yapmaları gereken bir senaryoya yanıt vermelerini ve yanıtlarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Okunan hikâyenin ardından öğrencilerin nesli tükenmekte olan kuş türü ile empati kurduğu ve fikirlerini değiştirdiği görülmüştür. Bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin konuyu değerlendirirken fen kavramları hakkındaki bilgilerinden çok duygularına güvendikleri tespit edilmiştir.

Aaron ve Witt (2011), karma yöntemle tasarladığı araştırmasında kentli azınlık çocukların doğa algılarını ve tanımlarını incelemektedir. ABD’de yaşayan 50 beşinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmanın amacı, çocukların doğayı nasıl tanımladıkları ve ona yükledikleri anlamı anlamak, çocukların doğa algılarını ve deneyimlerini betimlemektir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrenciler doğayı çoğunlukla çeşitli doğal unsurlarla tanımlamıştır. Öğrenciler doğayla ilgili daha fazla öğrenmek için heyecanlıdır ve doğaya ilişkin güçlü bir farkındalığa sahiptir. Araştırma sonucu, öğrencilerin doğayı pek çok farklı yolla anladığını, deneyimlediğini ve yorumladığını, doğrudan doğa deneyimi olan çocukların doğa farkındalığının yüksek olduğunu göstermektedir.

Hsiao ve Shih (2016), Tayvan’daki okul öncesi öğrencilerine çevreyi korumaya ilişkin kavramların öğretilmesinde resimli kitapların etkililiğini araştırma öncesinde ve sonrasında, öğrenci ve velilere sorulan anket soruları yoluyla araştırmıştır. Sekiz hafta süren araştırma boyunca çevre eğitimi müfredatı ile bağlantılı kitaplar okunmuştur. Okunan kitapların çevreye yönelik olumlu tutum geliştirme, çevre ile ilgili kavramları anlayarak içselleştirme, çevreyi koruma konusunda farkındalık kazanarak sorular sorma konularında etkili olduğu saptanmıştır.

Ebersbach ve Brandenburger (2019) deney ve kontrol gruplarında bulunan on yaşındaki 132 öğrenciye çevre konulu iki ayrı hikâye okumuştur. Uygulamadan önce ve sonra çocukların sürdürülebilir davranışlarını değerlendirmek amacıyla balıkçılık çatışması oyunu oynamışlardır. Deney grubunda okunan hikâyenin konusu kereste elde etmek için ormanı ortaklaşa kullanan ve bireysel çıkarlarını artırmayı amaçladıkları halde sorunlarını ormanın faydasına olacak şekilde çözerek rol model oluşturan iki ormancıyı anlatmaktadır. Kontrol grubunda kent bahçeciliğini anlatan bilgilendirici bir hikâye okunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, rol modelin sunulduğu deney grubundaki öğrencilerin, müdahaleden sonra balıkçılık çatışması oyununu daha sürdürülebilir bir şekilde oynadığı tespit edilmiştir. Her iki gruba çevre konulu metinler okunduğu halde, rol model oluşturan bir hikâye okumanın öğrencilerin sürdürülebilirlik davranışları üzerinde etkili olabileceği ifade edilebilir.

Aur lio vd. (2021), 8-10 yaş arası ilkokul çocuklarında bir  ocuk kitabının  evre bilincini teşvik etmesi için araç olarak kullanılmasının etkisini değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmasında, okuma öncesi ve sonrasında öğrencilerin bilgilerinin ne düzeyde değiştiğini belirlemek amacıyla odak grup görüşmeleri ve  n test-son test içeren sıralı açıklayıcı bir karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin nehir havzasının biyoçeşitliliği ve yaşadıkları antropojenik tehditler ile ilgili bilgi düzeyinin arttığı ve bu etkinliğin  evre bilgisini geliştirmenin yanı sıra öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu belirlenmiştir.

Yang vd. (2022), 6-8 yaş aralığındaki ilkokul birinci ve ikinci sınıf  ğrencilerinin  evre konusundaki farkındalık ve tutumlarına anlatı temelli  evre eğitiminin etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarından oluşan araştırmada, deney grubuna  evre temalı anlatı videoları izletilmiştir. Söz konusu videoları izleyen öğrencilerin çevreye ilişkin farkındalıkları artmış ve çevreye ilişkin tutumları olumlu olarak etkilenmiştir. Öğrencilerin  evre dostu davranış gösterme konusundaki niyetlerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Sheldrake ve Reiss (2023), 7-10 yaş arasında İngiltere’de yaşayan çocukların doğa ve öğrenme hakkındaki görüşlerine yönelik olarak anket çalışması yapmıştır. Ankete 679  ocuk katılmıştır. Analiz,  ocukların görüşleri arasındaki bağımsız ilişkileri ortaya çıkarmak için öngörücü modelleme uygulamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, doğa ile ilgili medyayı izlemek, çocukların doğa hakkında bilgi edinmeye yönelik ilgilerini olumlu yönde etkilerken, doğa hakkında kitap okumak doğa ve hayvanlarla ilgili kariyerlere yönelik isteklerini ve doğadan keyif alma/doğayı takdir etme tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

2.4.3. Okuma  emberi ile İlgili Araştırmalar:

Avcı vd. (2011), nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu araştırmada, ilköğretim dördüncü sınıf  ğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde okuma çemberi yönteminin etkisini,  ğrenci ve öğretmenlerin yönteme ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 72  ğrenci ile yürütülen çalışmada veriler, “Okuduğunu Anlama  l eği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formları ile yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuma çemberi yöntemi, okuduğunu anlamada düşük yetenekli öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirmeleri konusunda etkili olmuştur. Öğrenciler bu yöntemle kitap okumayı eğlenceli, kitap sunum projelerini de faydalı bulmuştur.

Avcı vd. (2013),  n test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanarak tasarladığı çalışmada okuma çemberi yönteminin ilköğretim beşinci sınıf  ğrencilerinin okuduğunu

anlama becerilerine etkisini incelemiştir. 67 beşinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, veriler “Okuduğunu Anlama Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunda okuma anlama becerisi düşük öğrencilerin becerileri anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Balantekin (2016), iki deney iki kontrol grubunda yer alan 117 öğrenci ile 22 hafta boyunca yürüttüğü araştırmasında okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine yönelik etkisini incelemiştir. Araştırmanın deney grubunda dersler Türkçe öğretim programına ek olarak okuma çemberi yöntemi ile kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programı ile işlenmiştir. Araştırmanın verileri, “Okuduğunu Anlama Ölçeği” ile toplanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre deney grubunda okuduğunu anlama becerisi gelişmiştir.

Altinkaya (2019), ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak tasarladığı araştırmasında okuma çemberi yönteminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini ve okuma yeterliliğine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Dokuz hafta süren araştırma süresince, deney grubunda okuma çemberi uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda Türkçe öğretim programı uygulanmaya devam edilmiştir. Araştırmanın verileri, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Okur Öz Algısı Ölçeği 2” ile toplanmış ve istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, deney grubunda okuduğunu anlama becerileri gelişirken, okuma öz yeterliliği konusunda bir farklılık oluşmamıştır.

Demir (2019), 34 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın verileri “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılarak toplanmış, bulgular istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve eleştirel okuma puanlarında anlamlı bir artış oluşmadığı görülmüştür.

Kaya Tosun (2018), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri üzerinde okuma çemberi yönteminin etkisini araştırdığı çalışmasını karma yöntemle tasarlamıştır. Araştırmanın verileri, “Okuduğunu Anlama Testi”, “Çok Boyutlu Akıcılık Ölçeği ve Okur Tepkileri” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri gelişmiştir. Öğrenciler, metinleri daha iyi anlayarak, karakterlerle kendi yaşamları arasında bağ kurmuş, farklı bakış açıları geliştirerek bunları ifade etmiştir.

Topçam (2021), eylem araştırması deseninde tasarladığı araştırmasında okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna etkisini değerlendirmiştir. On iki hafta süren araştırma, beş öğrenciyle altı okuma çemberi oturumu yapılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri “Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile toplanan araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmacı güncesi ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, okuma çemberi yöntemi öğrencilerin okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Öğrenciler, kitaplarla aralarında bağ kurarak, okuma çemberi rolleri benimsemiş, yöntemi eğlenceli ve faydalı bulmuştur.

Yardım (2021), okuma çemberi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı, konuşma becerisi ve okuma tutumu alanlarındaki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmada karma yöntemi tercih etmiştir. 29 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri, “Yarı Yapılandırılmış Açık Uçlu Söz Varlığı Tarama Testleri, Yarı Yapılandırılmış Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Kontrol Listesi Ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okuma çemberi yöntemi öğrencilerin söz varlığı kazanımlarını etkilediği, konuşma başarısı düşük öğrencilerin gelişme gösterdiği belirlenmiştir.

Doğan vd. (2021), ilkökul öğrencilerinin okuma çemberi deneyimlerinin okumaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada karma yöntem araştırma tekniklerini kullanmıştır. 174 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı uygulamada, nicel veriler okumaya yönelik tutum ölçeği ile nitel veriler ise odak grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturacak artış olmadığı görülmüştür. Odak grup görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin okuma eğilimleri, okuma alışkanlığı geliştirme konusundaki faydaları belirlenmiştir.

Ulaş (2022), ilkökul üçüncü sınıf düzeyindeki 46 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında, okuma çemberi yönteminin konuşma becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Yarı deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmanın verileri “Konuşma Becerisi Değerlendirme Rubriği” ile toplanarak istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Dokuz hafta süren uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının son test puanları deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Araştırma sonucu, okuma çemberi yönteminin ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade etmektedir.

Çakmak (2022), okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla yaptığı

araştırmasını yarı deneysel desen şeklinde tasarlamıştır. Araştırma verileri, “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” “Eleştirel Okuma Değerlendirme Paketi”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Araştırmacı Güncesi” ile toplanmıştır. Nicel verilerin sonuçları değerlendirildiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülürken, nitel bulgularda öğrencilerin uygulamaya yönelik olumlu görüş bildirdikleri, okuma çemberi rollerinden en fazla ressam rolünü seçerken, sorgulayıcı, özetleyici ve haritacı rollerini daha zor buldukları belirlenmiştir.

Topçam (2022), durum çalışması deseni ile tasarladığı araştırmasında, okuma çemberi yönteminin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kavramsal anlayış ve tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Beş öğrenci ile on iki hafta süre ile yürütülen araştırmanın verileri çalışma kağıtları ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okuma çemberi yöntemi ile yürütülen fen bilimleri dersleri kavramsal anlayışı ve tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Öğrenciler, okunan kitaplara yönelik olumlu görüş bildirerek, söz konusu yöntemi yararlı ve işlevsel bulmaktadır.

Şahan (2022), ortaokul altıncı sınıf düzeyindeki 58 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmada okuma çemberi yönteminin, okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan araştırmanın verileri, “Okuma Tutum”, Okur Özyeterlik” “İlkokul ve Ortaokul Öğrencileri İçin Okuma Kaygısı”, “Okuma Motivasyonu” ölçekleri yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okuma çemberi yöntemi deney ve kontrol grubu arasında okuma özyeterliği açısından anlamlı bir farklılık oluşturmazken, okuma tutumu açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Şansal (2023), yarı deneysel deney olarak tasarladığı araştırmasında, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri üzerinde okuma çemberi yönteminin etkisini incelemiştir. 34 öğrenci ile yürütülen çalışmada veriler, “Okuma Tutumu Ölçeği” ile “Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği” yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yöntemin yaratıcı yazma becerileri üzerinde etkili olduğu fakat daha güçlü bir etki oluşması için çalışmaların uzun süreli olarak gerçekleştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Covert (2009) çalışmasında, okuma çemberi yönteminin öğrenci motivasyonu ve okuma anlama süreçlerine olan etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarında toplam on iki öğrencinin katıldığı bu araştırmada, veriler anketler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırdığı ve okuma anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Briggs (2010), eylem araştırması olarak tasarladığı araştırmasında, okuma çemberi yönteminin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve öğrenmelerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin daha iyi anlama becerileri geliştirmelerine ve sosyal becerilerini arttırarak öğrenme ortamlarını zenginleşmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.

Irawati (2016), Endonezya’da İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmasında, okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma 24 öğrenci ile kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desenli olarak yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, öğrencilerin okuma anlama düzeyinde anlamlı bir artış olduğu, eleştirel düşünme, kelime bilgisi, grup içi iletişim becerilerinin geliştiği, sorumluluk bilinci kazandıkları ve okuma süreci ile ilgili motivasyonlarının arttığı belirlenmiştir.

Smith ve Feng (2018) okuma çemberi uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Yarı deneysel bir eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada, dördüncü sınıf düzeyinde iki farklı üstün yetenekli grup karşılaştırılmış, deney grubu dört hafta süresince okuma çemberi uygulamaları yapmıştır. Her iki grup için de uygulama öncesi ve sonrasında okuma performansı belirlenmiş, öğrencilerin okuma yönelik tutumları ile ilgili anket yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney grubunun okumaya yönelik tutumlarında ve okuduğunu anlama düzeyinde gelişme görüldüğü belirlenmiştir.

Rahman (2022), okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasını deney ve kontrol gruplarından oluşan iki grupta gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda okuma anlama becerilerinde belirgin bir farklılık görülmüştür.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizleri ve eylem araştırması uygulama süreci hakkında bilgileri içermektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul dördüncü sınıfta ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutumun geliştirilmesini amaçlayan bu çalışma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırması, katılımcıları bulundukları sosyal çevrede gözlemleme ve uygulamalar yoluyla tanıma imkânı sağlayan, eğitim alanında iş birliğine dayalı olarak yürütülen bireysel bir araştırma yöntemidir. Bu süreç, sistematik bir yaklaşım benimsenerek, eğitim uygulamalarını analiz etmeye ve geliştirmeye yönelik bir inceleme yöntemi olarak değerlendirilir (Tezcan, Ada ve Baysal, 2016). Literatürde, öğretmenin araştırmacı rolünü üstlenmesi nedeniyle öğretmen araştırması olarak da isimlendirildiğini görmek mümkündür (Köklü, 2001).

Süreç odaklı bir araştırma deseni olan eylem araştırması, belirlenen bir durum ile ilgili uzun süre çalışılarak ortamdaki bireylerle etkileşim sonucunda detaylı ve derinlemesine veri toplamayı içerir. Son yıllarda eğitim alanında sık rastlanan eylem araştırmaları, araştırma ve uygulamayı bir araya getiren, araştırmacının katılımcılığını vurgulayan esnek bir yaklaşıma sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Esnek bir yaklaşımın benimsenmesinin nedeni, temel amacın var olan bir durumun daha iyi bir noktaya taşınmasını sağlamak olmasıdır. Büyüköztürk vd. (2011)'e göre eylem araştırması, geliştirme ve iyileştirmeye odaklıdır.

Eylem araştırması süreci; problemin belirlenmesi, veri toplanması, verilerin analiz edilmesi, eylem planının oluşturulması, sonuçların değerlendirilmesi ve bir sonraki eylem sürecinin planlanması aşamalarını içerir. Sürekli bir döngü içinde ilerleyen bu araştırma yöntemi, nitel araştırma türleri arasında yer almakla birlikte, veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel yöntemlerden yararlanılabilir (Beyhan, 2013). Eylem araştırması, araştırmacının karşılaştığı bir sorun, ikilem veya belirsizlikten yola çıkar. Bu yöntem, belirli üç temel koşulu içeren pratik bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanır. İlk olarak, araştırmanın odağı genellikle değişim gerektiren bir sosyal uygulama olur. İkinci olarak, araştırmacılar ve katılımcılar arasında eşitlikçi bir iş birliği süreci bulunur. Son olarak, proje sistematik bir şekilde planlama, uygulama, gözlem ve değerlendirme aşamalarını içeren döngüsel bir süreçte ilerler ve her aşama belgelenerek sürecin gelişimi takip edilir (Swann, 2002). Literatür incelendiğinde eylem araştırmasının farklı biçimlerde sınıflandırıldığı

görülmektedir. Lune ve Berg (2017), bu farklı sınıflandırma biçimlerini bir araya getirmiş ve eylem araştırmalarını üç tür altında ele almıştır.

Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması: Bu yaklaşımda birincil amaç, önceden belirlenmiş bir teorik çerçeveye dayanan belirli bir müdahaleyi test etmektir. Araştırmacı uygulayıcı ile iş birliği yaparak bir sorunu tanımlar ve daha sonra grup ile uygulanmasını kolaylaştıran bu uygulayıcıya bilgi verir. Bu türdeki eylem araştırmalarının temel amacı sürecin betimlenmesidir (Lune ve Berg, 2017).

Uygulama/karşılıklı iş birliği/tartışma odaklı eylem araştırması: Bu eylem araştırması türünde araştırmacı ve uygulayıcı bir araya gelerek potansiyel sorunları ve meseleleri, bunların altında yatan nedenleri ve olası müdahaleleri iş birliği içinde belirler. Daha esnek bir bakış açısına sahip olan bu desende uygulayıcı ile oluşan etkileşim araştırma sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Lune ve Berg, 2017).

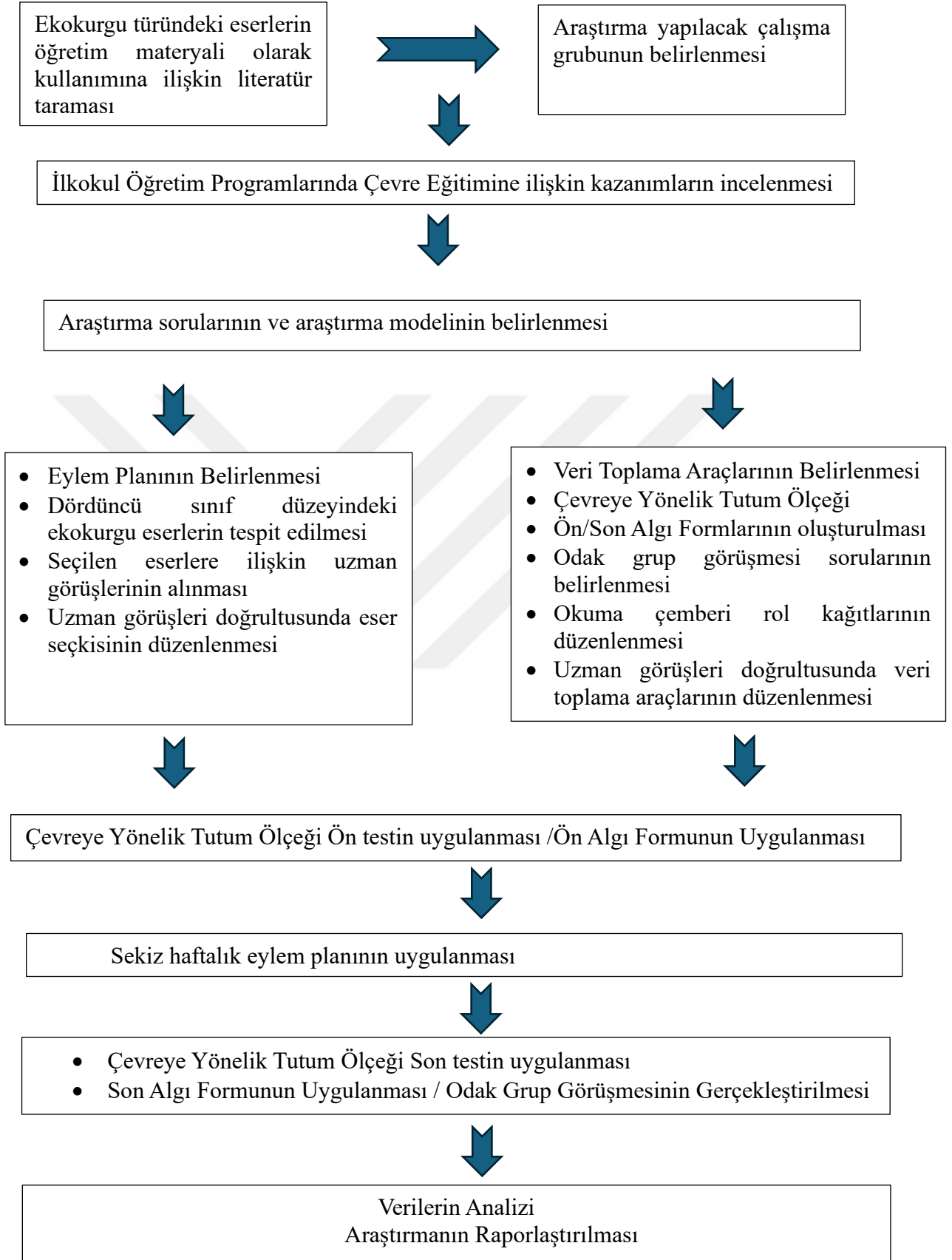
Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması: Bu eylem araştırması yaklaşımının temel amacı, uygulayıcının yeni bilgi, beceri ve deneyimler edinmesini sağlarken aynı zamanda kendi uygulamalarını eleştirel bir perspektifle değerlendirmesine yardımcı olmaktır. Bu doğrultuda, uygulayıcı süreci bir problem çözme fırsatı olarak görerek, kendi rolünü sürekli sorgulama ve geliştirme imkânı bulur. Ayrıca, eleştirel düşünme becerisini geliştirerek karşılaştığı sorunlara dair kapsamlı analizler yapabilir ve çözüm yolları üretebilir. Bu yöntem, uygulayıcının mesleki yeterliliğini artırmasına, kuramsal bilgiyi pratikle bütünleştirmesine ve alanına yönelik politika geliştirme süreçlerine katkıda bulunmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre, Lune ve Berg'in bu sınıflandırmasına "uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu" bir tür daha eklemek mümkündür. Bu yaklaşımda araştırmacı uygulamayı yürütürken aynı zamanda veri toplayabilmelidir. Ferrance (2000) ise eğitim ortamlarındaki eylem araştırmalarını sınıflandırırken bir öğretmenin sınıfında karşılaştığı bir sorunu bireysel olarak araştırabileceği gibi bir grup öğretmenin ortak bir soruna odaklanması, okul yöneticilerinin katkılarıyla okul çapında bir inceleme yürütülmesi ya da dışarıdan destek alınarak geniş çaplı araştırmaların gerçekleştirilmesi şeklinde iş birliğine dayalı bir süreçle de ele alabileceğini ifade eder (Aktaran Tezcan vd., 2016). Bir öğretmen, sınıfındaki uygulamalar doğrultusunda sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, materyal kullanımı ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri gibi çeşitli konulara yönelik çözümler arayabilir.

Bu çalışma, özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması yaklaşımına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşım, uygulayıcının kendi öğretim sürecini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesine, öğretim pratiğini sorgulamasına ve geliştirmesine olanak tanımaktadır. Araştırmacı, aynı zamanda uygulayıcı konumunda yer alarak sürece doğrudan katılmış, sınıf içi uygulamaları hem gözlemleyip analiz etmiş hem de uygulamaların etkililiğini çeşitli veri kaynakları yoluyla değerlendirmiştir. Bu bağlamda, okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamalar aracılığıyla öğrencilerin katılım düzeyleri, çevreye yönelik tutumları ve metinle kurdukları ilişkiler takip edilmiş, elde edilen veriler doğrultusunda öğretim süreci sürekli olarak yeniden yapılandırılmıştır. Çalışma, yalnızca betimleyici bir yaklaşım benimsememekte; aynı zamanda uygulayıcının mesleki gelişimini desteklemeyi, kuramsal bilgiyle uygulama arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi ve daha etkili öğretim yöntemleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda araştırma süreci sekiz haftalık bir eylem planını içermektedir. Araştırma problemleri, araştırmacının eğitim ortamında fark ettiği bir sorundan yola çıkarak geliştirilmiş, uygulayıcının kendisi aynı zamanda bir veri toplama aracı işlevi görmüş, ulaşılan sonuçların doğrudan genellenmesi amacı güdülmemiştir.

Aşağıdaki şekilde eylem araştırması süreci ele alınmıştır.

3.2. Eylem Araştırması Süreci



Şekil 2. Eylem Araştırması Yöntem Şeması

İlkokul dördüncü sınıfta ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutumun geliştirilmesini amaçlayan ve eylem araştırması olarak desenlenen bu çalışmada uygulanan işlem yolu uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulama aşamasında yaşanan sorunların çözümüne ilişkin eylem planını kapsayacak şekilde aşağıda açıklanmaktadır.

Uygulama öncesinde, çevreye yönelik bir tutum geliştirme konusuna ilgili olan araştırmacı ekokurgu türündeki eserlerin öğretim materyali olarak kullanılmasına ilişkin literatür taraması yapmıştır. Araştırmayı kendi öğrencileriyle yapmayı planlamıştır. Çalışma grubunu ve elde edilecek verileri zenginleştirmek için aynı okuldaki ve sınıf düzeyindeki bir diğer sınıfı da araştırmaya dahil etmiştir. Araştırmanın desenini eylem araştırması şeklinde düzenleyen araştırmacı, araştırma sorularını belirleyerek bir eylem planı oluşturmuştur. Bu plan doğrultusunda ilkokul öğretim müfredatını tüm sınıflar düzeyinde incelemiş, çevre eğitiminin çoğunlukla, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin kapsamında ele alındığını fark etmiştir. Araştırmacı ekokurgu türündeki eserler yoluyla çevre eğitimi disiplinler arası bir bakış açısıyla ele almayı hedeflemiştir. Bu nedenle söz konusu türdeki dördüncü sınıf düzeyinde 25 çocuk kitabını okumuş, okuduğu kitaplara ilişkin notlar alarak, öğrencilerin okuma düzeylerine, ilgi alanlarına uygun olabilecek muhtelif yayınevlerinden çeviri ve yerli olarak çeşitliliğe sahip 2010 yılı sonrasında Türkiye’de yayınlanmış beş kitap ve alternatif kitaplar belirlemiştir. Belirlediği kitapları alan uzmanı iki akademisyen, yüksek lisansını sınıf öğretmenliği alanında tamamlamış dört uzman sınıf öğretmenine sunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda üç kitap ortak kanaatle onaylanmış, iki kitap için de alternatif kitaplar arasından seçim yapılması kararı alınmıştır. Alternatif kitaplar arasından yapılan seçimle sekiz haftalık süre içerisinde okunacak beş kitap belirlenmiştir. Eser seçkisi oluşturulan kitapların okuma etkinliklerini daha derin ve verimli kılmaya katkı sağlayan bir yöntem olan okuma çemberi ile okunmasına karar verilmiştir. Tablo 3.4.’te eser seçkisi ve okunduğu süreler bulunmaktadır.

Tablo 3. 1. Eser Seçkisi ve Belirlenen Okuma Süreleri:

Kitap Adı	Yazarı/Yayınevi	Basım Yılı	Okunacağı Süre
Dedem Bir Kiraz Ağacı	Angela Nanetti Günüşiği Kitaplığı	2011	2 hafta
Havva ile Kaplumbağa	Behiç Ak Günüşiği Kitaplığı	2013	1 hafta
Böcekler için İlk Yardım Merkezi	Guido Sgardoli Yapı Kredi Yayınları	2014	2 hafta
Bisküvi Kutusundaki Martı	Doğan Gündüz Can Yayınları	2016	2 hafta
Ağaçlarımıza Ne Oldu?	Alp Gökalp Can Yayınları	2021	1 hafta

Tabloda 3.1.'de belirtilen ve uygulama süresince okunan kitapların konuları kısaca aşağıdaki şekilde özetlenebilir.

Dedem Bir Kiraz Ağacı (2011) kitabı, doğayı çok seven bir dedenin torununa kiraz ağacının sadece bir ağaç olmadığını, onun ailesinin anılarını taşıyan bir canlı olduğunu öğretmesini konu almaktadır. İnsan eliyle yapılan değişimlerin doğaya zararlarını anlatan bu kitapta, doğanın korunması gerektiği, ağaçların sadece meyve veren varlıklar değil, aynı zamanda duygular ve anılar taşıyan canlılar olduğu ifade edilerek çevre bilinci kazandırmak hedeflenmiştir.

Ağaçlarımıza Ne Oldu? (2021) kitabı, doğanın insan etkisiyle nasıl değiştiğini sorgulamaktadır. Bu hikâyede çocuklar, eskiden gölgesinde oyun oynadıkları, meyvelerini yedikleri ağaçların birer birer yok olduğunu fark etmektedir. Ağaçların kaybının, sadece bir yeşilliğin eksilmesi değil, aynı zamanda canlıların yaşam alanlarının yok olması ve ekosistemin zarar görmesi anlamına geldiğini anlatan bu kitap, doğaya duyarlı olmanın, ağaçları korumanın önemini anlatmaktadır.

Böcekler İçin İlk Yardım Merkezi (2014) kitabı, doğadaki küçük canlıların da yardıma ihtiyaç duyduğunu anlatmaktadır. Kahramanlar, yaralanan veya zor durumda kalan böcekleri fark etmekte ve onlar için bir ilk yardım merkezi kurmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, böceklerin ekosistem için ne kadar önemli olduğunu ve doğanın dengesinin korunmasında

önemli roller üstlendiklerini öğrenmektedir. Hikâye, insanların doğaya daha dikkatli bakmalarını, küçük canlıların yaşam alanlarını korumalarını ve tüm canlılarla empati kurmalarını vurgulamaktadır.

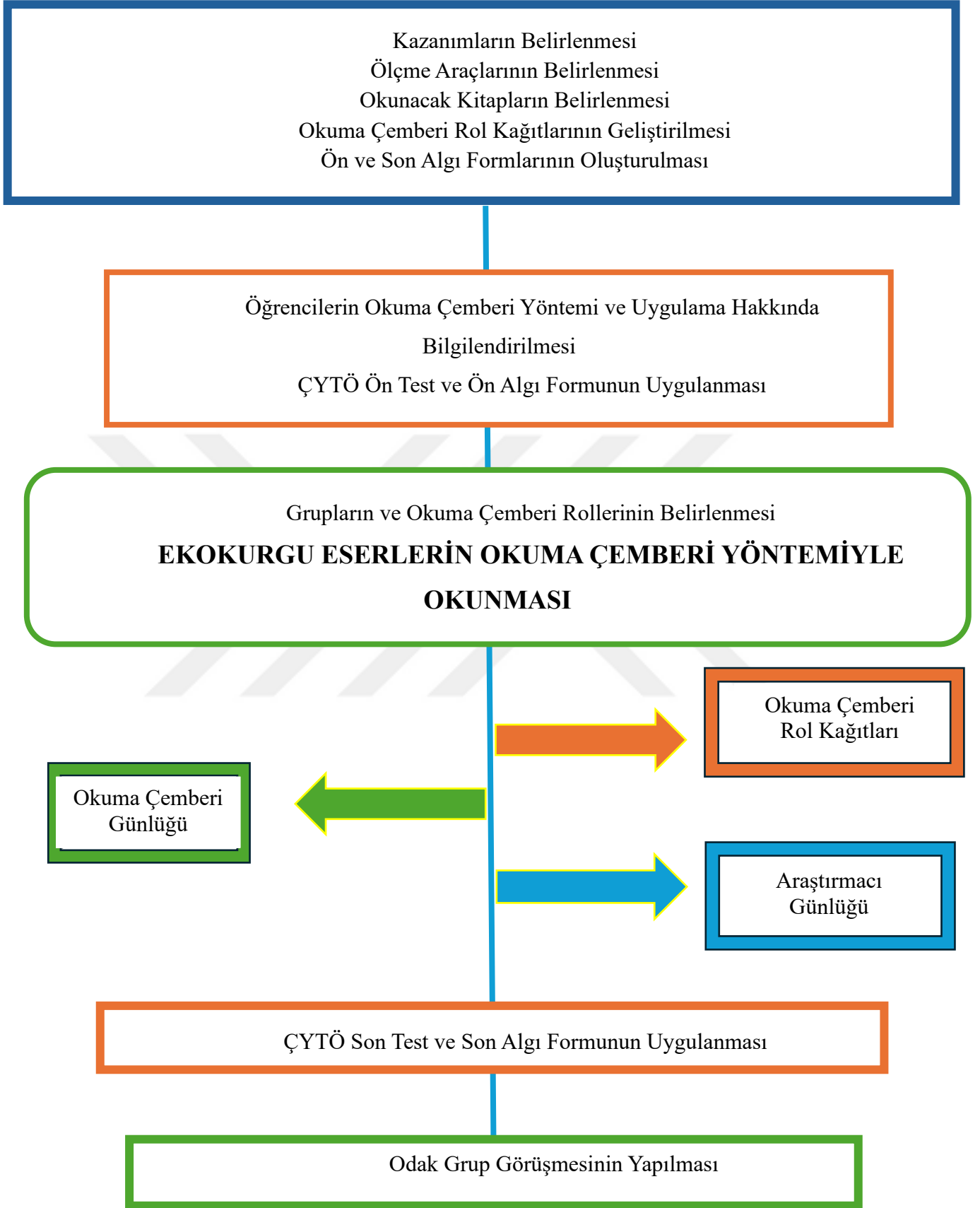
Havva ile Kaplumbağa (2013) kitabı, yaralı bir kaplumbağa ile karşılaşan kahramanın ona yardım etmesini anlatmaktadır. Kahramanlar yardım sürecinde kaplumbağaların ve diğer canlıların doğal yaşam alanlarında korunmaya ihtiyaç duyduklarını da keşfederek, doğanın dengesine zarar veren insan etkilerini fark ederler. Bu kitap, çocuklara doğadaki tüm canlıların önemli olduğunu ve onların yaşam hakkına saygı duymanın gerekliliğini anlatmaktadır.

Bisküvi Kutusundaki Martı (2016) kitabında, doğadaki yaşamın insanlar tarafından nasıl şekillendirildiği ve bazen bu şekillendirme sürecinin yanlış anlaşılabilceği üzerinde durmaktadır. Kitap, doğanın korunmasının önemini, hayvanların özgürce yaşamalarını sağlamanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Araştırma sürecinde veri çeşitliliğini arttırabilmek için nicel yöntemler de işe koşulmuş, dördüncü sınıf düzeyindeki çevreye yönelik tutum ölçekleri incelenmiş, araştırma sorularına uygunluğu nedeniyle Yaşaroğlu (2012) tarafından geliştirilen ölçek tercih edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında tercih edilen ön/son algı soruları formları ile odak grup görüşmesi formları iki akademisyen, dört uzman sınıf öğretmeninin görüşlerine sunulmuş ve düzenlenmiştir. Okuma çemberi rol kağıtları da araştırma konusuna uygun olacak şekilde uyarlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur.

Uygulama sırasında, öncelikle veli onam formları yoluyla araştırmaya katılması kesinleşmiş öğrencilere ÇYTÖ ve ön algı formları uygulanmıştır. Ardından öğrencilere uygulama sürecinin nasıl işleyeceği anlatılmış, okuma çemberinde öğrenciler okuyacakları metinleri kendileri belirleyecekleri için okunacak kitaplar tanıtılmıştır. Okuma çemberi rolleri de anlatılarak öğrencilerin kitapları hangi sıraya göre okumak istediklerini belirlemeleri sağlanmıştır. Böylelikle ilk okuma çemberi uygulaması için beş ayrı kitabın okunduğu beş grup oluşturulmuştur. Öğrencilere ilk rol kağıtları dağıtılmıştır. İlk çemberde rastgele dağıtılan rol kağıtları daha sonraki çemberlerde her bir öğrenci için rollerin farklılaşacağı şekilde planlanmaya çalışılmıştır.

Eylem planı Şekil 3.' te görülmektedir.

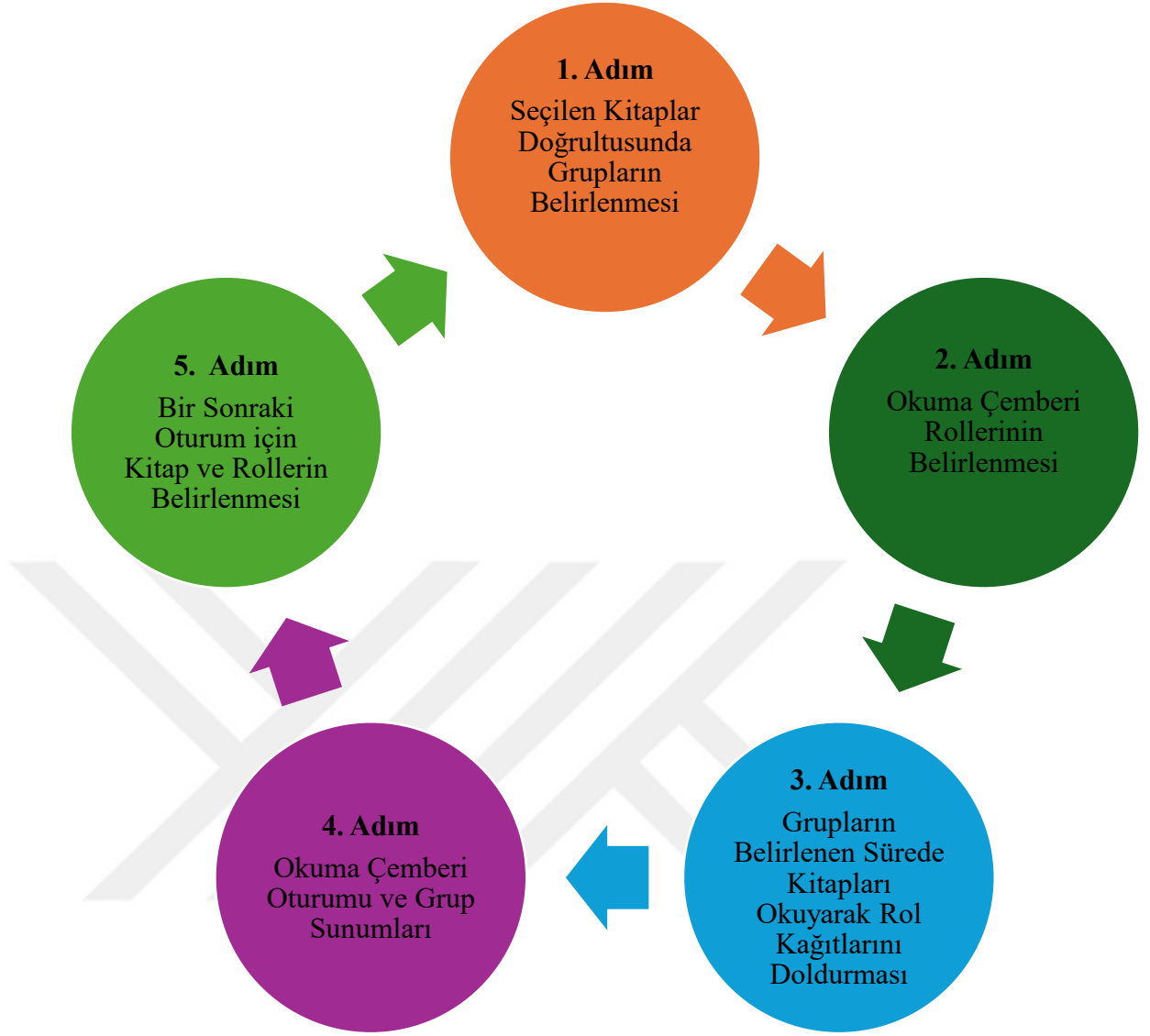


Şekil 3. Eylem Planı

Eylem planında da görüldüğü üzere araştırma süreci okuma çemberi oturumlarının gerçekleştirilmesi yoluyla işlemiştir. Araştırmacı grup çalışmaları esnasında hem gözlemci olmuş hem de grup paylaşımlarının nasıl gerçekleştirilebileceğine dair öğrencilere rehberlik etmiştir. İlerleyen haftalarda öğrenciler bu rehberliğe ihtiyaç duymadan kitaplar hakkında grup tartışmalarını gerçekleştirerek, kitapları diğer gruplardaki arkadaşlarına nasıl sunabileceklerine dair yöntemler geliştirebilmeye başlamıştır.

Okuma çemberi oturumları grupların bir araya gelerek kendilerine verilen rol kağıdındaki görevlere ilişkin okuma sırasında yaptıkları çalışmayı arkadaşlarıyla paylaşmaları yoluyla başlamıştır. Tüm grup üyeleri söz alarak sırasıyla kendi rolleri ile ilgili paylaşımda bulunduktan sonra grup etkileşimi ile kitabın sunum yöntemini belirlemiş ve birlikte kimi zaman bir canlandırma, kitap hakkında şarkı, akrostiş yazma, kitaba yeni bir kapak ve isim tasarlama gibi çalışmalarla arkadaşlarına kitabı sunmuştur. Her kitabın okunması için belirlenen süre aynı olmadığı için bazı haftalarda tüm gruplar bazı haftalarda da yalnızca kitabını tamamlayan gruplar arkadaşlarına sunum yapmıştır. Okunacağı süre iki hafta olarak belirlenen kitaplarda da her hafta okuma çemberi oturumu yapılmış, grupların en başta kendi belirledikleri sayfaya kadar olan kısım hakkında konuşmaları sağlanmıştır. Her öğrencinin aynı kitabı okumaya devam etse de her hafta farklı bir rol alacağı şekilde bir düzenleme yapılmıştır. Yalnızca bazı haftalarda belirlenen rol sayısının yedi, uygulama süresinin sekiz hafta olması nedeniyle aynı rolün bir kez tekrar ettiği bir durum yaşanmıştır.

Araştırma süresince öğrencilerin kitap seçimleri doğrultusunda belirlenen gruplar ve okuma çemberi rolleri döngüsel bir şekilde ilerleyerek değişim göstermiştir. Kullanılan okuma çemberi yönteminin uygulama adımları Şekil 4.'te görülmektedir. Bu adımlar sekiz hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma, ÇYTÖ son test, son algı formları ve odak grup görüşmeleri yapılarak tamamlanmıştır.



Şekil 4. Okuma Çemberi Uygulama Adımları

Okuma çemberi uygulama adımları Şekil 4.'te ifade edilen sıra ile belirlenen ders saatlerinde ve tarihlerde gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.5.'te eylem planı doğrultusunda oluşturulan uygulama süreci görülmektedir.

Tablo 3. 2. Uygulama Süreci

Eylem Planı Tarih	Eylem	Etkinlikler
20.10.2024 (2 ders saati)	Ön Çalışmaların Yapılması	• ÇYTÖ' nün Uygulanması • Ön Algı formlarının Uygulanması • Öğrencilerin okuma çemberi yöntemi ve okunacak kitaplar hakkında bilgilendirilmesi
27.10.2024 (1 ders saati)	Birinci Okuma Çemberi Oturumu	• Birinci okuma çemberi grup paylaşımları • 2 ve 4. gruplar için kitap sunumu • Tüm gruplar için yeni okuma çemberi rollerinin verilmesi • 2 ve 4. gruplar için okunacak kitapların belirlenmesi
04.12.2024 (1 ders saati)	İkinci Okuma Çemberi Oturumu	• İkinci okuma çemberi grup paylaşımları • Tüm grupların kitap sunumları • Tüm gruplar için yeni kitap ve rollerin belirlenmesi
11.12.2024 (1 ders saati)	Üçüncü Okuma Çemberi Oturumu	• Üçüncü okuma çemberi grup paylaşımları • 4. grubun kitap sunumu • 1, 3 ve 5. gruplar için yeni okuma çemberi rollerinin, 4. grup için okunacak yeni kitabın belirlenmesi
18.12.2024 (1 ders saati)	Dördüncü Okuma Çemberi Oturumu	• Dördüncü okuma çemberi grup paylaşımları • Tüm grupların kitap hakkındaki sunumlarının yapılması • Tüm gruplar için yeni kitap ve rollerin belirlenmesi
25.12.2024 (1 ders saati)	Beşinci Okuma Çemberi Oturumu	• Beşinci okuma çemberi grup paylaşımları • İkinci grubun kitap hakkındaki sunumu • Tüm gruplar için yeni rollerin, ikinci grup için yeni kitap ve rollerin belirlenmesi
02.01.2025 (1 ders saati)	Altıncı Okuma Çemberi Oturumu	• Altıncı okuma çemberi grup paylaşımları • Tüm grupların kitap sunumu • Tüm gruplar için yeni rol ve kitapların belirlenmesi
08.01.2025 (1 ders saati)	Yedinci Okuma Çemberi Oturumu	• Yedinci okuma çemberi grup paylaşımları • İkinci grubun kitap hakkındaki sunumu • İkinci grubun yeni kitabının, tüm grupların yeni rollerinin belirlenmesi
15.01.2025 (2 ders saati)	Sekizinci Okuma Çemberi Oturumu	• Tüm grupların kitap sunumları • ÇYTÖ son test ve son algı formlarının uygulanması
15.01.2025 (1 ders saati)	Odak grup görüşmesi	• Görüşme

3.2.1. Uygulama Sırasında Karşılaşılan Sorunların Çözümüne İlişkin Eylem Planı

Uygulama sırasında iki adet sorunla karşılaşmış ve sorunlar hazırlanan eylem planları ile çözülmeye çalışılmıştır. Okuma çemberi yönteminin ve okunacak kitapların öğrencilere tanıtılması ve ön test- son test, ön algı-son algı gibi veri toplama araçlarının alacağı zamanın planlanmamış olması nedeniyle haftalık bir ders saati olarak belirlenen sürenin ilk ve son haftalarda yeterli olmamasıdır. Uygulamanın süresinin uzatılması düşünülmüş fakat sonrasında ara tatil olacağı için ilk ve son haftalarda veri toplayabilmek için ek ders saatlerinin planlanması kararlaştırılmıştır.

Karşılaşılan ikinci sorun ise öğrencilerin okuma çemberi günlüklerini yazarken zorlanmalarıdır. Bu konuda öğrencilere rehberlik edilerek, süreci olumlu olumsuz tüm yönleriyle değerlendirmeleri, oturumlar esnasında yaşadıkları güçlükleri de ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Oturumların sonunda günlükleri yazabilmeleri için öğrencilere zaman verilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Bu başlık altında araştırmanın çalışma grubuna yer verilmektedir. Öncelikle çalışmaya katılan öğrenciler daha sonra da araştırmacı hakkında ayrıntılı bilgiler aşağıdadır.

3.3.1. Öğrenciler

Araştırmanın çalışma grubunu, araştırmacının görev yaptığı İstanbul İli Ümraniye İlçesi'ndeki bir özel okulda 2024-2025 eğitim öğretim yılında dördüncü sınıfta öğrenim görmeye devam eden 11'i kız, 15'i erkek 26 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 14'ü araştırmacının sınıf öğretmeni olduğu 4-A sınıfında, 12'si ise 4-B sınıfında okumaktadır. Uygulama iki sınıfın öğrencilerinin karma gruplar halinde çalışacağı şekilde planlanmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilerin velileri uygulamanın amacı ve süreci hakkında detaylıca bilgilendirilmiş ve veli onam formları yoluyla gerekli izinler alınmıştır.

Tablo 3. 3. Araştırmaya katılan öğrencilerin kodları ve cinsiyetleri

Katılımcıların Özellikleri			
Kod	Cinsiyet	Kod	Cinsiyet
Ö1	Erkek	Ö14	Erkek
Ö2	Erkek	Ö15	Erkek
Ö3	Erkek	Ö16	Kız
Ö4	Kız	Ö17	Erkek
Ö5	Erkek	Ö18	Erkek
Ö6	Kız	Ö19	Kız
Ö7	Erkek	Ö20	Erkek
Ö8	Kız	Ö21	Kız
Ö9	Erkek	Ö22	Erkek
Ö10	Kız	Ö23	Kız
Ö11	Kız	Ö24	Kız
Ö12	Kız	Ö25	Erkek
Ö13	Erkek	Ö26	Erkek

Tablo 3.3.'e göre araştırmaya 26 öğrencinin katıldığı görülmektedir. Uygulamanın nasıl yapılacağı hakkında öğrencilere bilgi verildikten sonra, Ö26 katılmak istememiştir. Ö15 ve Ö23 kodlu öğrenciler de süreç içerisinde devamsızlıkları nedeniyle uygulamaya katılamamıştır. Bu nedenlerle araştırmaya düzenli olarak devam eden 23 öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur. Son durumda çalışma grubu 10 kız, 13 erkek öğrenciyle yürütülmüştür.

Eylem araştırması sürecinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı kendisine en yakın ve kolay ulaşabileceği bir durumu tercih ederek, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitekim araştırmacı, çalıştığı okulu ve öğrencileri araştırmanın örnekleme olarak belirleyip olası bir zaman kaybı ya da ulaşım sorununun önüne geçmiştir. Aynı zamanda bu şekilde süreci daha yakından gözlemleme fırsatı bulmuştur. Araştırma verileri oluşturulurken odak grup görüşmesinden yararlanılmıştır. Araştırmanın odak grup görüşmelerinde, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belirli özelliklere sahip bireylerin, olayların veya durumların belirlenen kriterlere uygun olarak seçildiği bir örnekleme yöntemidir. Bu

yöntemde, araştırmacı önceden belirlediği ölçütlere uyan birimleri örneklem içerisine dahil eder (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırma sürecine yüksek bir katılım gösteren ve görüşmeye istekli olmaları kriter olarak belirlenen altı kişi odak grubu oluşturulmuştur.

Tablo 3. 4. Odak Grup Görüşmesine Katılan Öğrencilerin Kodları ve Cinsiyetleri

Kod	Cinsiyet
Ö3	Erkek
Ö4	Kız
Ö6	Kız
Ö8	Kız
Ö9	Erkek
Ö21	Kız

3.3.2. Araştırmacı

Araştırmada uygulayıcı olarak da görev alan araştırmacı lisans eğitimini Sakarya Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği alanında tamamlamış, lisansüstü eğitimine Marmara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği alanında devam etmektedir. Aynı zamanda sekiz yıldır aktif olarak çeşitli özel okullarda sınıf öğretmenliği yapmaktadır.

Araştırma öncesinde, öğrencilerinde çevre sorunlarına duyarlılığı geliştirmeye ve kitap okuma çalışmalarını derinleştirmeye ihtiyaç olduğunu hisseden araştırmacı, bu iki alanı birleştirerek araştırma konusunu oluşturmuştur. Uygulama sırasında okunacak kitapların belirlenmesi için konu ile ilgili 25 kitap okumuş, okuduğu kitaplar arasından uygun olabilecek beş tanesini uzman görüşüne sunarak belirlemiştir. Aynı zamanda Daniels (2008) ve Uluru (2019)'nun hazırladığı okuma çemberi formlarını yeniden düzenlemiş ve uygulama sürecinde kullanmıştır. Araştırmacı uygulamayı kendisi yürütmüştür. Her uygulama sonrasında günlük tutmuş, gözlem, duygu ve düşüncelerini kaydetmiştir. Söz konusu çalışmayı kendi okulunda ve öğrencileriyle uygulamayı, sürecin katkısını bizzat gözlemlemeyi istemesi nedeniyle tercih etmiştir.

3.3.3. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi

Araştırma, toplam sekiz haftalık bir süre zarfında gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması desenine sahip ve nitel verilerin yoğunlukta olduğu bu çalışmada, veri kaybının önüne geçmek ve elde edilen verileri sağlıklı biçimde yorumlayabilmek amacıyla bir geçerlik ve güvenilirlik komitesi oluşturulmuştur. Bu komitede tez danışmanları yer almıştır. Araştırmacı, uygulama sürecinde ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle ekokurgu eserlerin

okunması şeklinde yürütülen okuma çemberi oturumlarını, ilgili haftalarda düzenli olarak komite üyeleriyle değerlendirmiştir. Her oturumun ardından sürece dair gözlemler paylaşılmış; öğrencilerin katılım düzeyleri, karşılaşılan güçlükler ve öne çıkan etkileşimler komiteyle tartışılmıştır. Bu doğrultuda, sürece ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu komite yoluyla araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlanmış, eylem araştırması daha sağlıklı bir biçimde yürütülmüştür.

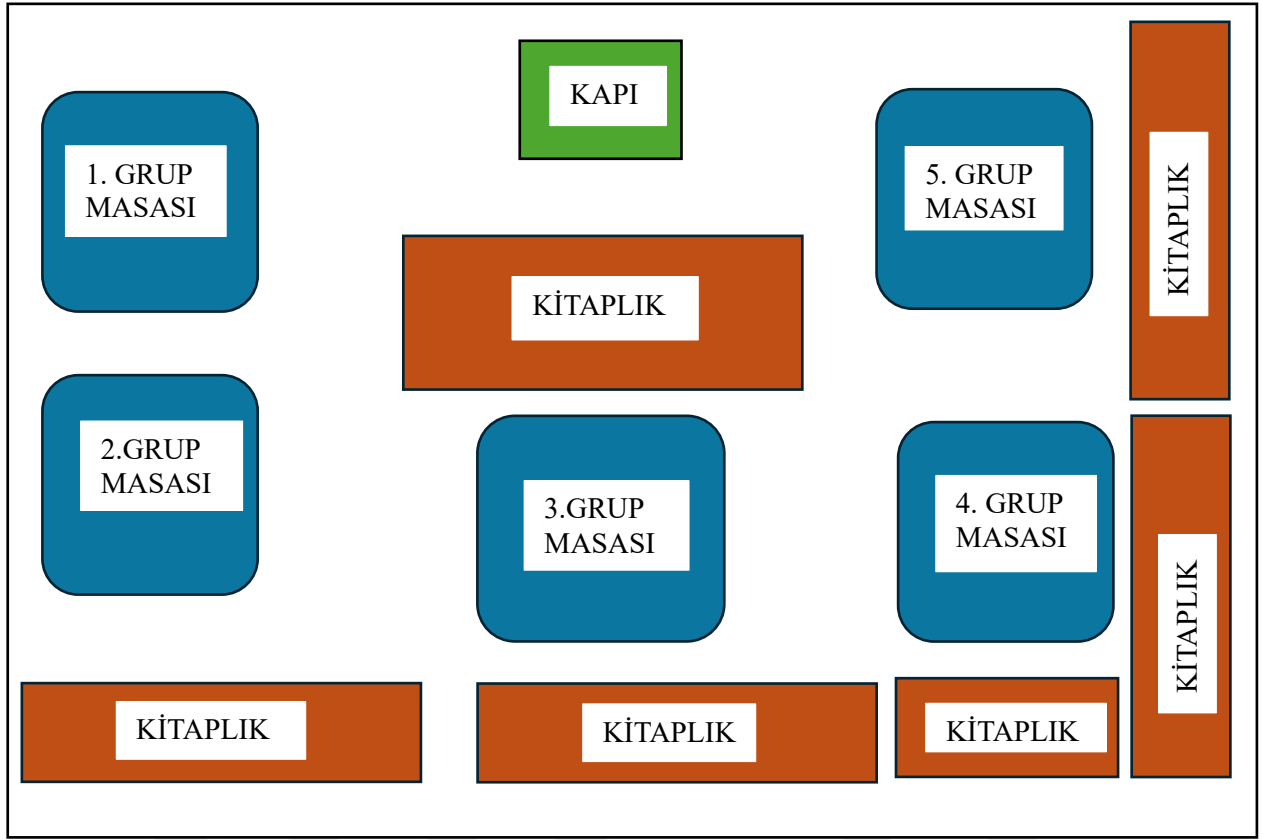
3.4. Araştırmanın Gerçekleştiği Eğitim Ortamı

Eylem araştırmaları doğası gereğince uzun bir uygulama sürecini kapsar. Araştırmanın şeffaflığını artırmak, bulgularını daha iyi anlamaya katkı sağlamak ve benzer çalışmalara rehberlik etmek amacıyla çalışma ortamının fiziksel, sosyal ve pedagojik özellikleri aşağıda ifade edilmiştir. Bu araştırma, araştırmacının dört yıldır görev yaptığı İstanbul ili Ümraniye ilçesindeki bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı söz konusu okulun kültürüne ve koşullarına hâkim olduğu için burayı tercih etmiştir.

Okulda tam gün eğitim yapılmakta olup, okul giriş-çıkış saatleri 08.50-16.00 arasındadır. Bina iki kat ve bir çatı katından oluşmaktadır. Toplam altı derslikten oluşan okulda, beş ilkokul, bir anaokulu sınıfı vardır. Aynı zamanda bir resim atölyesi, bir kütüphane, spor salonu ve yemekhane bulunmaktadır. 93 öğrenciden oluşan okulda, 14 öğretmen mevcuttur.

Tüm sınıflarda tek kişilik öğrenci masaları ve dolapları ile akıllı tahta vardır. Okulun bahçesi küçük olsa da işlevsel bir şekilde planlanmış, öğrencilerin tarım faaliyetleri yapabilmeleri için bir alan ayrılmış olan bahçede, meyve ağaçları ve çeşitli çiçek türleri bulunmaktadır. Aynı zamanda bahçede bir kompost makinesi mevcuttur. Eko-okullar programına dahil olan okulda, doğa gezileri ve etkinlikleri sıklıkla yer almakta, sürdürülebilirliğe önem verilmektedir.

Araştırmacı, daha geniş bir çalışma grubuna ulaşabilmek için dördüncü sınıf düzeyindeki iki sınıfı birleştirerek yaptığı çalışmasını, okuma çemberi uygulamalarında gereken grup ortamını sağlayabilmek için okul kütüphanesinde gerçekleştirmiştir. Kütüphane, okulun çatı katını kapsayan, içerisinde pek çok çocuk kitabının mevcut olduğu aynı zamanda küçük bir sahne alanına sahip bir ortamdır. Öğrenciler uygulama esnasında gruplar halinde çalıştıkları için kütüphane içerisinde bulunan masalarla beş ayrı çalışma ortamı oluşturulmuştur. Gruplar yaptıkları kitap seçimleriyle değişkenlik gösterdiği için öğrencilerin oturma düzenleri de her hafta değişmiştir. Aşağıda, araştırmanın yürütüldüğü kütüphane hakkında fikir verebilmesi açısından ortam şekil olarak verilmiştir.



Şekil 5. Kütüphane Düzeni

3.5. Verilerin Toplanması

Eylem araştırmaları nitel bir araştırma türü olarak kabul edilse de araştırma sürecinde nicel ve nitel veriler birlikte toplanabilmektedir. Araştırmanın nicel verilerini; ölçekler, anketler vb. nicel veri toplama araçları oluştururken, nitel verilerini araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçları, araştırmacının deneyimleri ve görüşleri oluşturabilir (Beyhan, 2013). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması için birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılarak bunların bir arada değerlendirilip yorumlanması önemlidir (Tezcan, Ada, Baysal, 2016). Bu nedenle bu araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır.

Tablo 3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları ile Araştırma Soruları Arasındaki İlişki

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Araçları
- Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır? - Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi, katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?	Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği Ön ve Son Algı Formları Odak Grup Görüşmesi
Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların etkililiği nasıldır?	Araştırmacı Günlüğü Okuma Çemberi Rol Kağıtları Okuma Çemberi Günlükleri
Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?	Odak Grup Görüşmesi

3.4.1. Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇYTÖ)

Bu araştırmanın nicel verileri, Yaşaroğlu (2012) tarafından geliştirilen “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” (ÇYTÖ) ile toplanmıştır. Araştırmanın “Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır?”; “Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi, katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?” soruları ÇYTÖ’den elde edilen bulguların analizi yoluyla yanıtlanmıştır.

ÇYTÖ, 2012 yılında geliştirilmiş olup dördüncü ve beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerle uygulanmıştır. Ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında, 360 öğrenci üzerinde test edilmiştir. ÇYTÖ; Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programları incelenerek oluşturulmuş, “genel çevre bilinci, su, enerji, hayvanlar, geri dönüşüm, kirlilik” konularını içeren 9 olumlu, 23 olumsuz soru kökünden oluşan 32 maddelik bir ölçektir.

ÇYTÖ, üçlü likert tipi cevaplamaya uygun oluşturulmuştur. Ölçeğin değerlendirmesi olumlu soru kökü içeren maddeler için, “Evet Katılıyorum (3)”, Biraz Katılıyorum (2), “Hayır Katılmıyorum (1)” seçenekleri arasından puanlama yapılarak gerçekleştirilmiştir. Olumsuz soru kökü içeren maddeler için ise tersten yapılarak, “Evet Katılıyorum (1)”, Biraz Katılıyorum (2), “Hayır Katılmıyorum (3)” şeklinde kodlanmıştır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle ölçeğin yapı geçerliliği değerlendirilmiş ve uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini gösteren iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) ise .84 olarak hesaplanmıştır.

3.4.2. Öğrenci Ön ve Son Algı Formu

“Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları nasıldır?”; “Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi, katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumunu nasıl etkilemektedir?” araştırma sorularının nitel verilerini ön ve son algı formları oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun seviyesine ve çalışmanın amacına uygun açık uçlu sorulardan oluşan ön ve son algı formları, öğrencilerin çevreye yönelik tutum geliştirmek amacıyla okuma çemberi yöntemiyle okunan ekokurgu türündeki eserlere ilişkin algılarının araştırma öncesi ve sonrasındaki durumunu tespit edebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan ön algı formu altı sorudan, son algı formu yedi sorudan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenliği alanında akademisyen ve öğretmenlerden oluşan altı uzman tarafından yorumlanan formlara, gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak son hali verilmiştir. Ön algı formu uygulanmadan önce çalışma grubunun düşüncelerini etkileyecek herhangi bir bilgi verilmemiştir. Uygulanan formun bir sınav olmadığı, notla değerlendirilmeyeceği belirtilmiş; görüşlerini rahatlıkla ifade etmekten çekinmemeleri için uygun bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Uygulama sonunda son algı formu yapılmış; uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin algı ve tutumları arasındaki farklılıklar değerlendirilmiştir.

3.4.3. Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırmasının temel noktalarından biri gözlemdir. Sistematiik gözlemler aracılığıyla araştırmacılar gerçekleşen eylemleri tanımlama ve belirleme fırsatı bulur (Tezcan vd., 2016). Bu araştırmada “Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların etkililiğı nasıldır?” araştırma sorusunun veri toplama araçlarından biri de araştırmacı günlüğü olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan her okuma çemberi oturumu sonrasında gözlemlerini not aldığı, uygulama günlüğü tutulmuştur. Bu günlüklerde araştırmacı süreç boyunca deneyimlediklerini, öğrencilerin kitaplara ve uygulamaya yönelik bakış açılarını her bir oturum sonrasında kitapları diğer gruplara sunmak üzere yaptıkları projeleri not etmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin süreç içinde zorlandıkları, keyif aldıkları, heyecanlandıkları olayları, uygulamanın çalışma grubuna yansımalarını kendi bakış açısıyla değerlendirerek kaydetmiştir.

3.4.4. Okuma Çemberi Rol Kâğıtları ve Okuma Çemberi Günlükleri

Okuma çemberlerinde, öğrencilerin daha etkili konuşmalar yapabilmesi ve tartışmalara katılabilmesi için birbirine bağılı, açık uçlu görevler içeren roller bulunur (Daniels, 2002). Bu roller, öğrencilere net bir şekilde açıklanarak rol kağıtları aracılığıyla dağıtılır.

Bu çalışmada kullanılan okuma çemberi rol kağıtları “Ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların etkililiğı nasıldır?” araştırma sorusunun veri toplama araçlarından biri olarak tercih edilmiştir. Daniels (2002) ve Uluru (2019)’nun geliştirdiğı formlardan araştırmaya ve çalışma grubuna daha fazla katkı sağlayacağı düşünülen, yedi tanesi seçilip uyarlanarak uygulanmıştır. Bu roller bağ kurucu, ressam, okuma aydınlatıcı, kelime avcısı, araştırmacı, doğa koruma uzmanı ve bitki ve hayvan gözlemcisidir. Çalışma grubundaki öğrencilere her bir oturumda farklı olacak şekilde rol kağıtları verilmiştir. Her bir formun sonunda öğrencilerin uygulama esnasında zorlandıkları, hoşlandıkları, kitapla ilgili daha önce fark etmeyip uygulama sırasında fark ettikleri durumları not edebilecekleri günlük alanları oluşturulmuştur. Uyarlanan bu formlar uzman görüşleri alınarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır.

3.4.5. Odak Grup Görüşmesi

Araştırma kapsamında “Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak, uygulama ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşünceleri hakkında bilgi edinmek amacıyla odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi, bir konu, ürün veya hizmet hakkında ortak bir deneyime sahip bireylerin fikirlerini ve duygularını anlamak amacıyla yapılan görüşmelerdir. Görüşmelere 6-8 kişinin katılımı uygundur. Odak grup görüşmeleri bireysel görüşmelerden farklı olarak etkileşimli cevaplar içermesi yönüyle daha zengin bir veri elde edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada odak grup görüşmesi soruları açık uçlu ve herhangi bir cevaba yönlendirmeyecek nitelikte, öğrencilerin düzeyine ve araştırma problemlerine uygun olacak şekilde bir form olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, sınıf öğretmenliği alanında iki akademisyen ve dört öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden alınan geri bildirimler ışığında sorular yeniden düzenlenerek uygulanmıştır. Bu bağlamda altı soru hazırlanmış, altı öğrenci ile görüşülmüştür. Görüşme 35 dakika sürmüş, görüşmeler velilerden izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Alınan ses kayıtları daha sonra yazılı bir doküman haline getirilerek analiz edilmiştir. Odak grup görüşmesinde okuma çemberi uygulaması, doğa konulu kitaplar okumanın olumlu ve olumsuz yönleri, okunan kitaplar ve kitaplardaki karakterlere dair sorular sorulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

Aşağıda nicel ve nitel verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için istatistik paket programı kullanılmıştır. ÇYTÖ’ye ait ön test tanımlayıcı istatistikleri için minimum, maksimum, medyan, ortalama, standart sapma ve varyans analizi yapılmıştır. "Kolmogrov-Smirnov" ve "Shapiro-Wilk" testleri ile normallik analizi yapılarak, elde edilen sonuçlara göre parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Ön test ve son test gruplar arası karşılaştırması için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analizlerde istatistiksel anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Bu araştırmanın nitel verilerini ön/son algı formları, araştırmacı günlüğü, okuma çemberi rol kağıtları, okuma çemberi günlükleri ve odak grup görüşmesi oluşturmaktadır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2021)'e göre betimsel analiz, çeşitli veri toplama araçlarıyla elde edilen bilgilerin, önceden belirlenen temalar doğrultusunda özetlenerek yorumlandığı bir nitel analiz yöntemidir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin açık, düzenli ve anlamlı bir biçimde sunulmasını amaçlar. İçerik analizinde ise amaç, görüşmelerden, belgelerden ya da doküman incelemelerinden elde edilen veriler aracılığıyla kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere ulaşmaktır. Bu yöntemde veriler, ayrıntılı biçimde analiz edilerek yeni kavramsal yapılar ortaya çıkarılır. İçerik analizinde benzer nitelikteki veriler belirli temalar ve kavramlar etrafında toplanarak sistemli bir şekilde düzenlenir ve yorumlanır.

Bu çalışmada güvenilirliği artırmak amacıyla Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmış olan uzman bir araştırmacı tarafından da veriler analiz edilmiştir. Miles ve Huberman (1994)'ın önerdiği güvenilirlik formülü güvenilirlik hesaplaması için kullanılmıştır. Aşağıda güvenilirlik formülü yer almaktadır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

Araştırmanın güvenilir olarak kabul görmesi için güvenilirlik değerinin %70'in üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

3.5.1.1. Ön Algı/Son Algı Formlarının Analizi

Ön ve son algı formları öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarına, ekokurgu eserlere ve araştırma süresince uygulanan yöntemle ilişkin düşüncelerini anlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu formlardan elde edilen veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Verilerden kodlar, kodlardan kategoriler ve kategorilerden temalar belirlenerek sayısal ifadelerle dönüştürülmüştür. İfadeler sıklık tablosuna yerleştirilmiş ve ön/son algı formlarının sıklık durumları karşılaştırılmıştır. Bazı öğrenci yanıtları doğrudan alıntılar şeklinde paylaşılmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla ön ve son algı formlarındaki soruların %25'i Sınıf Öğretmenliği alanından yüksek lisans yapmış olan bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiş ve Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü ile uzlaşma yüzdesi hesaplanarak %84 bulunmuştur.

3.5.1.2. Okuma Çemberi Günlüklerinin ve Araştırmacı Günlüklerinin Analizi

Öğrencilerin uygulamaların ardından yapılan grup çalışmasını ve sunumlarını değerlendirmek için kısaca bilgi verdikleri günlükler tutmaları sağlanmıştır. Her bir uygulama haftası için öğrenci ve grup çeşitliliği oluşturacak şekilde, günlükler belirlenmiş ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmacı aynı zamanda uygulayıcı olduğu için her bir uygulamadan sonra öğrencilerde ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutum geliştirilmesine ilişkin tespitlerini not almıştır. Uygulamadaki eksiklikleri, öğrencilerdeki gelişimi, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde belirleyebilmek için düzenli bir şekilde aldığı notları bilgisayar ortamına aktarmıştır. Bu yolla elde ettiği verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır.

3.5.1.3. Okuma Çemberi Formlarının ve Sunumlarının Analizi

Okuma çemberi formlarının ve sunumlarının analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Her bir uygulama haftası için öğrencilerin okuma çemberi formlarından, farklı rolleri içeren, farklı öğrencilere ve gruplara ait örnek çalışmalar belirlenmiştir. Belirlenen formlar doğrudan alıntılar yoluyla analiz edilmiştir.

3.5.1.4. Odak Grup Görüşmesinin Analizi

Araştırmada son olarak, ekokurgu türündeki eserlerin okuma çemberi yöntemiyle okunması, söz konusu kitaplar ve kitap karakterleri hakkındaki yorumlarına başvurulmuştur. Odak grup görüşmesi için araştırma sürecine katılım gösteren, farklı akademik düzeydeki ve görüşmeye istekli altı öğrenci tercih edilmiştir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturularak, görüşme ses kaydına alınmış; alınan ses kaydı daha sonra yazıya dökülmüştür. Oluşan metin belirli temalar altında düzenlenerek betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimlemeler doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinin analizinin güvenilirliğini arttırmak amacıyla, elde edilen bulgular Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmış olan bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiştir. Sonuçlar, Miles ve Huberman (1994)'ın güvenilirlik formülü ile hesaplanmış ve %81 olarak bulunmuştur.

3.7. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Eylem araştırmaları nicel verilerin de veri toplama sürecinde ele alınabildiği nitel bir araştırma türü olarak kabul görmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacının doğrudan veri toplama süreçlerinde yer alması hatta veri toplama aracının bizzat kendisi olması yanlılık oluşturabilecek bir durum olabileceği için oluşan bulguların değerlendirilmesinde nitel araştırmalarda güven duyulabilirlik olarak bilinen bir dizi ölçüt geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü türü ne olursa olsun bilimsel çalışmalarda verilerin niteliği fark etmeksizin geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması beklenir (Arslan, 2022).

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak için Guba ve Lincoln (1989) gerekli kriterleri; inandırıcılık, transfer edilebilirlik, değişmezlik ve teyit edilebilirlik olarak ifade etmiştir (Arslan,2022).

Inandırıcılık: Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için birçok veri toplama aracından faydalanılmıştır. Hazırlanan veri toplama araçları uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Verilerin analizinde yüksek lisansını sınıf öğretmenliği alanında yapmış uzman bir sınıf öğretmeninden görüş alınmıştır.

Aktarılabilirlik: Bu araştırmada, bulguların aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiş; araştırma süreci, çalışma ortamı ve katılımcılar ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır. Okuma çemberi yöntemine yönelik etkinlikler kapsamında, rol kartları, araştırmacı günlüğü ve odak grup görüşme kayıtları kullanılarak araştırma problemiyle bağlantılı kapsamlı veriler elde edilmiştir.

Tutarlılık: Bu çalışmada elde edilen nitel veriler, sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmış olan iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacı günlüğündeki metinler, doğrudan alıntılarla desteklenerek araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamak hedeflenmiştir. Toplanan veriler karşılıklı olarak incelenmiş ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Teyit Edilebilirlik: Bu araştırmanın doğrulanabilirliğini sağlamak amacıyla, süreç boyunca elde edilen tüm ham veriler araştırmacı tarafından muhafaza edilmekte ve gerektiğinde yeniden incelenmesine olanak tanınmaktadır.

3.8. Araştırmada Etik

Bu araştırmanın etik kurallara uygun olarak yürütülmesi amacıyla Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'na araştırma önerisi ve veri toplama araçları sunularak, etik onay alınmıştır (Ek-2).

Araştırmacı, okul yönetimi ile araştırma süreci hakkında ön görüşme yaptıktan sonra, Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama Modülüne gerekli belgeleri yükleyerek başvurusunu yapmış, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın yürütölmesi için resmi izinler temin edilmiştir (Ek-1).

Araştırmanın katılımcıları olan dördüncü sınıf öğrencileri ve aileleri, araştırmanın amacı, veri toplama süreci ve sonuçların nasıl değerlendirileceği konusunda bilgilendirilmiştir. Çalışmaya katılacak öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesine dair veli onam formları imzalatılmıştır (Ek-12).



BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde eylem araştırması sürecinde toplanan verilerin analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacı kapsamında hazırlanan sorular dikkate alınarak sunulmuştur.

4.1. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular

Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla Tablo 4.1.'de ÇYTÖ ön test ve son test puanlarının ortalamasının tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

ÇYTÖ'nün değerlendirmesi, ölçekte yer alan ifadeler verilecek cevaplardan en olumlu ifadeye 3, en olumsuz ifadeye 1 puan verilerek yapılmıştır. Buna göre ifadelerin karşısında; “Evet Katılıyorum (1)”, “Biraz Katılıyorum (2)”, “Hayır Katılmıyorum (3)” şeklinde üç seçenek yer almıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında ise; 1,00-1,67 arasındaki ortalama değerler “Hayır Katılmıyorum”, 1,68-2,33 arasındaki ortalama değerler “Biraz Katılıyorum”, 2,34-3,00 arasındaki ortalama değerler “Evet Katılıyorum” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.1. ÇYTÖ Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalamasının Betimleyici İstatistikleri

	n	Min	Max	x	ss
ÇYTÖ Ön Test	23	2,03	3,00	2,60	,25
ÇYTÖ Son Test	23	2,06	3,00	2,60	,25

Tablo 4.1. öğrencilerin ÇYTÖ ön ve son test puanlarının ortalamasını göstermektedir. Tabloya göre, ÇYTÖ ön test (2,03-3,00); ortalama $\pm$ standart sapma =2,60 $\pm$,25; ÇYTÖ Son Test (2,06-3,00); ortalama $\pm$ standart sapma =2,60 $\pm$,25 olarak tespit edilmiştir. Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları uygulama öncesi ve sonrasında aritmetik ortalamalara göre x=2,60'tır. Buna göre öğrencilerin çevreye yönelik tutumları orta değer (x=1,50) üzerindedir. Ön test ve son test puanlarına göre katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin bu sorulara katıldıkları ve çevreye yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

4.2. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

4.2.1. Öğrencilerin Doğa Kavramına Yönelik Algıları

Öğrencilerin doğa kavramına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla ön algı ve son algı formlarında “Doğa..... gibidir çünkü” ifadesindeki boşlukların doldurulması istenmiştir. Verilen yanıtlar kodlar ve temalar ile değerlendirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 4.2.’de “Doğa..... gibidir çünkü” sorusunun analizi bulunmaktadır.

Tablo 4.2. Öğrencilerin Doğa Kavramına Yönelik Algıları

Doğa Kavramı ile ilgili Öğrenci Görüşleri	Ön algı (f)	Son algı(f)
Doğa bir yaşam alanıdır.	7	7
Doğa yaşam kaynağıdır.	1	6
Doğa eğlence alanıdır.	6	1
Doğa huzur kaynağıdır.	3	6
Doğa korunmalıdır.	1	1
Doğa tükenebilir.	6	6
Doğa güzeldir.	6	9
Doğa canlıdır.	6	9
Toplam (n)	36	45

Tablo 4.2.’de öğrencilerin doğa kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar belirli kategoriler altında ele alınarak incelenmiştir. Öğrencilerin ön algı (n=36) ve son algı (n=45) formlarında doğaya yönelik geliştirdikleri metaforlarda artış olduğu görülmüştür. Yanıtlar genel olarak incelendiğinde, ön algı formlarındaki metaforların “lunapark, futbol sahası, park, top” gibi yapılandırılmış eğlence alanlarını içeren somut içeriklere sahip olduğu, son algı formlarında ise daha soyut anlamlar taşıyan “kurban, kaynak, oksijen, baba” gibi ifadelerle yer verildiği görülmektedir.

Ön algı ve son algı formlarında doğanın bir yaşam alanı olarak görülmesi görüşü değişmemiştir fakat doğanın bir yaşam kaynağı olarak görüldüğü görüşü uygulama sonrasında büyük bir gelişim göstermiştir. Öğrenciler doğayı “hayat kaynağı” olarak ele almış ve doğa olmadan yaşanamayacağı yönünde fikirlerini ifade etmiştir.

Uygulama öncesinde öğrencilerin doğayı bir eğlence alanı olarak görme eğilimleri yüksekken, uygulama sonrasında doğayı “huzur kaynağı, ilaç, kütüphane” ifadeleriyle tanımladıkları görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında doğanın tükenebilir olduğu ve korunması gerektiği ile ilgili bir bilince sahip oldukları fakat bu durumu tanımlamak için uygulama sonrasında “kurban, su” gibi ifadeleri kullandıkları görülmüştür. Doğanın canlı ve güzel olduğu görüşünde sayıca bir artış kaydedilmiş aynı zamanda doğaya atfedilen canlılık özellikleri de değişmiştir. Uygulama öncesinde doğa, içinde canlıların bulunması nedeniyle canlılık özelliklerine sahip olarak görülürken, uygulama sonrasında doğanın kendisinin bir canlı gibi işlevi olduğu, “gelişen, kendi işini görebilen” yapısının vurgulandığı tespit edilmiştir. Doğa, ön ve son algı formlarının her ikisinde de insanî özelliklere sahip olarak kişiselleştirilmiştir. Ön algıda, “İnsan gibidir, konuşur, duyguları vardır.” “İyi biri gibidir, çünkü hayvanları koruyor.” ifadeleri öne çıkarken, son algıda “Baba gibidir, çünkü herkese sahip çıkar.” “İnsan gibidir, çünkü o da gelişir.” ifadeleri dikkat çekmektedir.

Özetle öğrencilerin, ön ve son algı formlarında doğaya yönelik metaforlarında farklılıklar görüldüğü ifade edilebilir. Örneğin; Ö10 uygulama öncesinde doğayı bir yuvaya, bitkilerin canlı olması nedeniyle bir insana benzetirken; uygulama sonrasında doğayı onsuz yaşayamayacağımız için hayata, insanlar ağaçları kestiği için bir kurbanı, içinde hayvanlar olduğu için bir barınağa benzetmiştir.

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

*Doğa gibidir çünkü
 *Doğa gibidir çünkü
 *Doğa gibidir çünkü

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

*Doğa gibidir çünkü
 *Doğa gibidir çünkü
 *Doğa gibidir çünkü

Ö19 ise uygulama öncesinde doğayı parka, nereden ne çıkacağı belli olmayan bir macera alanına benzetirken, uygulama sonrasında içinde hayvanlar olduğu için hayata, bir deriyle kaplı olduğu için insana, bir örtüsü olduğu için yatağa benzetmiştir.

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

- *Doğa Park gibidir çünkü her şeyi park gibidir
- *Doğa macera gibidir çünkü nerden ne çıkacağı belli değil
- *Doğa gibidir çünkü

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

- *Doğa hayat gibidir çünkü içinde hayat vardır
- *Doğa insan gibidir çünkü bir deriyle kaplıdır
- *Doğa yatak gibidir çünkü bir örtüsü vardır

Ö16' da ön algıda, doğayı özel ve güzel olarak tanımlamış, son algıda ise düşüncelerini derinleştirerek herkese sahip çıkan bir baba, güzel bir şeker ve hava üreten bir alan olarak gördüğünü ifade etmiştir.

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

- *Doğa özel gibidir çünkü hayvanlar yaşamaktadır
- *Doğa insan gibidir çünkü benim için özel
- *Doğa güzel gibidir çünkü aynı zamanda güzel

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

- *Doğa baba gibidir çünkü herkese sahip çıkar
- *Doğa şeker gibidir çünkü çok güzel
- *Doğa hava gibidir çünkü her şeyi üretir

4.2.2. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yanlış Müdahaleleri ile İlgili Algıları

İnsanların doğaya yanlış müdahaleleri konusundaki algılarını öğrenmek amacıyla öğrencilere ön ve son algı formlarındaki ikinci soru olan “Sana göre insanların doğaya yanlış

müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?” soruları yöneltmiştir. Verilen yanıtlar tema ve kodlara dönüştürülerek içerik analizi yapılmıştır. Tablo 4.3.’de bu yanıtların analizi bulunmaktadır.

Tablo 4.3. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yanlış Müdahaleleri ile İlgili Algıları

Çevre Kirliliği ile İlgili Müdahaleler	Ön algı (f)	Son algı (f)
Çöp atmak	15	16
Sigara içmek	2	3
Hava, su ve toprağı kirletmek	1	2
Işık ve ses kirliliği oluşturmak	1	1
Ateş yakmak ve söndürmemek	2	3
Toplam	21	25
Bitki ve Hayvanlara Yönelik Müdahaleler		
Ağaç kesmek	8	8
Hayvanlara zarar vermek	7	9
Bitkileri koparmak	4	-
Canlıların yaşamına engel olmak	1	3
Toplam	20	20
Kaynakların Tüketimine Yönelik Müdahaleler		
Betonlaşmayı arttırmak	2	1
Fosil yakıt kullanmak	1	1
Kaynakları israf etmek	2	3
Geri dönüşüm yapmamak	1	1
Toplam	6	6
Toplam	47	51

Tablo 4.3. incelendiğinde öğrencilerin insanların doğaya yanlış müdahaleleri ile ilgili uygulama öncesinde de bir bilince sahip oldukları görülmektedir. Her iki algı çalışmasında da çevre kirliliği ile ilgili yanlış müdahalelerin başında “çöp atmak” gelmektedir fakat son algıda çöpün türü ve etkileri konusunda “dereleri kirletmek, doğal alanlara çöp atmak gibi” daha detaylı ifadelerle yer verildiği görülmüştür. Öğrencilerin bitki ve hayvanlara yönelik müdahalelerde ağaç kesmek ve hayvanlara zarar vermek ile ilgili düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Son algı formunda hayvanlara zarar vermek düşüncesini yalnızca “hayvanları öldürmek” ifadesiyle ele almayan öğrenciler “canlıların ve hayvanların yaşam hakkına engel olmak” gibi çok boyutlu anlamlar içeren tanımlamalar yapmıştır. Kaynakların tüketimine yönelik müdahalelerde ön ve son algı arasında belirgin bir farklılık olmamıştır.

Ön ve son algı formları karşılaştırıldığında, insanların doğaya yanlış müdahaleleri konusundaki öğrenci görüşlerinde uygulama öncesinde daha çok bireysel çevre sorunlarına odaklanılırken, uygulama sonrasında çevre sorunları çok boyutlu ele alınmıştır. Canlıların yaşam hakkı ve sorunların insan faaliyetleriyle ilişkisi vurgulanmıştır. Örneğin; Ö6 ön algıda yanlış müdahaleleri, çiçekleri koparmak, yerlere çöp atmak, ağaçları kesmek olarak ifade ederken; son algıda doğal alanlara çöp atmak, geri dönüşümleri çöp kutusuna atmak, hayvanları öldürmek, doğal ortamda bağırarak ve rahatsız etmek olarak görüşünü bildirmiştir.

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

- * Evet... yapıyorlar... bunlardan biri... çiçekleri... koparmak.
- * Evet... yapıyorlar... bunlardan biri... yerlere çöp... atmak.
- * Evet... yapıyorlar... bunlardan biri... ağaçları... kesmek.

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

- * Doğal... alanlara... çöp... atmak.
- * Geri dönüşümleri... çöp... kutusuna... atmak.
- * Hayvanları... (öldürmek doğal ortamda bağırarak...) rahatsız etmek.

Ö9 ise, uygulama öncesinde ağaç kesmek, çiçek koparmak, boş yere su kullanımı şeklinde belirttiği görüşünü, uygulama sonrasında, çöp atmak, ağaç kesmek ve nesil tüketmek olarak değiştirmiştir.

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

- * Ağaç... kesimi.
- * Çiçek koparması.
- * Boş su kullanımı.

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

- * Çöp... atmak.
- * Kesmek.
- * Nesil tüketmek.

Ö16 da ön algıda çöp atmak, cam atmak olarak belirttiği görüşünü doğaya çöp atmak, doğayı oduna dönüştürmek ve maden ocakları yüzünden doğaya zarar vermek olarak değiştirmiştir.

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

- * Doğaya zarar veren.....
- * Çöp atma.....
- * Cam atma.....

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

- * Doğaya çöp atılması.....
- * Doğayı oduna dönüştürmesi.....
- * Maden ocakları yüzünden doğaya zarar veriliyor.....

4.2.3. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yönelik Tutumlarını Değiştirmek İçin Yapılabilecekler ile İlgili Algıları

İnsanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirmek için yapılabilecekler ile ilgili algılarını öğrenmek amacıyla öğrencilere ön ve son algı formlarında “Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya verilen yanıtlar aşağıda analiz edilmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin İnsanların Doğaya Yönelik Tutumlarını Değiştirmek İçin Yapılabilecekler ile İlgili Algıları

	Ön Algı (f)	Son Algı (f)
Bireysel Önlemler		
Çöp atmamak	5	2
Ağaç kesmemek	5	1
Hayvanlara zarar vermemek	4	1
Geri dönüşüm yapmak	3	4
Toplam	17	8
Eğitim ve Bilinçlendirme Çalışmaları		
Doğa hakkında bilgi vermek	2	4
Afiş asmak	1	3
Empati ve gözlem yapmak	1	2
Etkinlikler düzenlemek	1	3
Tüm canlıların yaşam hakkını fark etmek	1	1
Toplam	5	13

Toplumsal Çalışmalar		
Kampanya düzenlemek	1	2
Protesto yapmak	1	1
Kurumlar kurmak ve/veya üye olmak	1	3
Toplam	3	6
Toplam	25	27

Tablo 4.4. incelendiğinde, öğrencilerin bireysel önlemler alma konusunda ön ve son algıda belirgin bir görüş farklılığı edildiği görülmektedir. Eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları ile toplumsal çalışmalar temalarında da ön ve son algıda farklılıklar görülmüştür. Bu tablonun, öğrencilerin uygulama öncesinde bireysel önlemlerin çevreye yönelik tutumu değiştirmek için etkili olabileceği görüşünü daha çok benimsedikleri, uygulama sonrasında ise eğitim ve bilinçlendirme çalışmalarının, toplumsal çalışmaların daha etkili olabileceğini düşündüklerini ifade ettiği söylenebilir. Öğrencilerin, doğaya zarar vermemek konusundaki düşüncelerinin süreç içerisinde insanları bilinçlendirmek ve toplumsal çalışmalar yapmaya yönelik bir değişim içerdiği görülmektedir.

Örneğin, Ö4 uygulama öncesinde çevreye yönelik tutumu değiştirmek için “kendilerini onların yerine koymak, orada yaşananları gözlemlemek ve çöpleri geri dönüşüme atmak” şeklinde ifade ettiği görüşünü, uygulama sonrasında “Projeler düzenlenebilir, kurumlar kurulabilir, etkinlikler yapılabilir.” şeklinde değiştirmiştir.

3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?

Kendilerini.....onun.....yerine.....koymak.....
Orda.....yaşananları.....gözlemlemek.....
Çöpleri.....geri.....dönüşüme.....atabilirler.....

3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?

Projeler.....düzenlenebilir.....kurumlar.....kurulabilir.....
etkinlik.....yapılabilir.....

Ö22’de ön algıda, “Yapma derim, doğada yedirmem, içirmem.” şeklinde ifade ettiği görüşünü, “Kurumlar yapılabilir.” olarak değiştirmiştir.

3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?

.....

3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?

.....

4.3. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemi, Katılımcı Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumunu Nasıl Etkilemektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Nicel Bulgular

Katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yönteminden önce ve sonrası arasındaki fark Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.5. ÇYTÖ Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkın İncelendiği Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	n	Z	p
ÇYTÖ Ön Test	23		
ÇYTÖ Son Test	23	-,781	,435

Tablo 4.5.'de ÇYTÖ ön test ve son test puanları arasındaki farkın incelendiği Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları verilmiştir Tablo 4.5.'deki bulgulara göre, katılımcı öğrencilerin ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi uygulamaları öncesi (ÇYTÖ Ön Test) puanı ile uygulama sonrası değer (ÇYTÖ Son Test) puanları 0,05 anlamlılık seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir. ($p>0,05$)

4.4. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemi, Katılımcı Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumunu Nasıl Etkilemektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Nitel Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamındaki bulgular, ön ve son algı formlarındaki üçüncü ve dördüncü soru ile son algı formundaki yedinci soru ve odak grup görüşmesindeki son soruya

verilen yanıtlar incelenerek elde edilmiştir. Yanıtlar tema ve kodlarla belirtilmiş ve içerik analizi yapılmıştır.

4.4.1. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitapları ile İlgili Algıları

Öğrencilerin doğa konulu hikâye kitapları hakkındaki algılarını tespit edebilmek amacıyla ön ve son algı formlarında “Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?” sorusu sorulmuştur. Aşağıda bu soruya verilen yanıtların analizi bulunmaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitapları Hakkındaki Algıları

	Ön Algı (f)	Son Algı(f)
Olumlu görüşler		
Bilgi verir.	9	11
Eğlencelidir.	3	5
Güzeldir.	5	4
Doğayı sevdiren.	2	5
Toplam	19	25
Olumsuz görüşler		
Sıkıcıdır.	7	3
Kısadır.	1	1
Uzundur.	-	1
Küçüklere göreder.	1	1
Gerçekçi değildir.	1	1
Kötü karakterleri vardır.	1	3
Toplam	11	10

Tablo 4.6. incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında doğa konulu kitaplar hakkında olumlu görüşlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciler olumlu görüşlerini bilgi veren, eğlenceli, doğayı sevdiren, güzel kitaplar olarak ifade etmiş; olumsuz görüşlerini ise kitapların sıkıcı olması, kısa ya da uzun olması, küçüklere göre olması, gerçekçi olmaması ve kötü karakterlerin olması şeklinde belirtmiştir. Uygulama sonrasında kitapların sıkıcı olduğuna ilişkin görüşler azalmış, bilgi verme ve eğlenceli olma konusundaki görüşler artış göstermiştir. Örneğin, Ö5 uygulama öncesinde doğa konulu kitaplar hakkında olumlu veya olumsuz bir görüş bildirmemişken, uygulama sonrasında yalnızca olumlu görüş bildirip “Güzeller ve eğlenceliler.” demiştir.

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin: H.Güzeller ve eğlenceliler.....

Ö6 ve Ö7’de uygulama öncesinde olumsuz görüş olarak “Bazı sayfaları sıkıcı oluyor.”; “Biraz ama çok az sıkıcı oluyor.” derken uygulama sonrasında olumsuz görüş bildirmemiştir.

Ö4 ise ön algı formunda, “Çok eğlenceliler” olan görüşünü, son algı formunda “Bilinçlendirir” olarak değiştirmiş, kitapların eğlenceli bir okuma deneyimi olmasından çok bilinç kazandırma işlevi olduğunu ortaya koymuştur.

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin: Çok.....eğlencelilerdir.....

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin: Bilinçlendirir.....

Ö2’de ön algı formunda “Hoşuma gidiyor çünkü doğayı öğretiyor.”; son algı formunda “Doğayı korumalıyız diyorlar.” ifadesinde bildirdiği görüşü ile bu kitapların bilginin ötesinde bilinç kazandırma yönünü belirttiği görülmektedir.

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin: Doğa.....konulu.....kitaplar.....hoşuma.....gidiyor.....
.....çünkü.....doğayı.....öğretiyor.....

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin: Doğa.....korunmalıyız.....diyorlar.....

4.4.2. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitaplarının Çevreye Yönelik Tutuma Etkisine Yönelik Algıları

Öğrencilerin doğa konulu hikâye kitaplarının çevreye yönelik tutuma etkisine yönelik algılarını inceleyebilmek amacıyla ön ve son algı formlarında “Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin Doğa Konulu Hikâye Kitaplarının Çevreye Yönelik Tutuma Etkisine Yönelik Algıları

Kategoriler	Ön algı (f)	Son algı (f)
Kitaplar çevreye yönelik tutumu değiştirir.	14	14
Kitaplar çevreye yönelik tutumu değiştirmez.	4	6
Kararsızım.	1	-
Toplam	19	20

Tablo 4.7.'ye göre öğrencilerin, uygulama öncesinde ve sonrasında kitapların çevreye yönelik tutumu değiştirebileceği ile ilgili fikirleri sayıca değişkenlik göstermemiştir. Uygulama sonrasında tablodaki sayısal verilere göre kitapların çevreye yönelik tutumu değiştirmeyeceği görüşü artmış gibi görünse de görüş değiştiren öğrenciler çoğunlukla insanlar önemsemeyeceği için kitapların etkili olmayacağını ifade etmiştir.

Örneğin, Ö3 ön algıda “Belki değiştirebilir. Çünkü bazen küçük hayaller büyük hayallere dönüşebilir.” derken, son algıda “Yok, insanlar bunlara kanmaz, belki bazıları” demiştir.

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

Belki.....değiştirilebilir.Çünkü.....bazen.....küçük
hayaller.....büyük.....hayallere.....dönüşebilir

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

Yok insanlar.....bunlara.....kanmaz.Belki.....
bazıları.....

Ö7 ise uygulama öncesinde görüşünü “Hayır, değiştirmez.” olarak ifade ederken, uygulama sonrasında “Değiştiremez ama yetişkinler için geçerli çünkü yetişkinler önemsemez.” demiştir.

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

Hayır.....Değiştirmez.....

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

Değiştirmez.....ama.....yetişkinler.....için.....geçerli,
çünkü.....yetişkinler.....önemsemez.....

Ö11 ön algıda kitapların çevreye yönelik tutumu değiştirmeyeceği konusundaki görüşünü “Değiştiremez, insanlar hızlı karar almakta zorlanırlar, vakitleri olmaz ve hemen unutulur.” şeklinde ifade ederken, uygulama sonrasında “Evet, insanların da kalbi vardır.” diyerek değiştirmiştir.

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

Değiştiremez, insanlar hızlı karar almak zorlanırlar, vakitleri olmaz ve hemen unutulur. Yine de...

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

Evet, insanların da kalbi vardır.

Ö10 ise uygulama öncesinde ve sonrasında kitapların çevreye yönelik tutumu değiştirebileceğini belirtmiş fakat uygulama öncesinde “Evet bence. Nedenini bilmiyorum.” uygulama sonrasında ise “Evet çünkü hikayelere kimse dayanamaz.” ifadeleri ile görüşünün nedenlerini açıklayabilmiştir.

4.4.3. Öğrencilerin Okunan Kitapların Etkililiği ile İlgili Algıları

Öğrencilerin okunan kitapların etkililiği ile ilgili algıları son algı formunda “Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilerek değerlendirilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin Okunan Kitapların Etkililiği ile İlgili Algıları

Öğrencilerin Algıları	Son algı (f)
Doğaya bakışım değişti.	7
Kitapları okumak güzeldi.	5
Hiç etkilemedi.	5
Biraz etkiledi.	4
Daha bilinçli oldum.	2
Yanıtsız	2
Toplam	23

Tablo 4.8.'e göre, uygulama sonrasında öğrencilere okunan kitapların etkililiğine ilişkin yöneltilen soruda kitaplardan etkilenme biçimlerini farklı ifadelerle ele aldıkları görülmüştür. Bazı öğrenciler, kitapların duygusal etkilerine, bazıları bilişsel, bazıları da tutuma yönelik etkilerine daha çok vurgu yapmıştır. Süreçte okunan kitaplardan hiç etkilenmeyen ve bu soruya yanıt vermeyen yedi öğrenci olmuştur. Etkilenmediğini ifade eden öğrencilerden Ö16 ve Ö19 doğaya karşı her zaman duyarlı olduklarını ve bu nedenle etkilenmediklerini “Değiştirmedim çünkü zaten yapıyordum.” “Etkilemedi çünkü hep olumluyum.” ifadeleri ile belirtmişlerdir.

7. Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıkla mısın?

.....değiştirmedim.....çünkü.....zaten yapıyordum.....

7. Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıkla mısın?

.....etkilemedi.....çünkü.....hep olumluyum.....

Kitaplardan etkilendiğini ifade eden öğrencilerden, Ö6 “Doğaya daha çok önem veriyorum. Dedeme daha çok önem veriyorum. Çünkü “Dedem Bir Kiraz Ağacı” onu anlatıyor.” demiştir.

Ö8, “Etkiledi çünkü ben artık daha çok doğada bir şeyler yapmaya başladım.”, Ö21 ise “İyi etkiledi çünkü beni bilgilendirdi” diyerek görüş bildirmiştir.

7. Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıkla mısın?

Etkiledi.....çünkü ben artık daha çok doğada bir şeyler yapmaya başladım.....

7. Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıkla mısın?

Doğaya.....daha.....çok.....önem.....veriyorum.....
Dedeme.....daha.....çok.....önem.....veriyorum.....Çünkü.....
dedem.....bir.....kiraz.....ağacında.....onu.....anlatıyor.....

4.4.4. Doğa ile İlgili Kitaplar Okumanın Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin doğa ile ilgili kitapları bu yöntemle okumanın faydalarına ilişkin görüşleri odak grup görüşmesindeki son soru olan “Doğa ile ilgili kitapları bu yöntemle okumanın sana ne gibi faydaları oldu? Açıklar mısın?” sorularına verilen yanıtlar analiz edilerek açıklanmaktadır.

Tablo 4.9. Doğa ile İlgili Kitaplar Okumanın Faydalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Odak Grup Görüşmesi (f)
Doğa ile ilgili farklı bir bakış açısı kazandım.	4
Kitap okuma alışkanlıklarımı geliştirmemi sağladı.	4
Toplam	8

Tablo 4.9. incelendiğinde öğrencilerin doğa ile ilgili kitapları okuma çemberi yöntemiyle okumalarının doğa ile ilgili bakış açısı kazanmalarında ve kitap okuma alışkanlıkları üzerinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin; Ö9 “*Doğaya bakış açım değişti. Ağaçlara daha çok önem veriyorum. Doğa ile ilgili etkinliklere daha çok önem vermeye başladım.*” derken Ö21, “*Uzun kitaplar sayesinde daha uzun kitapları okuyabileceğimi anladım. Kitapları daha düzenli okuyorum. Görevimi yapmak istiyorum, arkadaşlarıma göstermek istiyordum.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Ö6 ise uygulamanın hem doğa ile ilgili bir bakış açısı edinmesine hem de kitap okuma alışkanlıkları konusunda etkili olduğunu düşündüğünü şu cümlelerle ifade etmiştir. “*Bakış açım değişti. Daha çok kitap okuyorum. Mesela ağaçların sadece oksijen vermediğini yağmurdan koruduğunu, üstüne yuva yapabileceğimizi öğrendik. Özgüven kazandım. Kalın kitaplar gözümü korkutuyordu daha çok okuyabileceğimi anladım.*”

4.5. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Gerçekleştirilen Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında ön ve son algı formundaki altıncı soru ile okuma çemberi rol kağıtları, okuma çemberi günlükleri ve araştırmacı günlüğü incelenerek analiz edilmiştir.

4.5.1. Öğrencilerin Çevreye Karşı Olumlu Bir Yaklaşım Edinmek için Yazılacak Kitapların Konuları ile İlgili Algıları

İnsanların çevreye yönelik olumlu bir yaklaşım sergilemeleri için hangi konularda kitaplar yazılabileceğine ilişkin öğrencilerin algılarını belirlemek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında ön ve son algı formlarında “Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?” sorusuna verilen yanıtlar analiz edilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Çevreye Karşı Olumlu Bir Yaklaşım Edinmek için Yazılacak Kitapların Konuları ile İlgili Algıları

Kitapların Konuları	Ön algı (f)	Son algı (f)
Doğa ve Çevre Bilinci	15	20
Hayvan Sevgisi ve Koruma	4	11
Bitki ve Ağaçların Önemi	3	6
Toplam	22	37

Tablo 4.10.’a göre öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında çevreye yönelik olumlu bir tutum geliştirmek için yazılacak kitapların konuları ile ilgili görüşlerinde değişiklik olmuştur. Öğrencilerin uygulama sonrasında okudukları kitaplardan etkilenerek doğa sevgisi ve çevre bilinci, hayvan sevgisi, bitki ve ağaçların önemi konularının her birinde daha fazla görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Örneğin, Ö14 ve Ö18 uygulama öncesinde bu soruya yanıt vermezken, uygulama sonrasında Ö14 “Doğanın önemini anlatan”; Ö18 ise “Doğayla, hayvanlarla ilgili” yanıtlarını vermiştir. Ö20 ise ön algı formunda verdiği “Doğa, ağaçlar, bitkiler” yanıtını son algı formunda “Ağaçları kesmek, bitkileri koparmak, hayvanlara eziyet etmek” olarak değiştirmiştir.

6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?

* Doğa
 * Ağaçlar
 * Bitkiler

6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?

* ağaçları kesmek
 * bitkileri koparmak
 * hayvanlara eziyet etmek

Ö7 de uygulama öncesindeki “Çevreye duyarlı olmak” yanıtını, “Doğa ile ilgili, geri dönüşüm ile ilgili, orman yangınlarının kötülüğü ile ilgili” olarak değiştirmiştir.

6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?

* Çevreye duyarlı olmak

6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?

* Doğa ile ilgili
* Geri dönüşüm ile ilgili
* Orman yangınlarının kötülüğü ile ilgili

4.5.2. Araştırma Öncesindeki Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Araştırma öncesinde öğrencilere yapılacak çalışma ile ilgili bilgi vermek amacıyla bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeye ilişkin araştırmacı günlüğü şu şekildedir:

“Bugün öğrencilere yapacağımız uygulamayı anlatmak, okuma çemberi yöntemini tanıtmak amacıyla sınıfa girdiğimde çok heyecanlandılar. Özellikle okuyacakları kitapları tercih etmek ve bu kitaplar yoluyla grupların oluşması onlara çok ilginç geldi. Ö19, “Keşke okuyacağımız kitapları her zaman kendimiz seçseydik.” dedi. Kitap tanıtımını merakla dinlediler. Ardından okuyacakları kitapları seçtiler ve gruplar belirlendi. Tüm öğrencilere okuma çemberi rol kağıtlarını dağıttım. Bu rollerin anlamını, çemberi nasıl yapacaklarını ve ardından okudukları kitapları hangi yöntemlerle diğer gruplara sunabileceklerini anlattım. Özellikle grupla proje yapmak fikri çok hoşlarına gitti. Hemen kendi aralarında “Canlandırma yapalım, şarkı yazalım.” dediler.

Araştırma öncesinde gerçekleştirilen bilgilendirme görüşmesi hakkındaki günlük kayıtları okuma çemberi yöntemine yönelik öğrencilerin ilk tepkilerini belirleyebilmek açısından bazı veriler sunmuştur. Öğrencilerin kitapları diledikleri sırayla seçme fikrinden memnun oldukları ve uygulama ile ilgili heyecanlı ve istekli oldukları görülmüştür. Ayrıca okuma çemberi rolleri ve kitap sunumları konusunda ilgili oldukları, başlangıç aşamasında olumlu bir atmosfer oluştuğu ifade edilebilir.

4.5.3. Birinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

Birinci okuma çemberi oturumundan önce öğrencilere rol kağıtlarını ve kitaplarını getirmeleri hatırlatılmıştır. Öğrenciler rol kağıtlarını kendilerine verilen yönergeler doğrultusunda doldurmuştur. Aşağıda birinci okuma çemberine ait iki örnek rol kâğıdı bulunmaktadır.

Bağlantılarım				
1.	Ağaçların yok olan şeyleri	yok ve	olması canlıları	doğada hatırlattı.
2.	Herkesin hatırlattı	gölmesi, bağırması	oğacımın	böcekleri
3.	Piknik hatırlattı,	bana	Küçükusu'ya	gittiğimizi
1.	Ge eden	bana engellileri	doğaya hatırlattı,	yardım

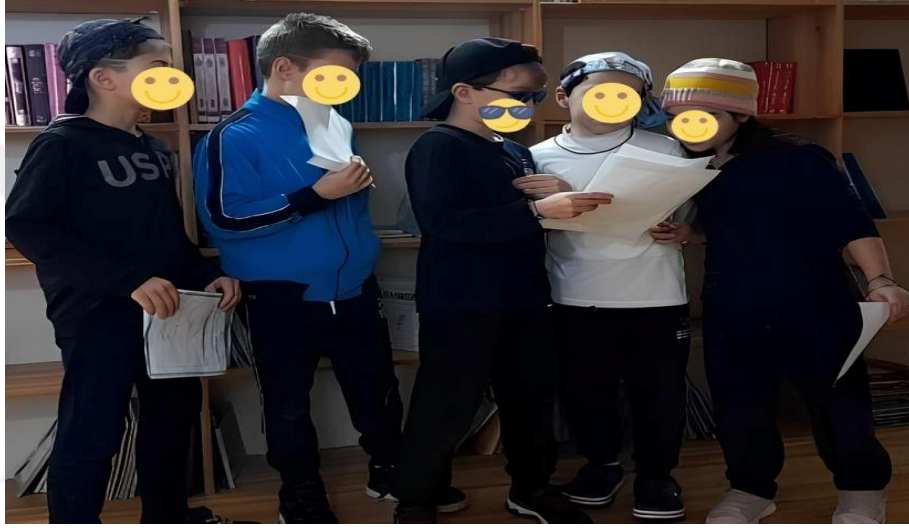
Şekil 4. Ö3 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Araştırmalarım
Leylekler uzun mesafelere göç ederler. Çoğunlukla tropikal Sahraaltı Afrika'dan Güney Afrika'nın güneyine ve hatta Hindistan alt kıtasına güneyine kadar olan bölgelerde kışı geçirirler. Avrupa'dan Afrika'ya göç ederken Akdeniz'in üzerinden değil, doğudan Levant üzerinden Batı'da Çebelidank Boğazı'ndan geçerler.
İnbaşı deniz kaplumbağası ve Yeşil deniz kaplumbağası için önemli yuvalama mahallelerinin bir kısmı Türkiye'nin Akdeniz sahillerinde bulunmaktadır.
Deri sırtlı deniz kaplumbağası 2 metreye ulaşabilen boyun ve 600 kilograma varabilen ağırlığıyla, yaşadığı en büyük kaplumbağadır. Tüm tropikal ve tropikal altı iklimlerde bulunan kaplumbağası Dermochelys coriacea ve Dermochelys de la Beche'dir. Çinde varlığını sürdüren tek türdür.
Türkiye'nin en fazla yağış alan bölge olan Doğu Karadeniz havzasının ortalama yağış yüksekliği 1200 ile 1300 mm arasındadır. Toplam alanı 24077 km ² olan havza, yıllık ortalama 15 km ³ yağışla su potansiyeli ile Türkiye potansiyelinin %9,9'unu sağlamaktadır.
İncir, dut familyesindeki kaşık ağacı türleri olan Ficus carica'nın yenilebilir mevsimidir.

Şekil 5. Ö11 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Rol kağıtları incelendiğinde Ö3 kodlu öğrencinin “Bağ Kurucu” rolü ile okuduğu kitap ve kendi hayatı arasında bağlantılar kurduğu, Ö11 kodlu öğrenci “Araştırmacı” rolü ile “Havva ile Kaplumbağa” kitabında geçen leylekler, deniz kaplumbağaları, incir ve Türkiye’nin en çok yağış alan bölgesi hakkında araştırma yaparak notlar aldığı görülmektedir.

Okuma çemberi oturumlarından sonra öğrenciler arkadaşlarına kitabı tanıtmak amacıyla grup olarak tercih ettikleri bir yöntemle kısa sunumlar gerçekleştirmiştir. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” kitabını okuyan grup bir rap şarkısı yazarak söylemiştir. Aşağıda şarkı sözleri ve öğrencilerin performansı sırasındaki fotoğrafı görülmektedir.

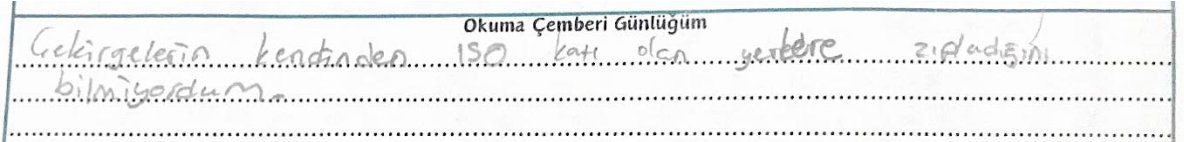


Şekil 6. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Grubunun Gösteri Performansı

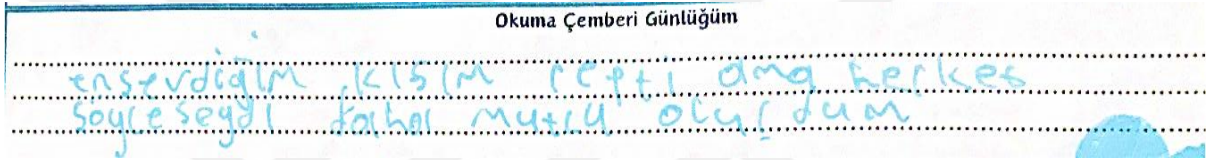


Şekil 7. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Grubunun Yazdığı Şarkı Sözleri

Birinci oturumda “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” kitabını okuyan grubun kitap hakkında ilgi çekici, eğlenceli ve merak uyandırıcı bir sunum gerçekleştirdiği görülmüştür. Oturumların ve sunumların ardından öğrencilerin okuma çemberi günlüğü kısmına kısaca notlar alması istenmiştir. Aşağıda birinci oturumun sonunda yazılan okuma çemberi günlüklerinden iki örnek bulunmaktadır.



Şekil 8. Ö12 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 9. Ö10 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Okuma çemberi günlükleri incelendiğinde, Ö12 kodlu öğrenci günlüğüne “Çekirgeler kendinin 150 katı zıplıyormuş, bunu bilmiyordum.”; Ö10 kodlu öğrenci de “En sevdiğim kısım rapti ama herkes söyleseydi daha mutlu olurdu.” şeklinde duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri görülmüştür. Oturumların ardından araştırmacı tarafından araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgular şu şekildedir:

Araştırmacı Günlüğü:

“Bu hafta içerisinde öğrenciler ara ara yanıma gelip “Ne zaman okuma çemberi yapacağız?” diye sordu. İlk oturumumuzu yaptık. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu rol kağıtlarındaki görevlerini yapmıştı. Gruplar kütüphanede kendileri için belirlenen alana oturdular. Herkes rol kağıtlarında yazdığı bilgileri birbirine anlatmaya başladı. İlk çemberde birbirlerini dinlemekte zorlanan öğrenciler oldu. Tüm gruplardaki tüm öğrencilerin çemberlerde söz hakkı alarak rol kağıdında kitapla ilgili yazmış oldukları bilgileri paylaştığından emin olduktan sonra, gruplara süre verildi. Bu süre içerisinde kitabı diğer gruplara sunmak amacıyla belirledikleri yöntemi netleştirmeleri ve üzerinde konuşmaları sağlandı. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” grubu bu çalışma için çok istekliydi. Bu

grubun öğrencileri hafta içerisinde bir araya gelerek, grup kostümü olarak şapkayı belirlediler ve Ö3 “Bir rap şarkı yazdığını ve arkadaşlarıyla bu şarkıyı birlikte söylemek istediğini ifade etti.” Grup hep birlikte yazıp besteledikleri şarkıyı sundu. Herkes çok eğlendi. Bu hafta kitabını tamamlayan bir diğer grup ise, “Havva ile Kaplumbağa” grubuydu. Bu grup kitaptan küçük bir kesiti canlandırdı.”

Bu bulgular ışığında, birinci okuma çemberi oturumu değerlendirildiğinde, öğrencilerin okuma çemberi rolleri ile ilgili sorumluluklarını yerine getirdiği, çalışmalarını amacına uygun bir şekilde gerçekleştirdikleri, metni anlamlandırmak ve paylaşımda bulunmak için aktif katılım sağladıkları ifade edilebilir. Öğrencilerin sunumlarında iş birliği içerisinde çalıştığı ve yaratıcı yöntemler geliştirdikleri söylenebilir. Okuma çemberi günlüklerinde kısa ve yüzeysel ifadeler kullansalar da sürecin farklı bilgiler edinmekle birlikte, duyuşsal açıdan da memnuniyet verici bir şekilde geliştiği belirlenmiştir. Araştırmacı günlüğüne göre, öğrencilerin çalışma için istekli olduğu, uygulama sırasında eğlendikleri fakat bazı öğrencilerin arkadaşlarını dinlemekte zorlandığı tespit edilmiştir.

4.5.4. İkinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

İkinci okuma çemberi oturumunda öğrenciler rol kağıtları ve kitapları ile sürece dahil olmuş ve grup çalışması yaparak diğer arkadaşlarına okudukları kitap ile ilgili bir sunum yapmıştır. Aşağıda ikinci okuma çemberi oturumuna ait örnek iki rol kâğıdı bulunmaktadır.

Okuduğum Kitaptaki Doğa ile İlgili Bölümler
Kaplumbağanın ismi: Bu bölümde Elif'in bulduğu kaplumbağa uzun zamandır üzülen Elif'i neşelenirdi: kaplumbağa Havva ismini verdi. Annesi ver babası onun üzülmeyen kaplumbağadan alarak bir yıl arıyor ve olayın kaplumbağadan geliyor.
Eyvah Elif'in Tasınıyor: Bu bölümde Elif deniz kaplumbağalarını görmek için heyecanlıdır.
Göçmen kuşlar niye göçer?: Bu bölümde Elif'in anne ve babasının işi olan göçmen kuşları araştırıp, yorak olanları bakması. Elif'in kuşlara çok bakışmamasına, sevindirir.

Şekil 10. Ö4 Kodlu Öğrencinin Rol Kâğıdı

Okuduğum Kitaptaki Bitki ve Hayvanlar ile İlgili Bölümler
85-86. sayfa kaplumbağa olan Havva'yı denize bırakıyor.
14. sayfa Elif göç edemeyen leyleğin uşakla gitmesi için protesto yapıyor ve 2 gün
30. sayfa taşınmadan önce kaplumbağa ile tanışacağını düşünüyor ve 54. sayfada kaplumbağa yunusla görüşüyor.

Şekil 11. Ö9 Kodlu Öğrencinin Rol Kâğıdı

Rol kağıtları incelendiğinde Ö4 kodlu öğrencinin “Doğa Koruma Uzmanı” olarak “Havva ile Kaplumbağa” kitabındaki doğa ile ilgili bölümleri kendi cümleleriyle ifade ettiği, Ö9 kodlu öğrencinin de “Bitki ve Hayvan Gözlemcisi” rolü ile “Havva ile Kaplumbağa” kitabındaki bitki ve hayvanlara ilişkin bazı bölümleri belirlediği görülmektedir.

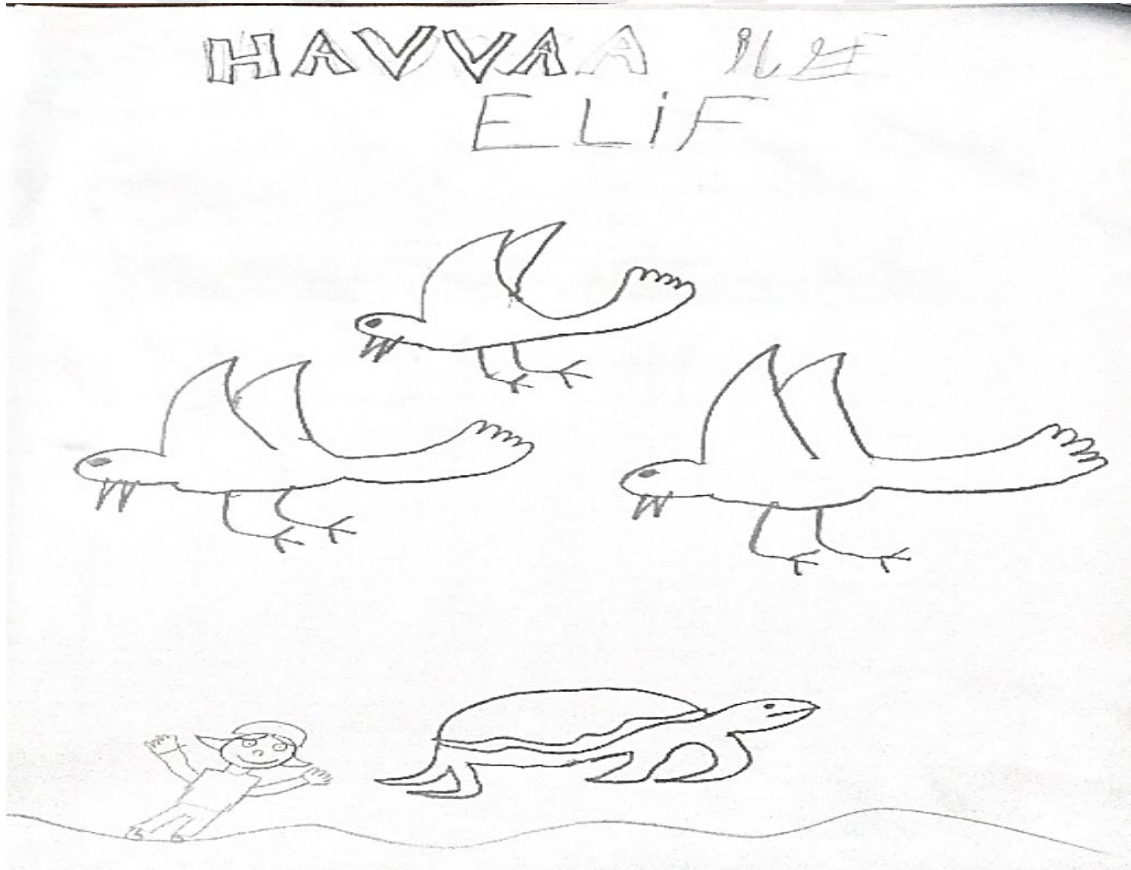
Bu hafta “Dedem Bir Kiraz Ağacı” kitabını okuyan öğrenciler hafta içinde belirledikleri dış sesler ve kostümlerle Tonino ve annesinin dedesinin evine yolculuğunu canlandırırken, Havva ile Kaplumbağa kitabını okuyan öğrenciler kitap için yeni bir kapak resmi ve isim tasarlamıştır.



Şekil 12. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Canlandırma Performansı

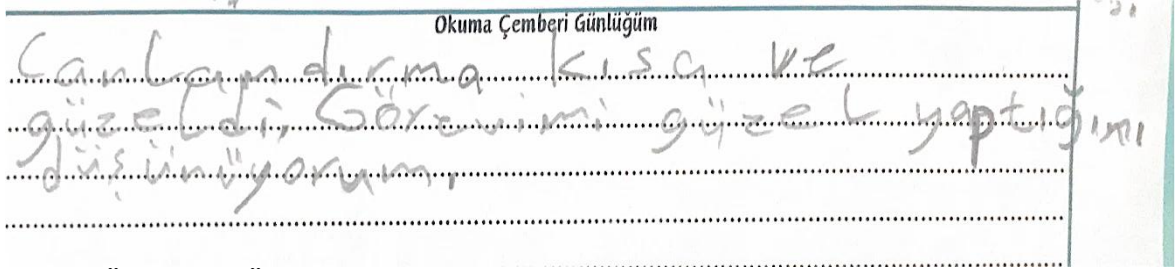


Şekil 13. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Canlandırma Performansı

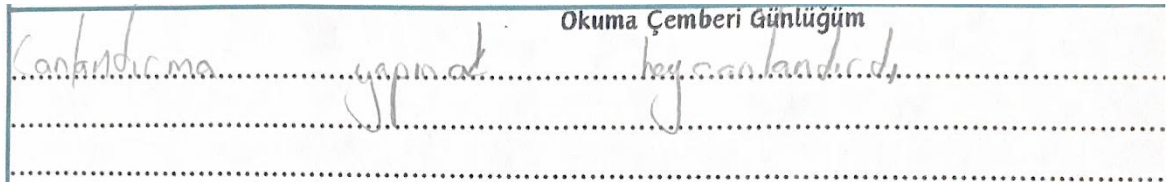


Şekil 14. “Havva ile Kaplumbağa” Grubunun Kitap Kapağı Tasarımı

Oturumların ardından öğrencilerin yazdıkları okuma çemberi günlüklerinde Ö9, “Canlandırma kısa ve güzeldi. Görevimi güzel yaptığımı düşünüyorum.”; Ö4 ise “Canlandırma yapmak heyecanlandırdı.” Yazmıştır.



Şekil 15. Ö9 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 16. Ö4 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Oturumlar sonrasında yazılan araştırma günlüğüne ilişkin bulgular ise şu şekildedir:

Araştırmacı Günlüğü:

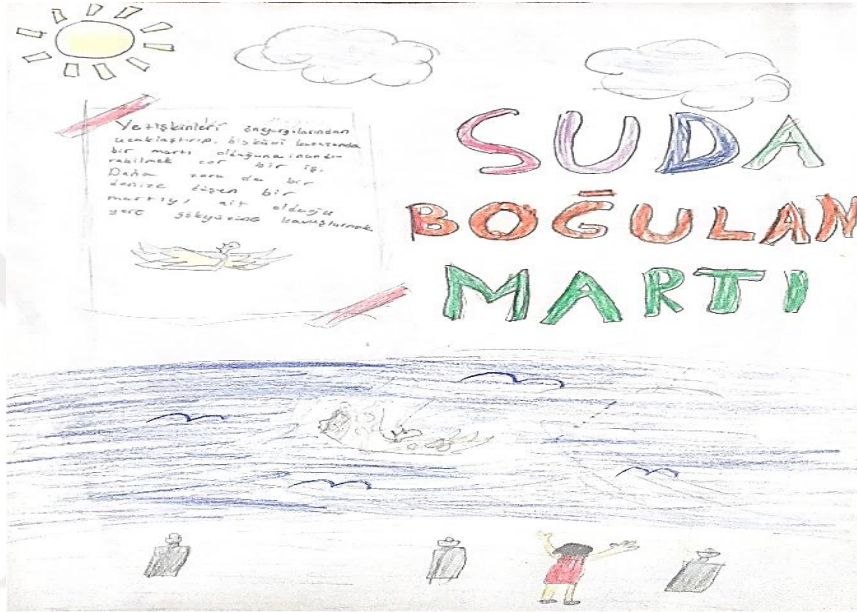
“Bu hafta da öğrenciler seçtikleri kitaplarla belirlenen grupları ile kütüphanede yerlerini aldılar. Öncelikle okuma çemberini yaparak, birbirlerine formlara yazdıklarını aktarıp kitaplar hakkında konuştular. Bu hafta okuma çemberine başlamadan önce öğrencilere kendilerinin okurken fark etmediği fakat arkadaşları anlattığında fark ettikleri durumlara odaklanmalarını söyleyerek, birbirlerini geçen haftaya göre daha iyi dinlemelerini sağlamaya çalıştım. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” kitabını okuyan grup hafta içerisinde kitapla ilgili sunumda canlandırma yapmak amacıyla bazı dış sesleri bana gönderdi. Çember gününe kostüm ve seslerle gelen öğrenciler kitapla ilgili bir bölümü canlandırarak arkadaşlarına sundu.

“Bisküvi Kutusundaki Martı” kitabını okuyan öğrenciler de martının boğulmasını canlandırmaya çalıştılar. Böcekler için İlk yardım Merkezi grubu da yine canlandırma yaptı. Havva ile Kaplumbağa kitabını okuyan öğrenciler de kitaba yeni bir kapak tasarladılar.”

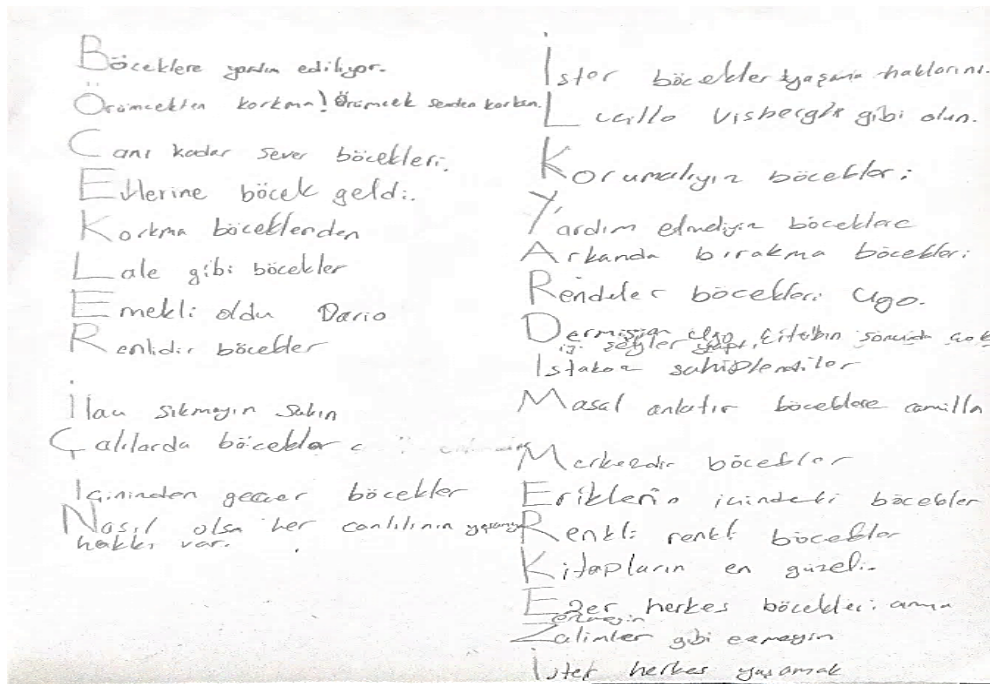
İkinci okuma çemberi oturumu değerlendirildiğinde, okuma çemberi rol kağıtları, canlandırmalar ve kitaba yeni bir kapak tasarlama gibi etkinlikler öğrencilerin kitapları içselleştirerek, metinlerle bağ kurdukları ve farklı yönlerden ele alabildiklerini göstermektedir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre öğrenciler uygulama aktif olarak katılmış, farklı bakış açıları geliştirerek birbirlerine ve sürece katkı sağlamıştır.

Rol kağıtları incelendiğinde Ö10 kodlu öğrencinin “Bağ Kurucu” rolünde “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” kitabı ile kendi yaşamı arasında ilgi çekici bağlantılar kurduğu, Ö8 kodlu öğrencinin “Kelime Avcısı” rolü ile “Bisküvi Kutusundaki Martı” kitabından anlamını bilmediği yedi kelimenin anlamını sözlükten araştırarak yazdığı görülmüştür.

Okuma çemberleri sonrasında “Bisküvi Kutusundaki Martı” kitabını okuyan grubun kitaba yeni bir isim ve kapak tasarladığı, “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” kitabını okuyan grubun da kitabın ismi ile bir akrostiş şiir yazmıştır



Şekil 19. “Bisküvi Kutusundaki Martı” Kitabının Kapak Tasarımı

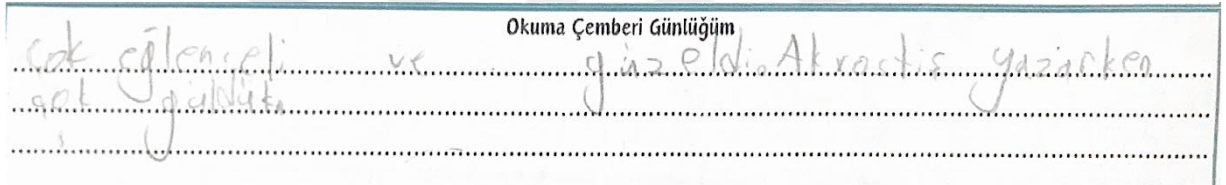


Şekil 20. “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” Grubunun Akrostiş Şiiri

Öğrencilerin tasarladıkları kapak değerlendirildiğinde, kitabın içeriğini yeniden yorumladıkları, ana fikrini anladıkları ve kendi bakış açılarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Yazılan akrostiş şiir incelendiğinde kitabın içeriğiyle duygusal anlamda bir bağ kurdukları ve canlıların yaşama hakkını vurguladıkları fark edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin okuma çemberi günlükleri analiz edilmiştir. Ö21 kodlu öğrencinin “Çok eğlenceli ve güzeldi. Akrostiş yazarken çok güldük.”, Ö16 kodlu öğrencinin de “Çalışırken eğlenmişim. Birazcık yorulmuştum.” diyerek duygu ve düşüncelerini ifade ettikleri belirlenmiştir.



Şekil 21. Ö21 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 22. Ö16 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Üçüncü okuma çemberi oturumundan sonra yazılan araştırmacı günlüğü ise şekildedir:

Araştırmacı Günlüğü:

“Bu hafta okuma çemberi paylaşımları sırasında “Dedem Bir Kiraz Ağacı” grubunda genellikle hareketli öğrenciler olduğu için birbirlerini dinlemekte ve ortak bir çalışma yapmakta zorlandılar. Bu nedenle Ö4 kodlu öğrencinin grup çalışmasında çok mutlu olmadığını fark ettim. Diğer gruplarda paylaşım yapma ve birbirini dinleme konusunda herhangi bir zorluk yaşanmadı. Öğrenciler genellikle kitapla ilgili sunumlarda canlandırma yapmayı tercih ediyorlar. Bu hafta dört grup kitabı canlandırma yaparak sundu. “Böcekler için İlkyardım Merkezi” kitabını okuyan öğrenciler ise kitabın ismi ile başlayan bir akrostiş

yazmayı tercih ettiler. Bu çalışma sırasında çok eğlendiklerini ve kitapta geçen olayları birbirlerine anlattıklarını gözlemledim. Grup dinamiği çok iyiydi. “Havva ile Kaplumbağa” kitabını okuyan öğrenciler de hem canlandırma yaptılar hem de kitaba yeni bir kapak ve isim tasarladılar. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” grubu, Tonino’nun kiraz ağacına çıktığı anı, “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” grubu ağaçların kayboluşunu, “Bisküvi Kutusundaki Martı” grubu da martının denizden kurtarılmaya çalışıldığı durumu canlandırıdılar. Uygulamadan sonra “Dedem Bir Kiraz Ağacı” kitabını okuyan öğrencilerle özel olarak konuşularak grup çalışması kuralları hatırlatıldı.”

Üçüncü okuma çemberi oturumundan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğrencilerin kitapları sunmak için farklı yöntemler buldukları, iyi bir grup dinamiği oluşturulduğunda hem eğlendikleri hem de daha verimli çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğrenci günlüklerinde, süreç içinde yalnızca eğlenmedikleri aynı zamanda sürece katkı sağlarken yorulduklarını da ifade ettikleri görülmüştür.

4.5.1. Dördüncü Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

Dördüncü oturumda tüm gruplar okuma çemberi oturumlarını gerçekleştirmiştir. Bu oturuma ilişkin iki örnek rol kâğıdı aşağıdaki görsellerde verilmiştir.

Kelimelerim	
1.	Selis, Bulut, çabuk evden kaçtığı Zelzele olursa Zelzele: Deprem.
2.	Ne ne olursa, bin mısvele güçlü, ne de bir Mısvele: Yazı, taslağı, karalama.
3.	Hani kumral saçlı Kumral: Koyu sarı veya kestane rengi
4.	Ağac, bir anda dodo ya da mamut gibi nesli (tükenmiş bir türe dönüştü gözlerinde) Dodo: Güvercinler familyasından 7600’lerde
5.	Hatta bunnula görünceyip içi prospektüslerini tapmışlardı. Prospektüs: Tanıtım, tarife.

Şekil 23. Ö7 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Okuduğum Kitaptaki Bitki ve Hayvanlar ile İlgili Bölümler
Kitapta böceklere çok önem veriliyor Mesela: Böcekleri kurtar maları gibi.
Böcekler hikayede çok önemli roller oynuyorlar Mesela: Camilla kanatlı asyan deliğine düştüğünde böcekler onu arayan herkesz Camilla'nın yerini gösteriyorlar

Şekil 24.Ö6 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Rol kağıtları incelendiğinde Ö7 kodlu öğrencinin “Kelime Avcısı” rolü ile “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” kitabından zelzele, müsvedde, kumral, dodo, prospektüs kelimelerinin anlamlarını araştırarak bulduğu, Ö6 kodlu öğrencinin ise “Bitki ve Hayvan Gözlemcisi” rolü ile “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” kitabında, bitki ve hayvanların nasıl anlatıldığını tespit ettiği görülmüştür.

Okuma çemberleri sonrasında “Dedem Bir Kiraz Ağacı” yeni bir kapak tasarlayarak, “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” kitabını okuyan öğrenciler kitaptaki bir bölümü değiştirerek, “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” kitabını okuyan öğrenciler kitabın ismini değiştirerek, kitapta geçen bir bölümü donuk imge tekniği ile canlandırdılar.

Aşağıda öğrencilerin yaptığı çalışmalardan örnekler bulunmaktadır.

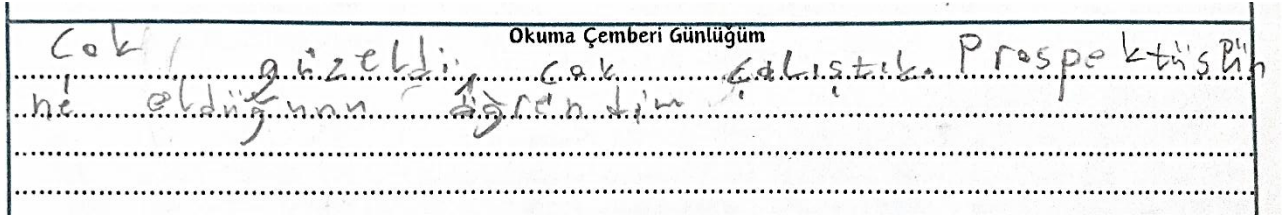


Şekil 25. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Kitabının Kapak Tasarımı

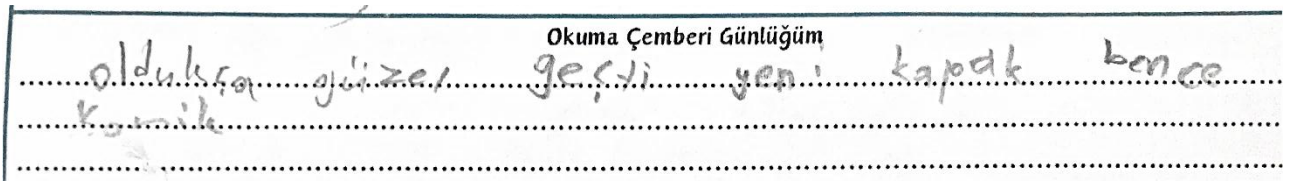


Şekil 26. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Kitabının Kapak Tasarımı

Ö7 kodlu öğrenci okuma çemberi oturumunu değerlendirdiğinde “Çok güzeldi, çok çalıştık. Prospektüsün ne olduğunu öğrendim.”, Ö1 kodlu öğrenci ise “Oldukça güzel geçti, yeni kapak bence çok komik.” demiştir.



Şekil 27. Ö7 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 28. Ö1 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Dördüncü okuma çemberi oturumundan sonra yazılan araştırmacı günlüğü ise şekildedir:

Araştırmacı Günlüğü:

“Bu hafta okuma çemberi oturumları diğer haftalarda olduğu gibi grupların rollerini birbirine anlatması ile başladı. Ardından okudukları kitaplarla ilgili diğer gruplara nasıl sunacaklarını tartıştılar ve sunum yaptılar.

“Böcekler için İlk Yardım Merkezi” kitabını okuyan öğrenciler, kitabın bölümlerini tartışırken, özellikle Camilla karakterinin deliğe düşmesi kısmını değiştirmek istediler. Onların kurgusunda kitabın bu bölümünde Camilla deliğe düşmüyor, ormana gidiyordu. Bu hafta “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” kitabını okuyan öğrenciler çok ciddi bir şekilde çalıştı. Tüm çember süresini çok iyi değerlendirdiler. Öğrencilerin en çok “Dodo kuşunun neslinin tükendiği bilgisi ilgilerini çekmiş, sunumlarından önce bunu arkadaşlarıyla paylaştılar. Bu grup kitabın ismini değiştirerek, “Çocuklarımız Kayboldu” yaptı. Ağaçların kaybolduğu anı, hepsi aynı yüz ifadesiyle donuk imge şeklinde canlandırdılar. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” kitabını okuyan öğrenciler, kitaba yeni bir kapak tasarladılar fakat yeni bir isim bulmakta çok zorlandılar. “Tonino ve Dedesi” gibi birçok alternatif isim düşündükten sonra “Süper Dedemin Kiraz Ağacı” adını tercih ettiler.

Dördüncü okuma çemberinden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin kitaplarla daha yakından bağ kurdukları ve yeni kurgular oluşturmak konusunda istekli

oldukları ifade edilebilir. Bu oturumda diğerlerinden farklı olarak donuk imge, kitapta bir bölümü değiştirmek gibi farklı yöntemler denedikleri görülmüştür. Fikir paylaşımı yaparak ortaya birlikte bir ürün çıkarma konusunda zaman zaman zorlansalar da her grubun çemberler sonrasında bir sunum yöntemi geliştirebildiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler, kitaplarda geçen sıra dışı bilgileri paylaşma eğilimindedir.

4.5.2. Beşinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

Beşinci okuma çemberi oturumu öğrencilerin grupları ile paylaşımları ile başladı. Bu oturumda kullanılan iki örnek rol kâğıdı aşağıda yer almaktadır.



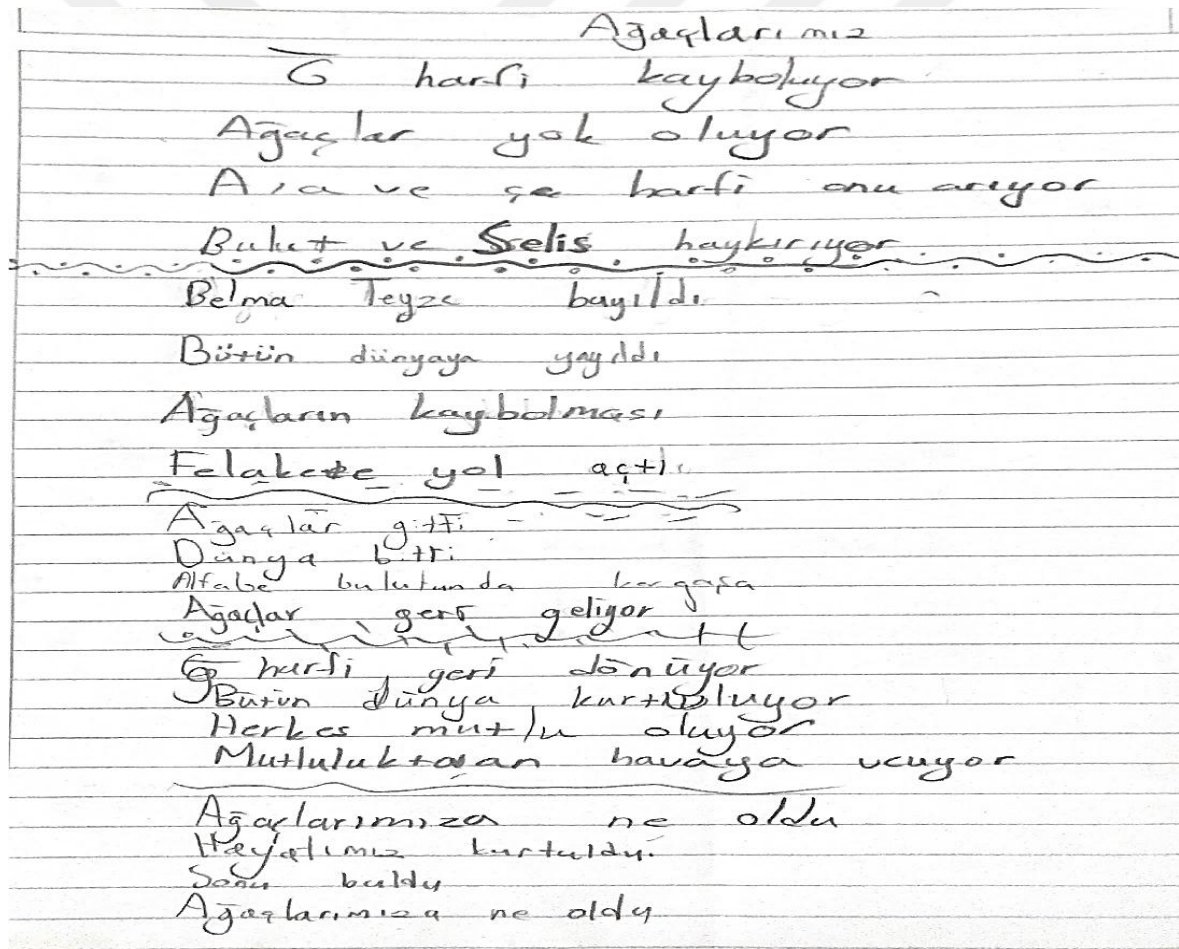
Şekil 29. Ö18 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Sayfa Numarası ve Paragraf	Seçme Sebebi
1. 13. Sayfa 3. cümle	ikizlerin bu kadar benzer çok ilgini çektir.
2. 10. Sayfa 2. Paragraf	teğze çok gıcıkta.
3. 27. Sayfa 3. Paragraf	tam bişey söylöcekken söylöyememesi beni güldürdü.

Şekil 30. Ö10 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Ö18 kodlu öğrenci “Ressam” rolü ile “Bisküvi Kutusundaki Martı” kitabından bir bölümü resmetmiştir. Bu resmi tercih etmesinin nedenini de şu şekilde açıklamıştır. “Birgün bahçede bir çukurda kirpi görmüştüm. Çukur dar olduğu için alamadım. Aileme söyledim. İnanmadı sonra baktı ve gördü.” Ö10 kodlu öğrenci de “Okuma Aydınlatıcısı” rolü ile kitaptan üç ayrı sayfa ve bölümü seçerek, nedenlerini açıklamış ve arkadaşlarıyla paylaşmıştır.

“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” grubu oturumların ardından kitapları arkadaşlarına sunmak için bir şiir, “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” grubu kısa bir dörtlük yazmıştır. “Bisküvi Kutusundaki Martı” grubu kitap kapağı, “Dedem Bir Kiraz Ağacı” grubu kısa bir canlandırma yapmıştır. Aşağıda ilgili çalışmalardan örnekler bulunmaktadır.

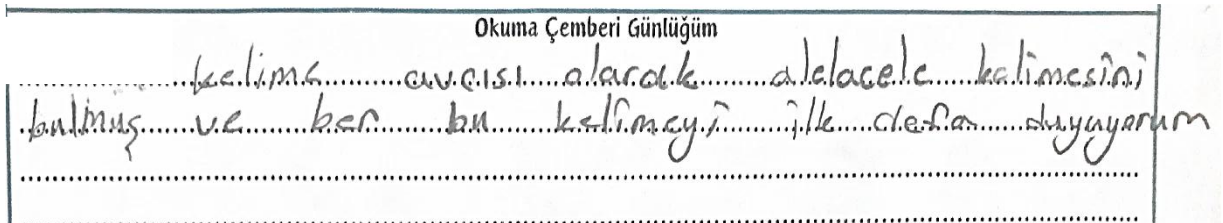


Şekil 31. “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” Grubunun Şiir Çalışması

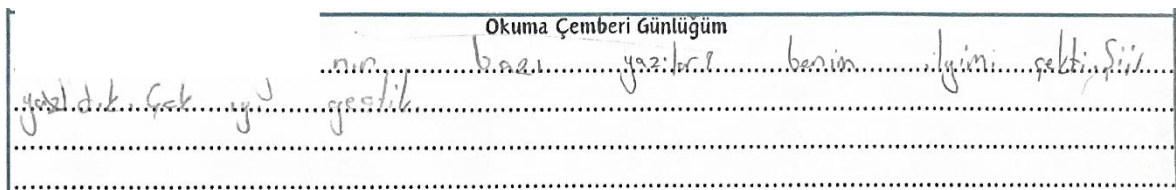


Şekil 32. “Bisküvi Kutusundaki Martı” Grubunun Kitap Kapağı Çalışması

Öğrenci günlükleri incelendiğinde Ö6 kodlu öğrencinin “Ö4 kelime avcısı olarak alalacele kelimesini bulmuş ve ben bu kelimeyi ilk defa duyuyorum.” Ö4 kodlu öğrencinin de “Ö6’nın bazı yazıları ilgimi çekti. Şiir yazdık, çok iyi geçti.” yazdığı görülmüştür.



Şekil 33. Ö6 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 34. Ö4 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Bu hafta oturumların ardından tutulan araştırmacı günlüğünde şu ifadeler yer almaktadır.

Araştırmacı Günlüğü:

“Bu hafta çalışmalar, önceki haftalar ile benzer şekilde ilerledi. Önce tüm öğrenciler gruplarında yerlerini aldı ve kitaplar hakkında konuştular. Ardından kitabı diğer gruplara nasıl sunacakları ile ilgili çalıştılar. Öğrenciler kitapları sunmak için farklı yollar geliştirseler de en çok canlandırma yapmaktan hoşlanıyorlar. Çoğunlukla eğlendiklerini gözlemliyorum. Her hafta kitabı diğer gruplara sunmak için daha farklı yollar seçmeyi tercih eden gruplar oluyor. Bu oturumda Ö18 kodlu öğrenci kendi hayatıyla kitap arasında kurduğu bağlantı ve bunu resmettiği için çok heyecanlıydı. Kitapta denizde boğulan martıyı gördüğünde kimse çocuğa inanmadığı gibi bana da inanmamıştı diyerek sunuma katkı sağladı. Bu grup kişi sayısı olarak az olmalarına rağmen, çok iyi çalıştı. “Bisküvi Kutusundaki Martı” kitabının adını “Bu Terslikte Bir İş Var” olarak değiştirdiler. Ayrıca kitabın kurgusunun tamamen değiştiğini hayal ederek, bir kızın boğulduğu ve martıların fark ederek onu kurtardıkları bir kurgu oluşturmuşlar. Bu yaklaşımları tüm gruplara çok ilgi çekici geldi.”

Beşinci okuma çemberi oturumundan elde edilen bulgulara göre, kitaplarla öğrencilerin kendi yaşamları arasında bağ kurmasının onları heyecanlandığı görülmüştür. Bu hafta da canlandırma yapmak, şiir yazmak, kurguyu değiştirmek gibi yöntemlerin geliştirildiği, farklı olarak bir grubun değiştirdikleri kurguya uygun bir kitap kapağı ve isim tasarladıkları tespit edilmiştir. Okuma çemberi günlüklerine göre, öğrenciler oturumlar sırasında birbirlerinden öğrenmeye devam etmektedir.

4.5.3. Altıncı Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

Altıncı okuma çemberi oturumu öğrencilerin grupları ile paylaşımları ile başladı. Bu oturumda kullanılan iki örnek rol kâğıdında Ö21 kodlu öğrencinin “Doğa Koruma Uzmanı” rolü ile kitaptan üç bölüm seçerek, bu bölümlerin doğa ile ilişkisini açıkladığı, Ö4 kodlu öğrencinin “Bitki ve Hayvan Gözlemcisi” rolü ile okuduğu kitapta bitki ve hayvanların nasıl anlatıldığını tespit ederek arkadaşlarıyla paylaştığı görülmüştür.

Okuduğum Kitaptaki Doğa ile İlgili Bölümler
Sadaki martıyı sopayla aldıkları kısımda karakterin ne kadar iyi biri olduğunu daha iyi anladım.
Gezi teknesi bölümünde kızın geminin ne tarafının ne zaman görüldü konusundaki dersine iyi çalışmış (Çalışkan biri olduğunu anladım)
Martı sonunda uçarken denizden geçiyor. Orada kendini nihayet özgür olduğunda onun başından beri özgür olması gerektiğini anlamıştırlar.

Şekil 35. Ö21 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Okuduğum Kitaptaki Bitki ve Hayvanlar ile İlgili Bölümler
Martı hiç bağırır mı? Bölümde martıya tek değer veren kişi budur. Sadece kız martıya değer veriyor. Bölümde martı bağırma-rolünü oynuyor.
Martılı Hayalleri: Bölümde martıya bütün çocuklar değer veriyor. Bölümde martıya uçarak çocukların verdiği önemleri almaya çalışmaları ile ilgili rol oynuyor.
Gökyüzündeki Arkadaşım: Bölümde martıya bir sürü sevec ve balıkçı değer veriyor. Bölümde martıyı uçmakla ilgili rol oynuyor.

Şekil 36. Ö4 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Okuma çemberi rol kağıtlarında, “Bisküvi Kutusundaki Martı” kitabı ile ilgili olarak sudaki martının kurtarılmasının, martının özgürlüğüne kavuşmasının; kitabın başında martıya yalnızca bir kişi değer verirken, ilerleyen bölümlerinde hem diğer çocukların hem de balıkçıların değer vermesinin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunduğu görülmüştür.

Bu hafta “Dedem Bir Kiraz Ağacı” grubu kitabın adını “Ninem Bir Armut Ağacı” olarak değiştirerek kitaba bir kapak tasarlamıştır. Aynı zamanda bu grup bir de akrostiş şiir yazmıştır. “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” grubu da bir akrostiş şiir yazarak kitabı sunmuştur.

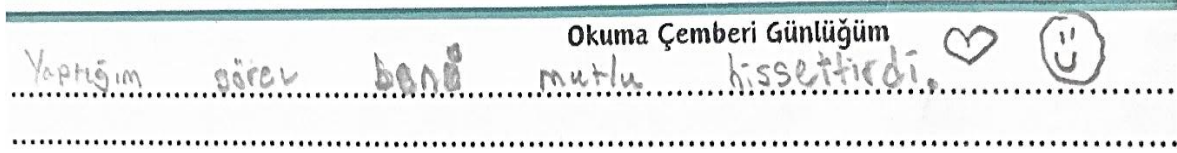


Şekil 37. “Dedem Bir Kiraz Ağacı” Grubunun Kitap Kapağı Tasarımı

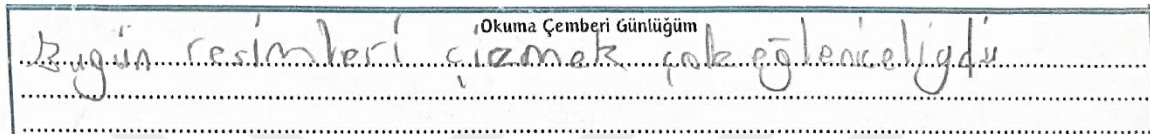
B^Möceklerle yardım ederim.
 Ö^Mnemli hayvanlardır
 Camilla sever onları.
 E^Mn yakın arkadaşı Gurila
 K^Mardeş gibidir ikisi.
 L^Meke renginde Tulio ve Tulra
 E^Msrarengiz böceklerdir kendileri.
 R^Menkleri yoktur görünmezler
 E^Mylenceler böceklerle dolu bir ev
 Y^Manlarında getirirge
 A^Mslında sevinir hepsi
 R^Mahat rahat doluşurlar
 D^Molaplarda dolaşırlar
 İ^Mzih sağlar bazıları
 M^Miziklidir neysine Camilla.

Şekil 38. “Böceklerle Yardım” Konulu Akrostiş Şiir Çalışması

Okuma çemberi günlükleri incelendiğinde, Ö12 kodlu öğrencinin, “Yaptığım görev beni mutlu hissettirdi.” Ö5 kodlu öğrencinin ise “Bugün resimleri çizmek çok eğlenceliydi.” Diyerek görüşlerini bildirdikleri görülmüştür.



Şekil 39. Ö12 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 40. Ö5 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Araştırmacı Günlüğü:

“Oturumlar rutin bir şekilde devam ediyor. Öğrenciler oturumlara ön okumalarını yaparak katılıyorlar. Ö23 ve Ö15 kodlu öğrenciler birkaç okuma çemberi oturumuna katılamadı. Öğrencilerin sevdikleri ya da bir arada bulunmaktan hoşlandıkları arkadaşları ile denk geldikleri çalışmalarda daha istekli katıldıklarını gözlemledim. Grup çalışmalarında bir araya geldikleri kişilerin çalışmaya olan gayretlerini çok etkiliyor. Önceki haftalarda daha çekimser olan öğrencilerden Ö12’nin haftalar ilerledikçe, oturumlara hazırlıklı bir şekilde gelerek tartışmalara katıldığını fark ettim. “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” grubu çok uyumlu çalıştı.”

Altıncı okuma çemberinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin okudukları kitapların doğa ile ilişkili ve ilgi çekici yönlerini tespit ederek arkadaşlarıyla paylaştıkları, kitapların sunumlarında önceki haftalara benzer yöntemleri tercih ettikleri, görevlerini yaptıklarında mutlu hissettikleri ve eğlendikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak da oturumlara hazırlıklı gelme ve grup çalışmalarına aktif katılım sağlamaları yoluyla gelişim kaydettikleri ifade edilebilir.

4.5.4. Yedinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

Yedinci okuma çemberi grupların kitap hakkında görüşlerini paylaşması ile başladı. Bu oturuma ait iki örnek okuma çemberi kâğıdı aşağıda yer almaktadır.

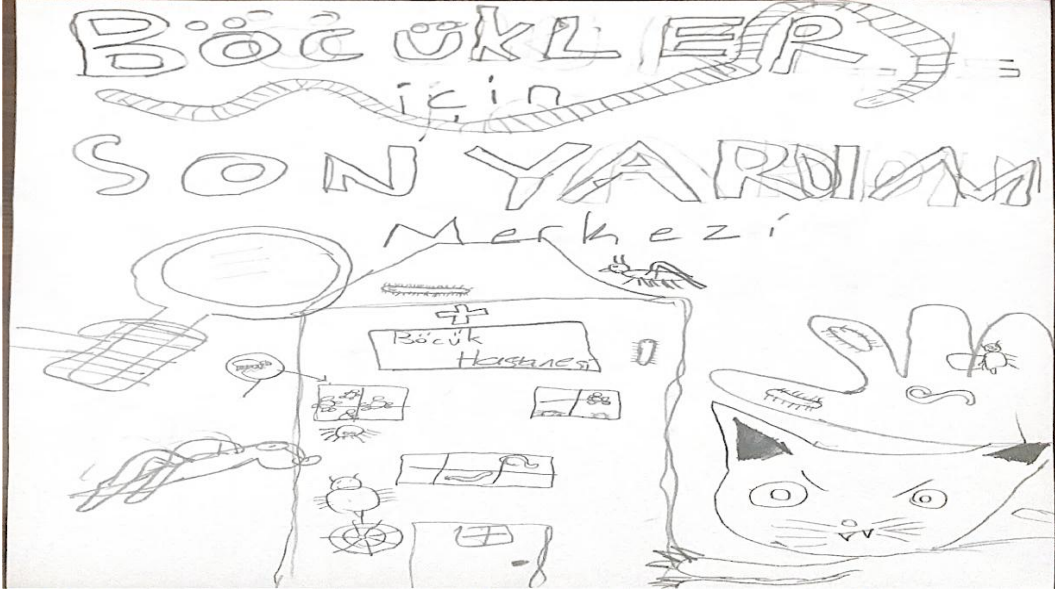


Şekil 41. Ö18 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Sayfa Numarası ve Paragraf	Seçme Sebebi
1. 16. 15. satır sayfa 16. Sayfa 15. satır	Beni çok heyecanlandırdı. Beni çok heyecanlandırdı.
2. 47. Sayfa	Beni şaşırttı
3. 89. Sayfa 1. Paragraf	Çok fazla hasta böcek olduğu için beni çok heyecanlandırdı.

Şekil 42. Ö2 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Okuma çemberi kağıtları incelendiğinde Ö18'in "Okuma Aydınlatıcısı" rolü ile okuduğu kitaptan üç bölüm belirlediği ve belirlediği bölümleri seçme sebeplerini kendisini heyecanlandırması ve şaşırtması olarak açıkladığı, Ö2 kodlu öğrencinin ise kitaptan kendisi için heyecanlı olduğunu ifade ettiği bir bölümü resmettiği görülmektedir. Bu oturumda "Böcekler için İlk Yardım Merkezi" grubu bir kitap kapağı tasarlayarak kitaptan bir bölümü canlandırmıştır. Havva ile Kaplumbağa grubu kitaptan bir bölümü yeniden resmetmiş, "Bisküvi Kutusundaki Martı" grubu da kitaptan bir bölümü canlandırmıştır.



Şekil 43. "Böcekler için İlk Yardım Merkezi" Grubunun Kitap Kapağı Tasarımı

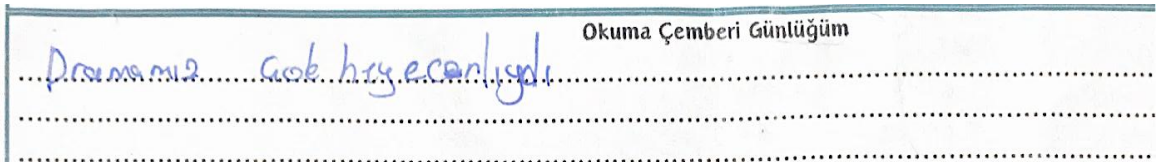


Şekil 44. "Bisküvi Kutusundaki Martı" Grubunun Kitaptan Bir Kesiti Canlandırma Çalışması

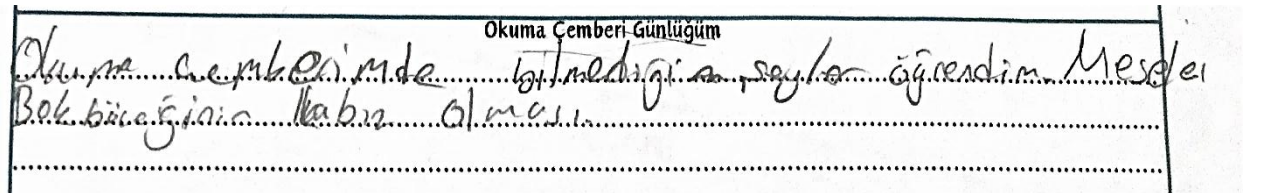


Şekil 45. “Havva ile Kaplumbağa” Grubunun Kitap Karakterlerini Çizme Çalışması

Okuma çemberi günlükleri incelendiğinde Ö22 kodlu öğrencinin “Dramamız çok heyecanlıydı.” Ö2 kodlu öğrencinin “Okuma çemberimde bilmediğim şeyler öğrendim mesela bok böceğinin kabız olması.” yazdığı görülmüştür.



Şekil 46. Ö22 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 47. Ö2 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Araştırmacı Günlüğü:

“Öğrenciler için okuma çemberi oturumları ve sunumlar rutinleştiği için okuma çemberi formlarını doldurma konusunda motivasyonlarının azaldığını gözlemliyorum. Bununla birlikte oturumlara ön okumalarını yaparak gelmeye ve kitap hakkında tartışmaya devam edebiliyorlar. Gruplar kitapları sunmak için daha önceden geliştirdikleri yöntemleri uygulamaya devam ediyor. Birden fazla yöntemi seçerek de kitapları sunabiliyorlar. Kitap kapakları öncekilerden daha özenli görünüyor. Öğrencilerin bu süreçte birbirlerini de yakından tanıma fırsatı bulduğunu gözlemliyorum. Birlikte kitap kapağı tasarlarken “Ö2, Ö13’e “Senin bu kadar iyi resim çizebildiğini bilmiyordum.” dedi.”

Yedinci okuma çemberi oturumunun bulguları değerlendirildiğinde öğrencilerin kitaplarda kendilerini heyecanlandıran ve şaşırtan kısımları seçerek arkadaşlarıyla paylaştıkları, uygulamalar sırasında farklı bilgiler edindikleri, sunumlarda heyecanlandıkları görülmüştür. Araştırmacı günlüğüne göre, öğrenciler okuma çemberi rol kağıtlarını doldurma konusunda başlangıçtaki kadar motive olmasalar da kitaplar hakkında aktif olarak paylaşım yapmaya devam etmektedirler. Grup çalışmaları birbirlerini daha yakından tanımalarına katkı sağlamaktadır.

4.5.5. Sekizinci Okuma Çemberi Oturumunun Değerlendirilmesi

Sekizinci okuma çemberi oturumu öğrencilerin grupları ile paylaşımları ile başladı. Bu oturumda kullanılan iki örnek rol kâğıdı aşağıda yer almaktadır.

Araştırmalarım
Guido, Sgardoli, çocuk ve gençlik edebiyatından sevilen eserleriyle tanınan, Andersen ve White Ravens gibi prestiji ödülleri kazanmış bir yazardır.
Bilimsel adı Blattodea'dır. Vücudları, yassıdır. Ayak ve antenleri uzundur. Farklı yerlerde yaşarlar, fakat en çok bina içlerinin nemli ve ilk yerleri tercih ederler.
Kanarya'nın ismi cannare kelimesinden alınmıştır. Kafeste veya küçük süzük halinde. Göb veya dere gibi su kenarları yaşarlar.
Rehabilitasyon merkezi, kişinin fiziksel, zihinsel veya ruhsal sorunları nedeniyle yaşadığı kayıpları gidermeye yardımcı olan bir yerdir. Gönüllü yaşam becerilerini kazanır ve ihtiyaç duyduğu sosyal destek hizmetlerini sağlar.

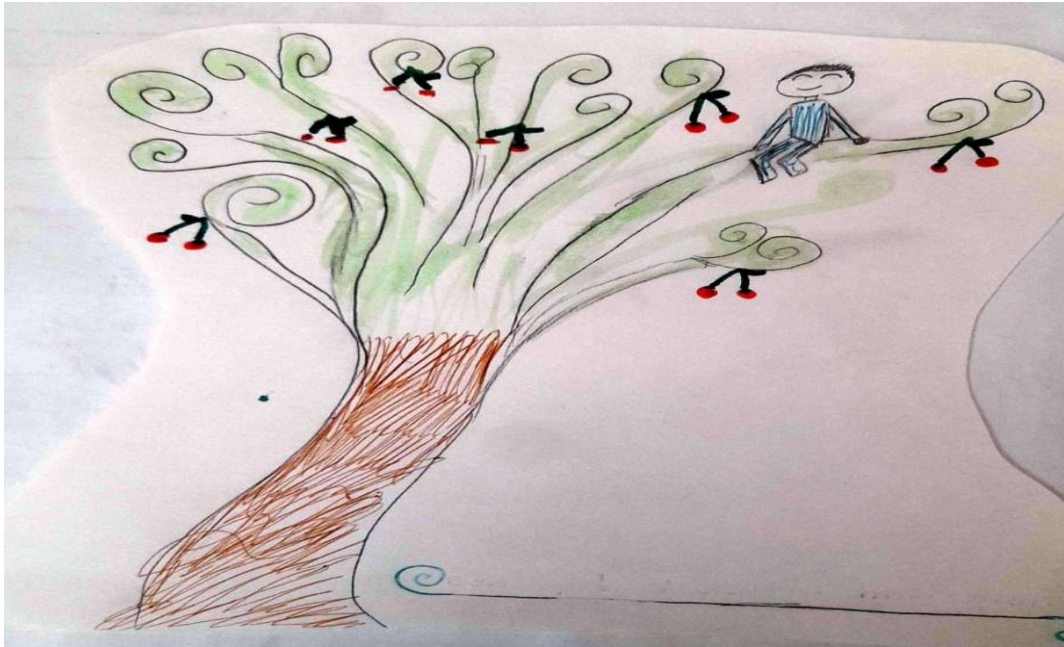
Şekil 48. Ö16 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Bağlantılarım	
1.	Bu kitapta okuduklarım bana Razılarla vakit geçirdiğimi hatırlattı
2.	Bu kitap bana köydeki kiraz ağacını hatırlattı
3.	Bu kitapta benim köydeki ağaçlara kırım mayı hatırlattı
4.	Bu kitapta okuduklarım bana D.E. D.E.M. le vakit geçirdiğimi hatırlattı

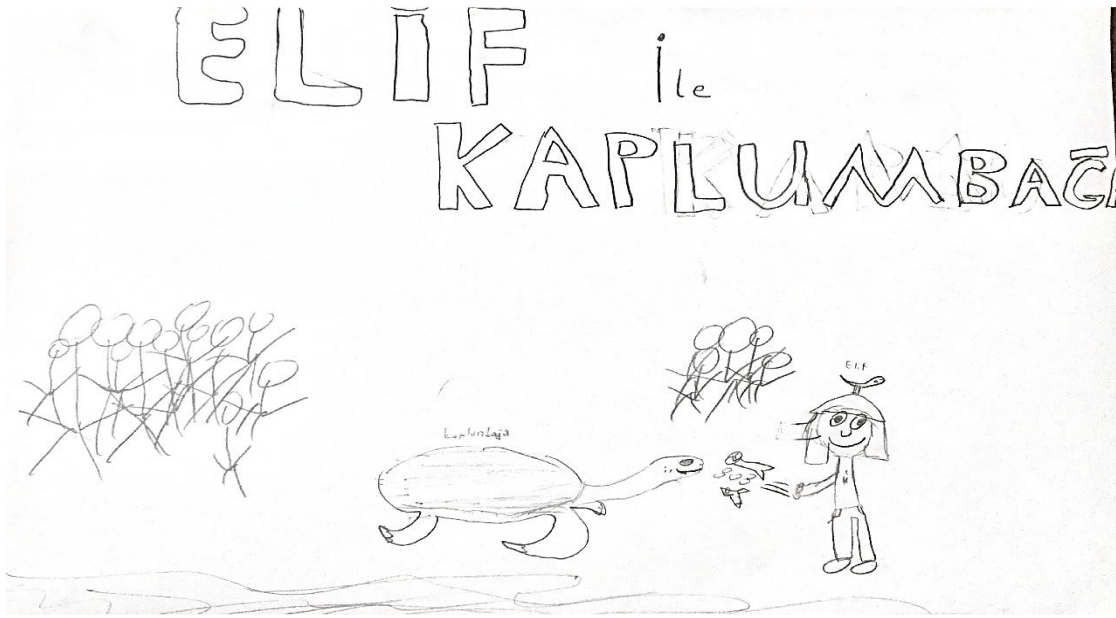
Şekil 49. Ö19 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Rol Kâğıdı

Okuma çemberi formları incelendiğinde Ö8'in "Araştırmacı" rolü ile okuduğu kitapta geçen kelimeler ve yazar hakkında araştırmalar yaptığı, Ö16 kodlu öğrencinin ise okuduğu kitap ile kendi hayatı arasında bağlantılar kurduğu görülmüştür.

Bu oturumun sonundaki sunumlarda öğrenciler "Dedem Bir Kiraz Ağacı" kitabından bir bölümü resmettiler ve "Havva ile Kaplumbağa" kitabına yeni bir kapak ve isim tasarladılar.

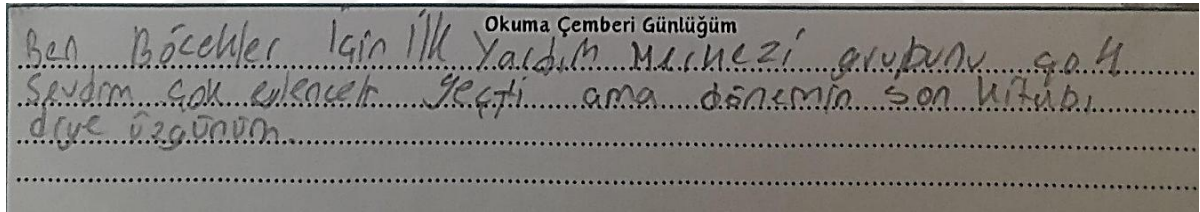


Şekil 50. "Dedem Bir Kiraz Ağacı" Grubunun Kitaptan Bir Bölümü Resimleme Çalışması

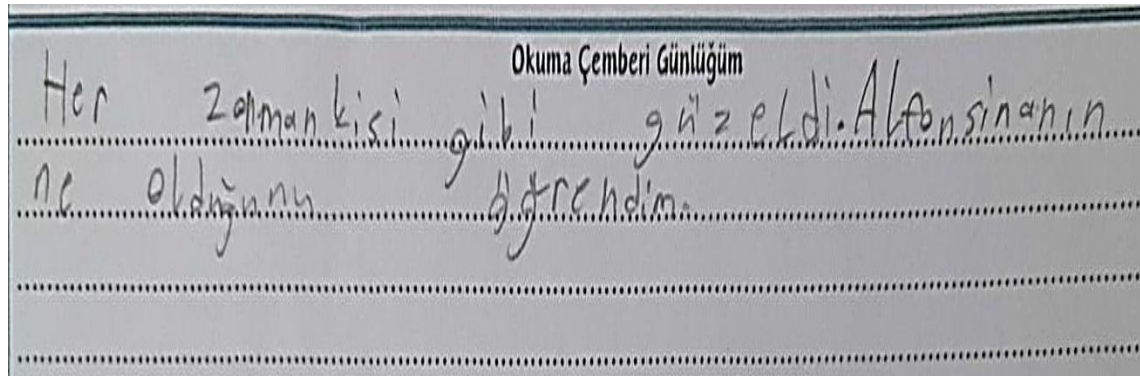


Şekil 51. “Havva ile Kaplumbağa” Grubunun Kitap Kapağı Tasarlama Çalışması

Öğrenci günlükleri incelendiğinde Ö8’in “Ben, Böcekler için İlk Yardım Merkezi grubunu çok sevdim. Çok eğlenceli geçti ama dönemin son kitabı diye üzgünüm.” Ö7’nin de “Her zamanki gibi güzeldi. Alfonsina’nın ne olduğunu öğrendim.” şeklinde yorum yaptığı görülmüştür.



Şekil 52. Ö19 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü



Şekil 53. Ö7 Kodlu Öğrencinin Okuma Çemberi Günlüğü

Araştırmacı Günlüğü:

“Uygulamanın son oturumunda Ö4, Ö6, Ö8, Ö10 ve Ö12 bu çalışmayı çok sevdiklerini ve bittiği için üzüldüklerini ifade etti. Öğrenciler önceki oturumlara benzer şekilde gruba ayrıldı ve metin hakkında düşüncelerini paylaştılar. Öğrencilerin özellikle “Bağ Kurucu” rolüyle yaptıkları paylaşımlardan zevk aldıkları fark edildi. Bu oturumda Ö16’nın bağ kurucu rolüyle neredeyse “Dedem Bir Kiraz Ağacı” kitabında geçen pek çok durumla benzerlik içeren anılarının olması herkese çok ilginç geldi. Süreçle ilgili bazı öğrenciler belirlenen sürede kitapları bitirmekte zorlandığını ifade etti. Genel olarak öğrencilerin büyük bir kısmının aktif ve katılımcı olduğu, ön okumalarını yaptıkları ve kitaplar hakkında paylaşımda bulunmaktan hoşlandıklarını gözlemledim. Gruplar özellikle uyum ve iş birliğine yatkın öğrencilerden oluşuyorsa çok güzel çalışmalar ortaya çıkıyor. Grupta uyum sorunu oluşursa üyeler zorlanabiliyor. Sürecin öğrencilere kitaplarla kendi hayatları arasında bağ kurabilme açısından faydalı olduğunu ifade edebilirim.”

Sekizinci okuma çemberi oturumunun bulgularına göre, öğrencilerin kitaplar ve kendi yaşamları arasında bağ kurabildikleri durumları özellikle paylaşmak istedikleri, kitabın yazarı ve kitapta geçen anlamını bilmedikleri kelimeleri araştırdıkları, çalışma yaptıkları bazı grupları özellikle daha çok sevdikleri, uygulamanın bitmesinden üzüntü duydukları görülmüştür. Araştırmacı günlüğüne göre, bazı öğrencilerin kitapları belirlenen sürede tamamlamakta zorlandıkları ve grup çalışmalarında uyum ve iş birliğinin önemi fark edilmiştir.

4.6. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Görüşleri Nelerdir? Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu araştırma sorusu kapsamında odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilen soruların analizleri sırasıyla incelenmektedir.

4.6.1. “Doğa Konulu Kitaplar Kullanarak Yaptığımız Okuma Çemberi Oturumları Hakkında Ne Düşünüyorsun?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Tablo 4.13.Öğrencilerin Okuma Çemberi Oturumları Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Odak Grup Görüşmesi (f)
Okuma Çemberi Sürecinin Genel Değerlendirilmesi	
Güzeldi.	5
Çok sevdim.	3
Güzeldi ama çok sevmedim.	1
Fena değildi, yani iyiydi.	1
Toplam	10
Okuma Çemberi Sürecinde Karşılaşılan Zorlukların Değerlendirilmesi	
Kitapları yetiştirmekte zorlandım.	5
Grup çalışmasında zorlandım.	1
Toplam	6
Okuma Çemberi Sürecinde Eğlenceli Bulunan Unsurların Değerlendirilmesi	
Okuma çemberi formları eğlenceliydi.	2
Okuma çemberi sunumları eğlenceliydi.	2
Arkadaşlarımızla birlikte okumak eğlenceliydi.	2
Toplam	6

Tablo 4.13. incelendiğinde öğrencilerin okuma çemberi sürecini sevdikleri ve güzel buldukları görülmektedir. Süreçte en fazla kitapları belirlenen sürede okumakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin okuma çemberi formlarını, grup sunumlarını ve kitapları arkadaşlarıyla birlikte okumayı eğlenceli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin belirttiği düşünce ve duygulara yönelik örnekler şunlardır:

Ö21: “Evet güzeldi biraz daha eğlenceli oluyor. Çünkü arkadaşlarınla okurken eğleniyorsun. En çok zorlandığım kitapları yetiştirmek oldu. En çok okuma çemberlerinin sonunda yaptığımız sunumlarda, şiirlerde, canlandırmalarda eğlendim.”

Ö8: “Çok güzeldi. Çok sevdim. En çok kitapları okurken yetiştirmekte zorlandım. Mesela Böcekler için İlk Yardım Merkezi biraz uzundu ondan yetiştiremedim. En çok okuma çemberi görevlerini yaparken eğlendim.”

Ö4: “Sevdim. Güzeldi. Grup çalışması yaparken zorlandım. Herkes farklı bir şey söylüyor, tartışmalar oluyor orada zorlandım. Ne yapalım diye çok tartışıyorlar. Okuma çemberi kağıtlarını doldururken eğlendim.”

Ö3: “Fena değildi, yani iyiydi. Bence iyiydi. İki sınıf birlikte olmamız çok güzeldi. Arkadaşlarımla ilişkimize iyi geldi. En sevdiğim şey, Böcekler İçin İlk Yardım Merkeziydi.”

4.6.2. “Okuma Çemberi Oturumlarında Aldığım Rollerden En Çok Hangisini Sevdin? Neden?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Tablo 4.14. Öğrencilerin En Çok Sevdiği Okuma Çemberi Roller

Kategoriler	Odak Grup Görüşmesi (f)
Araştırmacı	3
Bağ Kurucu	2
Kelime Avcısı	2
Toplam	7

Tablo 4.14. incelendiğinde en çok sevilen rollerin kelime avcısı, bağ kurucu ve araştırmacı olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şu ifadelerle belirtmektedir:

Ö6: “Normalde bağ kurucuyu hiç sevmiyordum bağlantı kurmakta zorlanıyordum. Ama sonra çok güzel bağlantılar bulmaya başladım. Aklıma çok güzel bağlantılar geldi.”

Ö9: “Kelime avcısını sevdim. Kelime bulmak çok güzeldi. Bilmece gibiydi.”

Ö4: “Bağ kurucu ve araştırmacıyı sevdim. Bir şeyler araştırmayı sevdim. Bağ kurucu eğlenceli.”

4.6.3. “Sence Doğa Konulu Kitapları Okuma Çemberi Yöntemiyle Okumak İyi Bir Fikir Miydi? Neden?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Tablo 4.15. Öğrencilerin Doğa Konulu Kitapların Okuma Çemberi Yöntemiyle Okunması ile İlgili Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Odak Grup Görüşmesi(f)
Çok iyi bir fikirdi.	5
Farkındalığımı arttırdı.	1
Toplam	6

Öğrencilerin doğa konulu kitapların okuma çemberi yöntemiyle okunması ile ilgili görüşleri incelendiğinde tüm öğrencilerin görüş bildirdiği görülmüştür. Bu görüşler şu şekildedir:

Ö9: “Hocam bence aşırı güzel bir fikir. Sadece gruplarda bazı kişilerin çok ciddi, bazılarının cıvık olması kötüydü.”

Ö8: “Dedem Bir Kiraz Ağacı’nda elma ağacı olduğunu arkadaşım fark etmişti ben fark etmemiştim. Böyle şeyleri anlamamı sağladı.”

Ö6: “Bence çok güzel. Kitap okumak normalde bana zor geliyor. Okuma çemberi yapınca daha eğlenceli oluyor.”

Ö3: “Çok güzeldi, çok eğlendik. Yaptığımız sunumları hiç unutamam.”

Ö4: “Ben zaten kitap okumayı çok seviyorum ama okuma çemberi olunca daha da güzel oluyor. Çünkü herkes kitabı nasıl anladığını söylüyor, bazen ben de farklı düşünceler duyunca şaşırtıyorum.”

4.6.4. “Okuduğumuz Kitaplar Hakkında Ne Düşünüyorsun? Bu Kitaplardan Hangisi Seni En Çok Etkiledi? Açıklar Mısın?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Tablo 4.16. Öğrencilerin En Çok Etkilendiği Kitaplar

Kategoriler	Odak Grup Görüşmesi (f)
Böcekler için İlk Yardım Merkezi	6
Dedem Bir Kiraz Ağacı	3
Ağaçlarımıza Ne Oldu?	1
Bisküvi Kutusundaki Martı	1
Toplam	10

Tablo 4.16. incelendiğinde öğrencilerin “*Böcekler için İlk Yardım Merkezi, Dedem Bir Kiraz Ağacı, Ağaçlarımıza Ne Oldu?, Bisküvi Kutusundaki Martı*” kitaplarından etkilendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenciler görüşlerini Ö21 “*Böcekler için İlk Yardım Merkezi, Dedem Bir Kiraz Ağacı eğlenceliydi, maceralıydı.*”; Ö3 “*Böcekler için İlk Yardım Merkezi hem komik hem eğlenceliydi. Bisküvi Kutusundaki Martı’yı çok sevmiştim. Grup çalışmamız çok güzeldi.*” Ö9 ise “*Böcekler için İlk Yardım Merkezi uzun olduğu için güzeldi. Ağaçlarımıza Ne Oldu? grup çalışmamız güzel olduğu için güzeldi. Ağaçlarımıza Ne Oldu?’ da hiç hayvan yoktu, onu fark etmiştim.*” şeklinde ifade etmiştir.

4.6.5. “Okuduğun Kitaplardaki Karakterlerden Hangisi Olmak İsterdin? Nedenleriyle Birlikte Açıklar Mısın?” Sorusu ile İlgili Bulgular

Tablo 4.17. Öğrencilerin Kitap Karakterleri ile İlgili Görüşleri

Kategoriler	Odak Grup Görüşmesi (f)
Camilla (Böcekler için İlk Yardım Merkezi)	5
Bayan Petunya (Böcekler için İlk Yardım Merkezi)	1
Julia (Böcekler için İlk Yardım Merkezi)	1
Ğ Harfi (Ağaçlarımıza Ne Oldu?)	2
Elif (Havva ile Kaplumbağa)	1
Tonino (Dedem Bir Kiraz Ağacı)	1
Toplam	11

Tablo 4.17. incelendiğinde öğrencilerin “Böcekler için İlk Yardım Merkezi” kitabındaki Camilla, Bayan Petunya ve Julia karakterleri ile “Ağaçlarımıza Ne Oldu?” kitabındaki “Ğ” harfi, “Havva ile Kaplumbağa” kitabındaki Elif ve “Dedem Bir Kiraz Ağacı” kitabındaki Tonino karakteri ile özdeşim kurdukları görülmüştür. Öğrenciler bu karakterlerle özdeşim kurma sebeplerini şu ifadelerle belirtmektedir.

Ö3 “*Böcekler için İlk Yardım Merkezi’ndeki Camilla olmak isterdim. Çünkü o da meraklı, hayvanları seviyor benim gibi.*” Ö6 ise birden fazla kitaptaki karakterle özdeşim kurarak bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir. “*Havva ile Kaplumbağa’daki Elif olmak isterdim. Güzel bir hayatı var. Tatlı bir kaplumbağa besliyor. Dedem Bir Kiraz Ağacı’nda Tonino olmak isterdim. Çünkü çok gururlandırıcı bir hareket yapıyor ağacın üstüne çıkıp kesilmesini engelliyor. Böcekler için İlk Yardım Merkezi’nde Camilla olmak isterdim ama kaybolmak istemezdim. Ağaçlarımıza Ne Oldu?’da Ğ harfi olmak isterdim.*” Ö8 de “*Böcekler için İlk Yardım Merkezi’nde Julia olmak isterdim. Dedem Bir Kiraz Ağacı’nda Tonino’nun anneannesinin ölmesi bana benziyor.*” demiştir.

BÖLÜM V: SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde; araştırma bulgularından elde edilen sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu kısımda, araştırmanın hedefleri doğrultusunda elde edilen bulgular değerlendirilerek ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmada katılımcı dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını ortaya koymak amacıyla nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirilmiştir.

- Nicel bulgular incelendiğinde öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Bu durum, Bonnet ve William (1998)'in, Sağlam (2012), Dölek ve Akyol (2023), Küreci (2018), Peker (2020)'in yapmış olduğu araştırma bulgularını desteklemektedir.

- Öğrencilerin çevreye yönelik olumlu görüşleri uygulama sonrasında değişim göstermemiştir.
- Nitel bulgular incelendiğinde, öğrencilerin uygulama öncesinde doğayı, eğlenceli, güzel, tüketilebilir bir yaşam alanı olduğunu ifade eden metaforlar kullandıkları görülmüştür.

Bu bulgular, Şekerci ve Doğan (2020), Deniz Çeliker ve Akar (2015), Peker (2020), Kahyaoğlu (2015)'nin araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

- Uygulama sonrasında, öğrencilerin kullandıkları metaforlar incelendiğinde soyut, çok boyutlu ve derinlikli anlamlar kazandığı belirlenmiştir. Öğrenciler doğayı bir yaşam kaynağı olarak görerek, sahip olduğu canlılık özelliklerinin farkına varmış, doğanın korunması gerektiğini daha güçlü ifadelerle belirtmiştir. Öğrencilerin doğaya atfettikleri anlamlar da kavramsal açıdan farklılık göstermiş, öncesinde doğayı yapılandırılmış eğlence alanları ile tanımlayan öğrencilerin, daha sonra duygusal anlamlar içeren kavramları tercih ettikleri görülmüştür.

- İnsanların çevreye yönelik olumsuz müdahaleleri ile ilgili olarak öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında en çok çöp atmak görüşünü bildirdiği tespit edilmiştir.

Bonnett ve Williams (1998), Ertürk (2017), Sağsöz ve Doğanay (2018), Sadık (2014), Işık Öner (2024)'in araştırma sonuçları da bu bulgularla örtüşmektedir.

- İnsanların doğaya yanlış müdahalelerinde öne çıkan diğer görüşler, ağaçları kesmek ve hayvanlara zarar vermek olmuştur.
- Öğrencilerin uygulama sonrasında “çöp atmak” ifadesini detaylandırıdıkları görülmüştür. Bununla birlikte “canlıların yaşam hakkına engel olmak” gibi tüm canlıların yaşam hakkını ifade eden genelleyici görüşlerin de bildirildiği belirlenmiştir.
- İnsanların doğaya olumsuz müdahalelerini engellemek amacıyla alınabilecek önlemler konusunda öğrencilerin uygulama öncesinde bireysel önlemlere vurgu yaparken, uygulama sonrasında kollektif çalışmaların ve eğitimin önemini bildirdikleri görülmüştür.

Uygulama öncesindeki bulguların Bonnett ve Williams (1998)'in araştırması ile benzer olduğu görülürken, uygulama sonrasındaki bulguların Uyanık (2017), Yaman (2022), Ertürk (2017), Aslan vd. (2022), Sağlam (2012)'in araştırma sonuçları ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Tüm bu araştırmalarda benzer yaş grubundaki öğrenciler, çevreye yönelik yanlış müdahalelerin eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları ile değişebileceğini düşündüklerini ifade etmiştir.

Özetle, öğrencilerin çevreye yönelik tutumları olumlu olmakla birlikte, araştırma sonrasında doğayı yalnızca gördükleri ile değil, daha soyut ve duygu içeren ifadelerle tanımladıkları, çevre kirliliğini detaylandırırken, tüm canlıların yaşam hakkına vurgu yaptıkları, kollektif çalışmalarla ve eğitimle çevreye yönelik yanlış müdahalelerin önlenebileceği görüşünü edindikleri belirlenmiştir.

5.1.2. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemi, Katılımcı Öğrencilerin Çevreye Yönelik Tutumunu Nasıl Etkilemektedir? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

- Nicel bulgulara göre, ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yönteminin katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik tutumuna anlamlı düzeyde etkisi olmamıştır.

- Nitel bulgulara göre, uygulama sonrasında öğrencilerin doğa konulu kitaplara yönelik olumlu görüşlerinin arttığı, özellikle kitapların bilgi verici ve eğlenceli bulunmasının öne çıktığı, olumsuz görüşlerin azaldığı görülmüştür.

Aurélío vd. (2021), aynı yaş grubu ile çevre duyarlılığı geliştirmek için çevre konulu hikayeler okumanın bilgi düzeyinin arttırarak ve bu etkinliğin çevre bilgisini geliştirmenin yanı sıra öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğunu belirlemiştir.

- Öğrencilerin bir kısmı ekokurgu eserlerin çevreye yönelik tutumu değiştirebileceğini, bir kısmı da yetişkinlerin duyarsızlığı, insanların umursamazlığı gibi nedenlerle etkisinin sınırlı olabileceğini belirtmiştir.
- Ekokurgu eserlerin okuma çemberi yöntemiyle okunduğu bu araştırmadan etkilendiğini ifade eden öğrenciler, doğaya daha çok önem verdiklerini, doğada daha çok vakit geçirmeye başladıklarını ve bilgilendiklerini, kitap okuma alışkanlıklarını ve doğaya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini bildirmiştir.

Bu sonuç, Güven (2012)'in disiplinler arası çevre eğitiminin etkili olduğu, İbret (2019)'in alternatif etkinliklerin çevre duyarlılığı kazandırdığı, Covert (2009)'in okuma çemberi yönteminin okuma motivasyonlarını arttırdığı, Smith ve Feng (2018)'in okuma çemberi yönteminin okumaya yönelik olumlu tutum ve Doğan vd. (2021)'in okuma alışkanlığı geliştirmede etkili olduğu şeklinde belirttiği araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

- Öğrencilerin doğaya karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesiyle paralel olarak, pek çok araştırma, öykü ve hikâyelerin çevresel farkındalık kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (1998), öykülerin çevre duyarlılığı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Medress (2008), hikâyelerin okuyucularla duygusal bir bağ kurarak çevresel farkındalık oluşturabileceğini ileri sürmektedir. Hsiao ve Shih (2016) ise çevresel konuları ele alan kitapların, bireylerin çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmeleri, çevresel kavramları içselleştirmeleri ve çevreyi koruma bilinciyle soru sorma eğilimleri kazanmaları açısından etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ebersbach ve Brandenburger (2019) ise rol model işlevi gören hikâyelerin öğrencilerin sürdürülebilirlik davranışları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ifade etmektedir. Esen (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada,

fablların çevreye yönelik farkındalık geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Monhardt ve Monhardt (2000), hikâyelerin empati geliştirme yoluyla doğayla duygusal bir bağ kurulmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Gille ve Segerdahl (2023), iklim kurgusunun çevre bilincinin gelişiminde anlamlı bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Sheldrake ve Reiss (2023), öğrencilerin doğa temalı kitaplar okumalarının, doğadan keyif alma ve doğayı takdir etme yönündeki tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Sarıhan (2024) ise yalnızca doğa konulu kitaplar okumanın etkili olmadığını, okunan kitaplarla ilişkili etkinlikler yapılmasının öğrencilerin tutumlarını değiştirdiğini ifade etmiştir.

- Uygulama öncesinde de duyarlı olduğu için okunan kitaplardan ve yapılan etkinliklerden etkilenmediğini belirten öğrenciler de olmuştur. Bu durum araştırmanın, nicel sonuçlarını desteklemektedir. Sonuç olarak, ekokurgu eserlerin öğrencilerin doğa algısını geliştirmede etkili olduğu, bilinç ve sorumluluk kazandırabileceği, çevreye yönelik tutum geliştirmede öğrencilerin çoğu tarafından etkili görüldüğü, kitapların okuma çemberi yöntemi ile okunmasının doğaya yönelik bir bakış açısı kazandırmanın yanı sıra kitap okuma alışkanlıklarına da katkı sağladığı belirlenmiştir.

5.1.3. Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Gerçekleştirilen Sınıf İçi Uygulamaların Etkililiği Nasıldır? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, öğrencilerin okuma çemberi sürecine katılımı, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, okuma çemberi rol kağıtları ve grup çalışmasından elde edilen verilerin bütüncül bir şekilde analiz edilmesi ile belirlenmiştir.

- Elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma çemberi uygulamalarına istekle ve heyecanla katıldıklarını, okudukları kitaplarla bağ kurarak kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirdiklerini, grup sunumlarında yaratıcı ürünler ortaya koyduklarını göstermektedir.
- Süreç içerisinde grup çalışmalarında, iş birliği ve grup dinamiğinin geliştiği, öğrencilerin akademik kazanımlarının yanı sıra, rol alma sorumluluk üstlenme, başkalarının fikirlerine saygılı olma gibi yönlerinin geliştiği belirlenmiştir.

Bu sonuç ile benzer olarak, Scott (1994), okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma, yanıt verme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirdiğini; Dillon (2007), öğrenci merkezli tartışmayı ve okuma sevgisini teşvik ettiğini, Thomas ve Kim (2019) iş birliği ve sosyal etkileşim için fırsat sağladığını, Abdelrasoul (2014), öğrencilerin eleştirel okuma ve sosyal becerilerini geliştirdiğini saptamıştır. Çakmak (2022), öğrencilerin süreç içerisinde birbirini daha iyi dinleyebilme ve kendini ifade etme konusunda gelişim gösterdiğini, Irawati (2016), grup içi iletişim becerilerinin geliştiğini, sorumluluk bilinci kazandıklarını ve okuma süreci ile ilgili motivasyonlarının arttığını, Briggs (2010) öğrencilerin sosyal becerilerinin artarak öğrenme ortamlarının zenginleştiğini ifade etmiştir.

- Araştırmacı günlüğüne göre öğrencilerin okuma çemberi formlarını doldurma konusundaki motivasyonları süreç içinde azalsa da kitaplarla ilgili paylaşımlar yapabilmeye devam etmişlerdir.

Daniels (2002), okuma çemberi rol kağıtlarını uzun süreli kullanmak yerine, süreci renklendirmek için kullandıklarını ve öğrenciler deneyimli birer okur haline geldiğinde açık uçlu okuma günlükleri, diyalog günlükleri gibi uygulamalarla da sürecin yürütülebileceğini ifade etmektedir.

- Briggs (2010), Çakmak (2022), Topçam (2021) çalışmalarında öğrencilerin ilk oturumlarda okuma çemberi rol kağıtlarını doldurma ve görevlerini yerine getirme konusunda zorlandığını ifade etmiştir. Mevcut çalışmada bu durumdan farklı olarak öğrenciler ilk haftadan itibaren rolleri doğru bir şekilde anlayarak yerine getirmiştir.
- Özetle, okuma çemberi yöntemiyle gerçekleştirilen sınıf içi uygulamaların çevreye yönelik farkındalıkla birlikte, metinleri yorumlama, kendini ifade etme, topluluk içinde konuşma, yaratıcı düşünme ve sosyal etkileşimi geliştirdiği belirlenmiştir.

5.1.4. Katılımcı Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemine Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Etkinliklere Yönelik Görüşleri Nelerdir? Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Bu araştırma sorusuna ilişkin sonuçlar, odak grup görüşmesinde öğrencilerin vermiş olduğu yanıtların analiz edilmesi ile elde edilmiştir.

- Öğrenciler, ekokurgu türündeki eserleri okuma çemberi yöntemiyle okumayı sevmiştir.

Bu bulgu okuma çemberinin yöntem olarak kullanıldığı Avcı vd. (2011), Balantekin (2016), Topçam (2021), Çakmak (2022), Topçam (2022)'in araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

- Öğrenciler en çok kitapları belirlenen süre içinde okumakta zorlanmıştır.
- Okuma çemberi sürecinde, okuma çemberi formları, sunumları ve arkadaşlarıyla birlikte kitapları okumayı eğlenceli bulmuştur.

Topçam (2021), Çakmak (2022)'in araştırmalarında başvurduğu öğrenci görüşleri de bu doğrultudadır.

- En fazla sevilen okuma çemberi rolleri kelime avcısı, bağ kurucu ve araştırmacıdır. Topçam (2021), kelime avcısı ve bağ kurucu rollerinin kitapların anlaşılmasında kilit bir önemi olduğunu ve öğrencilerin bu rolleri benimseyerek kitapları okuduğunda okuma motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir.
- Öğrenciler, ekokurgu türündeki eserlerin okuma çemberi yöntemiyle okunmasını oldukça olumlu değerlendirmiştir.

Benzer şekilde, Avcı vd. (2011) tarafından yürütülen araştırmada, öğrencilerin bu yöntemle kitap okumayı eğlenceli buldukları ve kitap sunum projelerini faydalı buldukları görülmüştür. Topçam (2022) ise okuma çemberi yönteminin öğrenciler tarafından yararlı ve işlevsel bulunduğunu belirtmektedir.

- En fazla sevilen kitap, *Böcekler için İlk Yardım Merkezi* ve *Dedem Bir Kiraz Ağacı* olmuştur. En fazla sevilen kitap karakteri Böcekler için İlk Yardım Merkezi kitabındaki Camilla'dır. Öğrenciler söz konusu kitaplar ve karakterlerini sevmeye gerekçelerini açıklamıştır. Bu durum öğrencilerin okunan kitaplar ve kitap karakterleriyle bağ kurduklarını, kitapları dikkatle okuyarak karakterlerin yaşantılarını kendi yaşantılarıyla ilişkilendirebildiklerini göstermektedir.

Nitekim Doğan vd. (2020) yaptıkları çalışmada okuma çemberi uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerini almış ve bu görüşlerde de aynı yaş grubundaki öğrenciler okunan kitaplar ve karakterlerle empati kurabildiklerini ifade etmiştir.

- Sonuç olarak, ekokurgu türündeki eserlerin okuma çemberi yöntemiyle okunmasının öğrenciler tarafından sevildiği, eğlenceli ve faydalı bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenciler okunan kitapları severek okumuş, kitap karakterleri ve kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurmuştur.

5.2. Öneriler

Aşağıda araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara, Millî Eğitim Bakanlığı'na, yayınevlerine ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Okuma çemberi yaklaşımı Türkçe dersi başta olmak üzere disiplinler arası bir araç olarak öğretim programlarına entegre edilebilir.
- Ekokurgu türündeki eserler çevre eğitiminde bir araç olarak kullanılabilir.

5.2.2. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada ekokurgu türündeki eserlerin çevreye yönelik tutum geliştirmede etkili olabileceğine yönelik bulgular elde edilmiştir. İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde ekokurgu türündeki eserlerin sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Bu türde hikayelerin yazılarak, ders kitaplarında kullanılması teşvik edilebilir.
- Çevre eğitimi müfredatının disiplinler arası bir şekilde planlanması tavsiye edilebilir.
- Disiplinler arası çevre eğitimi ve okuma çemberi yöntemi ile ilgili öğretmen eğitimleri verilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- İlkokul dördüncü sınıf düzeyinde çevre eğitimine ilişkin çalışmaların büyük bir kısmı, çevreye yönelik tutumun çeşitli değişkenlere göre incelenmesini ve öğrencilerin çevreye yönelik görüşlerinin belirlenmesini kapsamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla disiplinler arası çalışmalar yapılması önerilebilir.
- Alanyazında ekokurgu türü ile ilgili çalışmaların, doküman incelemesi olarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Ekokurgu türünün çevre eğitiminde kullanıldığı araştırmalar yapılması tavsiye edilebilir.
- Ülkemizde ilkokul düzeyinde okuma çemberi yönteminin farklı disiplinlerle ilişkilendirildiği az sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Okuma çemberi yönteminin farklı konuların işlenmesinde kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aaron, R. F. ve Witt, P. A. (2011). Urban students' definitions and perceptions of nature. *Children Youth and Environments*, 21(2), 145–167.

Abdelrasoul, M. M. I. (2014). *Using reading circles strategy for developing preparatory students' critical reading skills and social skills*. (Unpublished Doctoral Thesis) Ain Shams University Faculty of Education, Egypt.

Ada, S., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., (2017). Çeşitli Boyutlarıyla Çevre Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 5–29.

Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2013). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 5-29.

Akkuş, Ç. ve Yordam, S. (2021). Yerel halkın milli parklara yönelik çevresel kimlik, çevresel tutum ve katılım yaklaşımları. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 32(1), 19-30. <https://doi.org/10.17123/atad.879772>

Aktepe, V. ve Temur, M. (2018). Öğretim programlarında çevre eğitimi. R. Sever ve E. Yalçınkaya (Ed.), *Çevre eğitimi*, (ss. 129-162). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altınkaya, A. (2019). *Okuma çemberi yönteminin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliklerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Anderson, E. M. (1988). *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (J. P. Keeves, Ed.). Elsevier Science & Technology Books.

Anderson, P. L., ve Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 25–33.

<https://doi.org/10.1177/1053451208318681>

Apaydın, N. (2019). Buket Uzuner'in su, toprak ve hava adlı romanlarında türk mitolojisinin izleri. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 216-237. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.641362>

Arı, E., ve Yılmaz, V. (2017). Effects of environmental illiteracy and environmental awareness among middle school students on environmental behavior. *Environment, Development and Sustainability*, 19, 1–19. <https://doi.org/10.1007/s10668-016-9826-3>.

Armağan, F. Ö. (2006). *İlköğretim 7–8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale il merkezi örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (51), 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>

Arslan, E. (2022). Validity and reliability in qualitative research. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>

Arslan, S.A., Turan, M, Demirci Arslan, M.T., Durmuş H., Durmuş, F. (2022). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Algıları. *Uluslararası Akademik Çalışmalar Dergisi*.

Aslan, C. (2015). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çevre sorunlarını yansıttığı bağlamında incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1818-1852. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.3482>

Atasoy, E. (2005). *Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Aurélio, L., França, S., Sequeira, V., Boaventura, D., Correia, M. J., Pinto, B. (et al,2021). Tell a story to save a river: Assessing the impact of using a children's book in the classroom as a tool to promote environmental awareness. *Frontiers in Marine Science*, 8, 699122. <https://doi.org/10.3389/fmars.2021.699122>

Avcı, N. (2019). Literature circles in efl classroom: a review. A. Dönger & H. Yıldız (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar*, 2019/2 (ss. 123–135).

Avcı, S., & Yüksel, A. (2011). Okuma çemberi yöntemine göre kitap okumanın öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1285–1300.

Avcı, S., Baysal, N., Gül, M., & Yüksel, A. (2013). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(4), 535–550.

Babb, Y. M., McBurnie, J., & Miller, K. K. (2018). Tracking the environment in Australian children's literature: the Children's Book Council of Australia Picture Book of the Year Awards 1955-2014. *Environmental Education Research*, 24(5), 716–730.

Baki, Y. (2023). Okuma çemberi yönteminin okuma kültürüne etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (Ö13), 127156

Balantekin, M. (2016). *Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Balantekin, M., ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 149–170.

Beyhan, A. (2013). Eğitim Öğütlerinde Eylem Araştırması. *Journal of Computer and Educational Research*. 1(2), 65–89.

Bonnet, M. ve Williams, J. (1998). Environmental education and primary children's attitudes towards nature and the environment. *Cambridge Journal of Education*, 28(2), 159-174.

Boudreaux, B. (2006). *The Representation of the Environment in Children's Literature*. (Masters' Thesis). University of New Orleans Theses and Dissertations.335.

Braus, J.&Wood, D. (1993). *Environmental education in the schools:creating a program that Works!* (Vol.2) North America Association for Environmental Education.

Briggs, S. R. (2010). *Using literature circles to increase reading comprehension in third grade elementary students*. School of Education and Counseling Psychology Dominican University of California.

Buell, L. (1996). *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*. Belknap Press.

Bulut, F. ve Şimşek, Ş. (2022). Çocuk edebiyatı ve çevresel bilinç. Ed. Funda Bulut ve Şahin Şimşek. *Çocuk Edebiyatı* (s. 113-138). Ankara: Akademisyen Kitabevi

Bus, A. G., Shang, Y., & Roskos, K. (2024). Building a Stronger Case for Independent Reading at School. *AERA Open*, 10.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş.ve Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Adamson, J. (2018). Environmental fiction, Castree, N., Hulme, M., ve Proctor, J. (Eds.), *Forthcoming in Companion to Environmental Studies* (1st edition). New York: Routledge.

Chattopadhyay, S. (2023), *Report on add-on course on eco fiction*. Raja Peary Mohan College Department of Bengali,Uttarpara, Hooghly.

Covert, K. (2009). *Literature circles and their effects on student motivation and reading comprehension* (Master's thesis) State University of New York College at Brockport, Department of Education and Human Development.

Cullinan, B. E. (2000). Independent reading and school achievement. *Santa Clara University*, Volume 3. Santa Clara, USA.

Çabuk, B. (2023). Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik. Berat, A., Kalburan, N. C., Güngör, H., Pamuk, D. K. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik (1-37)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çabuk, B. Karaoğlu, C. (2003) Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36:1-2

Çakmak, Ş. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çeliker, H., & Akar, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin doğaya ilişkin metaforları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 101-119.

Çoban, A., Hamamcı, C., & Keleş, R. (2009). *Çevre Politikası*. İmge Kitabevi.

Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2014). Örgütlerde inançlar-tutumlar tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2), 373-404.

Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Stenhouse Publishers.

Daniels, H. (2002). *Literature circles: Voice and choice in book clubs and reading groups (2nd ed.)*. Stenhouse Publishers.

Davari, H., & Ghorbanpour, A. (2025). Raising environmental awareness and inspiring action through ecofiction: Writing Ecofiction: Navigating the challenges of environmental narrative by Kevan Manwaring, Cham, Palgrave Macmillan. *Environmental Communication*, 1–5. <https://doi.org/10.1080/17524032.2024.2448253>

Demir, E. (2019). *Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Environmental education in turkey. *Turkish Journal of Scientific Reviews* (2), 7-18.

Devrimci Künyeli, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dillon, J. E. (2007). Widening the circle: Adapting literature circles for the college level developmental reading class. *Research & Teaching in Developmental Education*, 24(1), 83–87.

Dinç, D., & Çeken, K. Ş. (2023). Antroposen çağında sanat ve ekolojik farkındalık: eko-didaktik söylemleri ile angela pozzi. *The Journal of Academic Social Sciences*, 138(138), 136–149. <https://doi.org/10.29228/asos.68780>

Dinçer, M. (1988). *Çevre bilincinin oluşmasında çevre eğitiminin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dirik, M.Z. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.

Doğan, B., Çermik, H., Yıldırım, K. & Ateş, S. (2021). The effects of literature circles experiences on primary school students' attitudes towards reading, *International Journal of Eurasian Education and Culture* , 6(12), 88-148.

Doğan, B., Yıldırım, K., Çermik, H., & Ateş, S. (2018). Okuma çemberleri: niçin ve nasıl? örnek bir uygulama. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 747–765. <https://doi.org/10.16916/aded.428415>

Dölek, B. Ş., & Akyol, G. (2023). Inspecting primary school students' environmental attitudes based on ecocentric and anthropocentric perspectives. *Turkish Journal of Education*, 12(3), 122-141. <https://doi.org/10.19128/turje.1177454>

Dönmez, E. (2021). Turgay Fişekçi'nin şiirlerine ekoeleştirel yaklaşım. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 5(2), 301-329.

Duran, M., & Dökme, İ. (2018). Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kavramsal Anlama Düzeyi ve Bazı Öğrenme Çıktıları Üzerine Etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 545-563. <https://doi.org/10.24315/trkefd.286947>

Durmaz Aksu, E. (2019). Hukuka güvenebilir miyiz? Ekolojik distopyalar ve gerçek felaketler. *Hukuk Kuramı*, 6(2), 1-21.

Durmaz, M., Topçam, A. B., Sönmez, M., Baysal, Z. N. (2023). Etkileşimli Okuma Destekli Hayat Bilgisi Derslerinin İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(240), 3083-3112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1181730>.

Dwyer, J. (2010). *Where the wild books are: A field guide to ecofiction*. University of Nevada Press.

Ebersbach M, Brandenburger I. (2020). Reading a short story changes children's sustainable behavior in a resource dilemma. *Journal of Experimental Child Psychology* 191,104743.

Efe, R., Soykan, A., Cürebal, İ., & Sönmez, S. (2008). Türkiye’de doğal ortam bozulmasına antroposen açısından bakış. *TÜCAUM V. Ulusal Coğrafya Sempozyumu (16-17 Ekim 2008) Bildiriler Kitabı*.

Eller, E. (2011). *Interview: Dan Bloom and the age of cli-fi*. Bosphorus Review of Books.

Ergeç, Z. (2020). Oya baydar’ın "köpekli çocuklar gecesi" adlı romanı üzerine ekoeleştirel bir okuma. *Söylem Filoloji Dergisi*, 5(1), 176-189. <https://doi.org/10.29110/soylemdergi.720996>

Ergin, M., & Dolcerocca, Ö. N. (2016). Edebiyata ekoeleştirel yaklaşımlar: ekoşiir ve elif sofya. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (36), 297-314. <https://doi.org/10.21497/sefad.285241>

Erol, A., & Ogelman, H. G. (2019). Çevre eğitimi aile katılım etkinliklerinin anne ve babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*, 18(2), 916–938.

Erten, S. (2003). 5. sınıf öğrencilerinde “çöplerin azaltılması” bilincinin kazandırılmasına yönelik bir öğretim modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 94–103.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı*, (65/66), 25.

Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 91-100.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunları ve çevre eğitimine yönelik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 12-24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>

Erwinsyah, E. (2022). Environmental knowledge, attitudes, and practices for behavior change of university students: *The case of Indonesia*. *Journal of STEAM Education*, 5(2), 181-192. <http://www.doi.org/10.55290/steam.1075516>.

Esen, H. (2019). *Çevreye yönelik farkındalık geliştirmede fabl kullanımına örnek bir eylem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ferhan Oğuzkan. (2021). *Çocuk Edebiyatı*. Anı Yayıncılık: Ankara.

Furr, M. (2004). Literature circles for the EFL classroom. *In Proceedings of the 2003 TESOL Arabia Conference*. Dubai, United Arab Emirates: TESOL Arabia.

Gille, E., & Segerdahl, T. (2023). *Using climate fiction in education for sustainable development in the EFL classroom: A literature review*. Göteborg University. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/79201>

Gök, V., & Arıcı, A. F. (2022). Türkiye’de okuma eğitiminde yaşanan problemler ve çözüm önerileri. *Ihlamur Akademi Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu*.477-488.

Grado, T.R. (2013). La Eco-Ficción como materia no-visible del paisaje: aspectos de la construcción utópica de la naturaleza. (n.d.).

Guanio-Uluru, L. (2019). Education for sustainability: Developing ecocritical literature circles in the student teacher classroom. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 10(1), 5–19. <https://doi.org/10.2478/dcse-2019-0002>

Gül, E. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasını etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Bir karma yöntem araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Gülersoy, A. E., & Civil, H. (2023). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 10(2), 25-42.

Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D., & Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398.

Güven, E. (2012). *Disiplinler arası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve davranışlarına etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Helvacı, S. C. (2024). Çevre eğitimi yaklaşımları. G. Uyanık (Ed.), *Eğitim ve bilim 2024: Fen eğitiminde geleneksel ve modern uygulamalar* (s. 189–202). İstanbul: Efe Akademi Yayıncılık.

Hesapçıoğlu, M. (1994). Türkiye’de “çevre eğitimi” konusunda gelişmeler, *M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,6, 115-122.

Hsiao, C.-Y., & Shih, P.-Y. (2016). Exploring the effectiveness of picture books for teaching young children the concepts of environmental protection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(1), 36–49.

Hsu, J.T. (2004). Reading together: Student teacher meet in literature circles. *Paper presented at the National Conference on English Teaching and Learning*, Huwei, Taiwan.

Hürsoy, P. Ş., & Bıyık, M. (2009). İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çevre kavramının değişimi ve gelişimi (2009-2018). *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 34(151).

Irawati, D. (2016). Effectiveness of literature circles on students' reading comprehension. *International Journal of Language Teaching and Learning*, 1(3), 179-192.

Isozaki, A. H. (2018). Reading-listening and reading circles: Bimodal approaches building fluency. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 18(1), 80-93.

Işık Öner, A. (2024). İlkokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları: Ben çevreci bir insanım! *UMTEB- XV Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiriler Kitabı*, 303-314.

İbret, B. Ü., Demirbaş, İ., Demir, F. B. (2019). İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerine Alternatif Etkinliklerle Doğal Çevreye Duyarlılığın Kazandırılması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(1), 258-280. <https://doi.org/10.30703/cije.474570>

İnci, S., ve Kaya, V. H. (2022). Eğitimde multidisipliner, disiplinlerarası ve transdisipliner kavramları. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2757-2772. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.905241>

Johnson, D. W., Johnson, R. T., ve Holubec, E. J. (2016). *Cooperative learning handbook* (8. baskı). Edina, MN: Interaction Book Company.

Jones, M. (2015). *Children's literature: A gateway to sustainability* (Master's thesis, University of Victoria). University of Victoria Repository.

Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 831.

Kanık Uysal, P. ve Ateş, S. (2020). Okur-Tepki Teorisi: Küçük Kara Balık örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 777- 796.

Karadirek, G., & Genç, K. Y. (2017). Çevreci farkındalığın ürün tercihinde etkisi: üniversite öğrencileri ve personeli üzerinde yapılan bir araştırma. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(6), 160-182.

Karatay, H.; Soysal, İ. (2021). Edebiyat halkalarının 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 666-677. DOI: 10.29000/rumelide.897109.

Karatay, M., & Taş, M. (2021). Eylem Araştırması'nın Eğitim Alanında Kullanımı ve Önemi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*.

Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Keefe, C. (1996). Literature circles: reducing reading stress. *Literacy*, 30, 29-32. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9345.1996.TB00852.X>.

Kesici, A. (2019). Eğitimde postmodern durum: yapılandırmacılık. *İnsan ve İnsan*, 6(20), 219-238. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.442811>

Kınacı, M. K., & Durmuş, E. (2025). *Sürdürülebilir bir gelecek için çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Koç, Y. (2021). Çevresel farkındalık. H. Tokcan & Y. Topkaya (Ed.), *Çevre eğitimi* (ss. 81-93). Ankara: Pegem Akademi.

Köklü, N. (2001). Eğitim Eylem Araştırması-Öğretmen Araştırması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 35-43.

Köşker, N. (2020). Öğretmen adaylarının doğa eğitimine ilişkin görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(22), 215-243.

Krashen, S. (2013). Free reading: Still a great idea. In J. Bland & C. Lütge (Eds.), *Children's literature in second language education* (pp. 25–36). Bloomsbury Academic.

Kuzu, T., (2007), Aytül akal'ın masallarıyla çocuklara demokratik yaşam eğitimi, *Ankara: II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Küreci C. (2018). *4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Kütük, A.(2019). *Eko-Okullardaki Çocuk Kitaplarının Çevre Eğitimi Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Landström, C. (2020). *Environmental participation*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33043-9>

Larsson, B. (2012). The cosmopolitanization of childhood: Eco-knowledge in children's Eco-edutainment books. *Young*, 20(2), 199–218.

Levin, J. (2011). Contemporary ecofiction. Cassuto, L., Eby, C. V. ve Reiss, B. (Eds.), *The Cambridge history of the American novel* (Vol. 4, pp. 68–85). Cambridge University Press.

Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences (9th ed.)*. Pearson.

MacLennan, D., May, C., Finkelstein, J., ve Callahan, W. (2002). Literature Circles. *Remedial and Special Education*, 23, 108- 99. <https://doi.org/10.1177/074193250202300206>.

Manning, S. R. (2010). *Literature circles and comprehension of literary texts in a 2nd grade classroom*. (Master's theses). Caldwell College.USA.

Maraccini, B. (2011). *Teacher perceptions of the use of literature circles and student engagement in reading* (Doctoral Thesis). Piedmont College.USA.

Marshall, G. (2014, July 29). Climate fiction will reinforce existing views. *The New York Times*. <http://www.nytimes.com/roomfordebate/2014/07/29/will-fiction-influence-how-we-react-to-climate-change/climate-fiction-will-reinforce-existing-views>

McElvain, C. M. (2010). Transactional literature circles and the reading comprehension of English learners in the mainstream classroom. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 178–205.

Medress, A. (2008). *Storybooks: A teaching tool for sustainability (Independent Study Project (ISP) collection)*. SIT Digital Collections. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/65

Merritt, E. G., Archambault, L., & Hale, A. E. (2018). Sustainability education in elementary classrooms: Reported practices of alumni from a pre-service teacher course. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(1), 18–35. <https://doi.org/10.2478/dcse-2018-0002>

Milburn, C. (2012). Greener on the other side: Science fiction and the problem of green nanotechnology. *Configurations*, 20(1), 53–87.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *İlkokul türkçe dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4. sınıflar)* Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *İlkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı (1,2,3. sınıflar)* Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3,4,5,6,7,8.sınıflar)* Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024d). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (4,5,6,7,8.sınıflar)* Erişim: <https://mufredat.meb.gov.tr>

Millî Eğitim Bakanlığı, (2022). *MEB 2022 PISA Türkiye raporu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Minh, D. D. (2024). The impact of literature circles on critical thinking development: An empirical study. *International Journal of Novel Research and Development*, 9(6), c745–c752.

Monhardt, R., & Monhardt, L. (2000). Children's literature and environmental issues: Heart over mind? *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 40(3).

Moss, B., & Young, T. A. (2012). *The reading teacher*, 65(6), 378–380.

Murphy, E. (2024). Healing landscapes and grieving Eco-warriors: Climate activism in children's literature. *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-023-09567-3>

Murphy, P. D. (2009). *Ecocritical explorations in literary and cultural studies*. Lexington Books.

Muşlu Kaygısız, G. (2020). İlköğretim fen ve okul öncesi eğitim programlarındaki kazanımların çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 29-47.

Ne'matillo kızı, K.N., 2023. The examples of setting in the eco-fiction novels by american writer mary alice monroe. *International Journal on Integrated Education*. 6, 4 (Jun. 2023), 269-276.

Oppermann, S. (2012). Ekoeleşiri: Çevre ve edebiyat. Phoenix Yayınevi.

Örs, F. (2018). Çevre farkındalığının oluşturulmasında toplumsal iletişimin rolü. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı (1).

Özdağ, U. (2011). Sessiz Bahar'dan sonra ses getiren elli yıl: Kadın, çevre, sağlık. *Edebiyat Fakültesi Dergisi / Journal of Faculty of Letters*, 28(2)

Özdemir, O. (1998). *Yazınsal bir tür olarak öykünün çevre duyarlılığına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özenoğlu, H., Aladağ, E., & Arıkan, A. (2022). Doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına, sosyal becerilerine ve bilimsel bilgiye yönelik görüşlerine etkisi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 97-121.

Özgen, N., & Kahyaoğlu, M. (Ed.). (2019). *Sürdürülebilir kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052418130>

Tezcan, Ö., Ada, S., Baysal, Z.N. (2016). Eğitim Alanında Eylem Araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 133–148.

Öztürk, E., & Erten, S. (2020). Uluslararası bir çevre eğitimi programı olan yeşil kutu projesinin fen bilgisi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumu, çevre bilgisi ve çevre

dostu davranışlarına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 145-166.

Peker, R. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre algıları ile çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Piaget, J. (1952). *the origins of intelligence in children*. New York: International University Press.

Rahman, Abdul. (2022). The effect of literature circle on varied reading comprehension. *Journal of Teaching and Education for Scholars (JOTES)*, 1(1), 7- 14.

Raphael, T. E., & McMahon, S. I. (1994). Book club: an alternative framework for reading instruction. *The Reading Teacher*, 48(2), 102–116.

Rosenblatt, L. M. (1938a). *Literature as exploration*. New York, NY: D. Appleton-Century Company.

Rosenblatt, L. M. (1978b). *Literature as exploration* (5th ed.). New York, NY: Modern Language Association.

Rousseau, J.-J. (2019). *Emile* (Y. Avunç, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal eser yayımlanma tarihi: 1762)

Sadık, F. (2014). Çocuk ve çevre sorunları: çocukların algıladıkları çevre sorunlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 8, 133-144.

Sadık, F., & Sadık, S. (2014). A study on environmental knowledge and attitudes of teacher candidates. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 2379–2385. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.560>.

Sağlam, S. (2012). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunlarının betimlenmesi ve öğrencilerin çevre konularına ilişkin tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Sağsöz, G. ve Doğanay, G. (2019). *İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun ili örneği)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 3(1), 1-20.

Sarıhan, Y. (2024). *Ortaokul öğrencilerinin çevre duyarlılıkları üzerinde çevre konulu okuma kitaplarının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.

Schneider-Mayerson, M. (2018). The influence of climate fiction: An empirical survey of readers. *Environmental Humanities*, 10(2), 473–500. <https://doi.org/10.1215/22011919-7156848>

Scott, J. E. (1994). Literature circles in the middle school classroom: Developing reading, responding, and responsibility. *Middle School Journal*, 26(2), 37–41. <https://doi.org/10.1080/00940771.1994.11494408>

Sever, R. & Yalçinkaya, E. (2018). Çevre eğitime genel bir bakış ve temel kavramlar. R. Sever & E. Yalçinkaya (Ed.), *Çevre eğitimi* (s. 1-20). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (milli eğitim temel yasası ve çocuk haklarına dair sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 001–013. https://doi.org/10.1501/egifak_0000000059

Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sheldrake, R., & Reiss, M. J. (2021). Primary children's views about appreciating, supporting, and learning about nature. *Journal of Biological Education*, 57(2), 401–421. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909643>

Smith, A. & Feng, J. (2018). Literature circle and gifted students: Boosting reading motivation and performance, *Georgia, Paper presented at Georgia Educational Research Association Annual Conference*. Online Submission.

Solnick, S. (2017). Anthropocene fictions: the novel in a time of climate change, by Adam Trexler. *Green Letters*, 21(1), 93–95.

Sophia, D. (2016). *Eco-Fiction: Bringing Climate Change into the Imagination*, University of Exeter.

Stadler, J. (1971). *Eco-fiction*. Washington, DC: Washington Square Press.

Stephens, J. (2006). From Eden to Suburbia: Perspectives on The Natural World in Children's Literature. *Papers: Explorations into Children's Literature*, 16.

Stringer, E. (2003). *Action Research in Education*. Pearson.

Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Design Issues*, 18(1), 49–61. <https://doi.org/10.1162/07479360252756287>

Sykes, T. (2016). Fantastic metabolisms: a materialist approach to modern eco-speculative fiction. In *a Global history of literature and the environment* (pp. 218–234). Cambridge University Press.

Şahan, S. (2022). *Okuma çemberinin okumanın duyuşsal nitelikleri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Şahhüseyinoğlu, D., & Akkoyunlu, B. (2010). A study on equipping primary students (grades 3–5) with research skills. *Elementary Education Online*, 9(2), 587–600.

Şansal, H. (2023). *Okuma çemberi yönteminin okumaya ve yazmaya yönelik tutuma etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Şekerci, H., & Doğan, M. C. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretimi Bağlamında İlkokul Öğrencilerinin Doğaya Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1357-1365. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3960>

Şen Sönmez, Ü. (2020). Bir Ekodistopya Olarak Köpekli Çocuklar Gecesi'nde Ekomarksizmin İzleri. *Istanbul University Faculty of Letters Journal of Turkish Language and Literature*. <https://doi.org/10.26650/tuded2020-0009>

Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.

Tamrin, A. F. (n.d.). *Children's Literature: As a Way of Raising Environmental Consciousness- A Study*. Fajar University, English Literature Department.

Tanrıtanır, B. C., & Karaman, F. (2021). *Ecology dystopia and fictionalization*. Ankara: İKSAD Yayınevi.

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

Tavşanlı, Ö. F., & Ulaş, P. (2023). Okuma Çemberinin Türkçe Eğitiminde Kullanımı: Bir Betimsel İçerik Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 141-166. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1073569>

Thomas, D., & Kim, J. (2019). Impact of Literature Circles in the Developmental College Classroom. *Journal of College Reading and Learning*, 49, 114- 89. <https://doi.org/10.1080/10790195.2019.1582371>.

Topçam, A. B. (2021). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

Topçam, E. (2022). *Okuma çemberi yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine ilişkin kavramsal anlayışlarına ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Toska, S. (2017). *Ekokurgu: Ekolojik sorunların çözüm yolu olarak edebiyat*. Yeni İnsan Yayınevi.

Toska, S. (2024). Antroposen Çağda İklim Değişikliği Anlatıları: Kurgusallaştırılmış Bilim Bilimselleştirilmiş Kurgu. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö14, 1113–1130.

Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading: An introduction to theories and models*. The Guilford Press.

Trexler, A., & Johns-Putra, A. (2011). Climate change in literature and literary criticism: Climate change in literature and literary criticism. Wiley Interdisciplinary Reviews. *Climate Change*, 2(2), 185–200. <https://doi.org/10.1002/wcc.105>

Turan, S., & Koç, A. (2021). Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Çevre Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 178-195.

Ulaş, P. (2022). *Okuma çemberinin ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin konuşma becerisi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ulu Aslan And, E., & Baş, B. (2020). Çocuk Edebiyatında “Doğa”nın Keşfi ve “İnsan”ın Gelişimi. *Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman’a Armağan* (ss. 239–260).

United Nations [UN], (2016). *The Sustainable Development Goals Report 2016*. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246526>

United Nations Environment Programme [UNEP],(1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education organized by UNESCO in co-operation with Tbilisi (USSR) 14-26 October 1977*. Erişim: <https://unesdoc.unesco.org>

Urhanoglu, M. (2023). *İlkokul öğrencilerinin çevre farkındalıkları ile çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi) Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kirliliğine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1574-1600.

Uychoco, M. (2019). *Contributions of Literature Circles in Language Learning: Findings from a Systematic Literature Review*,2,290305 <https://doi.org/10.32996/IJLLT.2019.2.3.21>.

Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Orta öğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 240-250.

Ünal, S., & Dımsıkı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16–17), 142–154.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky’nin Sosyo- Kültürel ve Bilişsel Gelişim Teorisi Bağlamında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi*

Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(47), 181-195.
<https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Whittingham, J. (2013). Literature Circles: A Perfect Match for Online Instruction. *TechTrends*, 57, 53- 58. <https://doi.org/10.1007/s11528-013-0678-5>.

Wood, N. (2022). Realism in eco fiction: Climate change and the short story cycle. *Social Alternatives*, 41(3)

Yağmur, S. (2019). *Türk çocuk edebiyatında doğa-çocuk ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yaman, B., Karakuş Aydoğan, H., & Cengiz Özgenç, P. (2022). Perceptions of primary school 4th grade students about environmental problems and environmental education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 208-218. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1186868>

Yang, B., Wu, N., Tong, Z., & Sun, Y. (2022). Narrative-based environmental education improves environmental awareness and environmental attitudes in children aged 6–8. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6483. <https://doi.org/10.3390/ijerph19116483>

Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış Doktora tezi) Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Yaşar, E. E. B. & Aygan, T. (2024). Dawn King'in Foxfinder ve Beth Steel'in Ditch Oyunlarında Ekodistopik İzlekler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 1215-1233.

Yaşaroğlu, C. (2013). İlköğretim birinci kademe için çevreye yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 253–253. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.485>

Yazgünoğlu, K. C. (2022). *İklimkurgu: İklim değişikliği, Antroposen'in poetikası ve ekoeleştirilme izler*. Konya: Çizgi Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2020). *Ekokurgu türü eserlerin doğa eğitiminde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Yılmaz, H., & İnce, M. S. (2023). *Çocuk edebiyatında mekân, doğa ve şehir*. İstanbul: Erdem Yayın Grubu.

Yılmaz, M.K. ve Aytekin, R.İ. (2020). Genişletilmiş değer-tutum-davranış modeli bağlamında yeşil ürün satın alma davranışının incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 439-465.

Zynda, D. (2007). *Are Environmental Education Picture Books Appropriate for Elementary-School Children: A Content Analysis*. (A Master's Paper), University of North Carolina, Master of Science in Library Science.



EKLER

EK-1 MEB İzni



I Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.017804

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 99977115

T.C. Kimlik No: !

Adı Soyadı: Hatice Kübra Büyükmutu

Araştırmacının Adı: İlkokul 4.Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: (

I İLKOKULU

Uygulama Yapılacak Birim: Özel Türk İlkokulu

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği, Odak Grup Görüşmesi Soruları, Ön-Son Algı Soruları Formu, OKUMA ÇEMBERİ UYGULAMA FORMLARI

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 30.01.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 30.01.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

EK 2: Etik Kurul Onayı



T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARI

Sayı: 938575

Tarih: 25.12.2024

Araştırmacılar Hatice Kübra BÜYÜKMUTU

Onay Tarihi ve Onay Sayısı: 10.12.2024 /12-11

Sayın: Prof. Dr. Zeliha Nurdan BAYSAL

“İlkokul 4. Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” isimli çalışmanız Üniversitemiz Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından incelenmiş ve etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.



EK 3: Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği

ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin içinde yaşadığımız çevreye karşı tavır ve davranışlarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmaktadır. Aşağıda, sizin bu konudaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Sizden bunları dikkatlice okuyup, samimi bir şekilde cevap vermeniz istenmektedir. Verilen cevaplar başkasına gösterilmeyecektir. Ayrıca bu bir sınav olmadığından isim yazmanıza gerek yoktur. Çalışmaya katılarak verdiğiniz destekten dolayı çok teşekkür ederim.

Hatice Kübra Büyükmutu

ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıda çevre ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bu ifadeler ile ilgili düşüncelerinizi kutucuklara (X ile) işaretleyiniz.

	MADDELER	EVET KATILIYORUM	BİRAZ KATILIYORUM	HAYIR KATILMIYORUM
1.	Yaşadığımız çevre canlılar için önemlidir.			
2.	Çevreyi koruma ve güzelleştirme çalışmaları sadece görevli kişilerin sorumluluğundadır.			
3.	Dünyada diğer canlıların değil, sadece insanların yaşama hakkı vardır.			
4.	Su kaynakları şimdilik çok ama bir gün tükenebilir.			
5.	Bazı yerlerde çöp kovalarının yanına geri dönüşüm kutuları da bırakılmalıdır.			
6.	Kitap, dergi ve gazetelerde çevre ile ilgili yazılar ve konular çok can sıkıcı.			
7.	Çevre kirliliği canlıların yaşamını olumsuz etkileyen bir sorundur.			
8.	Hayvanlarla karşılaştığım zaman içimden onları sevmek gelir.			
9.	Evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor gelir.			
10.	Su tasarrufunun önemi herkese anlatılmalıdır.			
11.	Enerji kaynaklarının gün gelip tükeneceği düşüncesi beni korkutuyor.			

12.	Elektrik enerjisi hayatımızı kolaylaştıran bir enerji türüdür.			
13.	Birilerinin hayvanlara eziyet ettiğini görürsem üzülürüm.			
14.	Suyu gerektiğinden fazla kullandığım zaman kendimi suçlu hissedirim.			
15.	Kullanılmış kağıtları toplamalı ve kağıt üretmek için tekrar kullanmalıyız.			
16.	Enerji tasarrufu ile ilgili etkinliklere katılmak sıkıcıdır.			
17.	Çevremizde ağaç dikme etkinliği olsa, ağaç dikenlere yardımcı olmak isterim.			
18.	Yaşadığımız çevreye en çok zarar veren canlılar insanlardır.			
19.	Sokakta yaşayan hayvanlar için barınaklar yapılmasını isterim.			
20.	Okulumuzda geri dönüşüm ile ilgili hazırlanacak bir projede yer almak istemem.			
21.	Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açık bırakanları uyarmalıyız.			
22.	Çevremizdeki bitkilere zarar veren birilerini görünce üzülürüm.			
23.	Çevre ile ilgili toplantı ya da etkinliklere katılmak sıkıcı olur.			
24.	Boş zamanlarımda hayvanlarla ilgilenmek isterim.			
25.	Gerekli olmadığı zamanlarda musluk suları kapatılmalıdır.			
26.	Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için müdürle konuşmak isterim.			
27.	Bitki ve ağaçların olmadığı bir yerde yaşamak isterim.			
28.	Enerji tasarrufu için tasarruflu ampul kullanmalıyız.			
29.	Çevre kirliliğinin azalması için yapılacak bir etkinlikte bana görev verilse kabul ederim.			
30.	Okulumuzda hayvanları koruma derneği kurulmasını isterim.			
31.	Evimize en yakın geri dönüşüm kutusunun nerede olduğu beni ilgilendirmez.			
32.	Evin tüm odalarında ışık yakmak yerine sadece gerekli olan odaların ışığını yakmalıyız.			

Ek-4: Ölçek İzni

Ölçek izni hk.

2 mesaj



Kimden: "cihat.yasaroglu"

8 Ekim 2024 9:38

Kime: "HATİCE KÜBRA BÜYÜKMUTU"

[ÇYTÖ ve ÇYSDÖ.pdf \(155 KB\)](#) [İndir](#) | [Evrak çantası](#) | [Kaldır](#)

Merhaba Hatice Kübra Hanım,
 ekte gönderdiğim ölçeği çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.
 İyi çalışmalar dilerim.



Kimden: "HATİCE KÜBRA BÜYÜKMUTU"

19 Eylül 2024 14:52

Merhaba Hocam,
 Ben Hatice Kübra Büyükmutu. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı tezli yüksek lisans öğrencisiyim. Planladığımız bilimsel bir çalışmada ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirdiğiniz "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" nizden atf kurallarına uyarak yararlanmak istediğimi, söz konusu ölçeğin kullanım iznini ve kullanım kurallarını bizimle paylaşmanızı temenni ederim.
 Saygılarımla

[Yanıtla](#) - [Tümüne Yanıt Ver](#) - [İlet](#) - [Daha Fazla İşlem](#)

EK-5: Ön Algı Soruları Formu

**EKOKURGU ESERLERİN KULLANILDIĞI OKUMA ÇEMBERİ
YÖNTEMİYLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMUN GELİŞTİRİLMESİ
ÖN ALGI FORMU**

Değerli Öğrenciler,

Sorulara vereceğiniz yanıtlar, ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi hakkındaki fikirlerinizi ortaya koyacağı için önem taşımaktadır. Bu uygulama, bir sınav değildir. Soruların tek bir doğru yanıtı yoktur. Samimi ve içten bir şekilde soruları yanıtlamanız, daha sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

**Hatice Kübra Büyükmutu
Sınıf Öğretmeni**

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

*Doğa gibidir çünkü

*Doğa gibidir çünkü

*Doğa gibidir çünkü

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

*

*

*

3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?

.....

.....4

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin:

.....

Olumsuz görüşlerin:

.....

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

.....

6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?

*
 *
 *

EK-6: Son Algı Soruları Formu

**EKOKURGU ESERLERİN KULLANILDIĞI OKUMA ÇEMBERİ
YÖNTEMİYLE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMUN GELİŞTİRİLMESİ
SON ALGI FORMU**

Değerli Öğrenciler,

Sorulara vereceğiniz yanıtlar, ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemi hakkındaki fikirlerinizi ortaya koyacağı için önem taşımaktadır. Bu uygulama, bir sınav değildir. Soruların tek bir doğru yanıtı yoktur. Samimi ve içten bir şekilde soruları yanıtlamanız, daha sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

**Hatice Kübra Büyükmutu
Sınıf Öğretmeni**

1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun?

*Doğa gibidir çünkü

*Doğa gibidir çünkü

*Doğa gibidir çünkü

2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?

*

*

*

3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?

.....

.....

4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın?

Olumlu görüşlerin:

.....

Olumsuz görüşlerin:

.....

5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?

.....

6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?

*
 *
 *

7. Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?

.....

EK 7: Odak Grup Görüşmesi Soruları

ODAK GRUP GÖRÜŞMESİ SORULARI

1. Doğa konulu kitaplar kullanarak yaptığımız okuma çemberi oturumları hakkında ne düşünüyorsun?

Okuma çemberi oturumlarında en çok zorlandığın şey neydi?

Okuma çemberi oturumlarda en çok eğlendiğin şey neydi?

Bu yöntemle kitap okumak sana ne hissettirdi?

2.Okuma çemberi oturumlarında aldığın rollerden en çok hangisini sevdin? Neden?

3.Sence doğa konulu kitapları okuma çemberi yöntemiyle okumak iyi bir fikir miydi? Neden?

4. Okuduğumuz kitaplar hakkında ne düşünüyorsun? Bu kitaplardan hangisi seni en çok etkiledi? Açıklar mısın?

5. Okuduğun kitaplardaki karakterlerden hangisi olmak isterdin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?

5. Doğa ile ilgili kitapları bu yöntemle okumanın sana ne gibi faydaları oldu? Açıklar mısın?

EK 8: Okuma Çemberi Rol Kağıtları

Adı Soyadı: _____

Kitabın Adı: _____

Tarih: _____



Okuma Çemberi

Ressam

Ressamın görevi okuduğu bölümle ilgili resim çizmektir. Resim çizme, kroki, çizgi karakter, diyagram, akış şeması vb. olabilir. Çizilecek resim, metinde özellikle tartışılan bir şey olabilir, okumanın size hatırlattığı, hissettirdiği herhangi bir düşünce ya da bir öykünün (konu, karakter, olay vb.) olabilir.

Aşağıdaki kısma metinde geçen "doğa ile ilgili" bir durum, olay, düşünce, karakter ya da duyguyu içeren bir resim çizerek neden bu resmi çizdiğinizi açıklayınız.

Bu resmi çizme nedeni

Okuma Çemberi Günlüğüm

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Adı Soyadı: _____

Kitabın Adı: _____

Tarih _____



Okuma Çemberi

Okuma Aydınlatıcısı

Okuma aydınlatıcısının görevi grubuyla tartışmak üzere okuduğu bölümden bir paragraf veya cümle seçmektir. Amacı, ilginç, güçlü, eğlenceli, şaşırtıcı, doğa ile ilgili önemli bir şeyi seçip aydınlatarak grup arkadaşları için kitabı daha anlaşılır kılmaktır. Seçtiğiniz bölümü arkadaşlarınıza yüksek sesle okuyunuz.

Aşağıdaki kısma seçtiğiniz bölümün sayfa sayısını ve seçme sebebinizi yazınız. (

Sayfa Numarası ve Paragraf	Seçme Sebebi
1.	
2.	
3.	
4.	

Okuma Çemberi Günlüğüm

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Adı Soyadı:

Kitabın Adı:

Tarih

Okuma Çemberi

Kelime Avcısı



Kelime avcısının görevi okuduğu kitapta anlamını bilmediği, en az beş yeni, kafa karıştırıcı veya önemli kelimeyi bulmaktır. Bulduğu kelimelerin anlamlarını sözlükten araştırarak tanımını yapar.

Aşağıdaki boşluğa kitaptaki “doğa ile ilgili” kelimeleri ve tanımlarıyla birlikte metinde geçtiği cümleyi de yazalım.

Kelimelerim

1.

2.

3.

4.

5.

Okuma Çemberi Günlüğüm

[illegible]

Adı Soyadı: _____

Kitabın Adı: _____

Tarih _____



Okuma Çemberi

Bağ Kurucu

Bağ Kurucunun görevi okuduğu kitapla dış dünya arasında bağ kurmaktır.

Peki nelerle bağ kurabilirsin?

- Yaşadığın doğal çevreyle,
- Doğada yaşadığın deneyimlerinle,
- Kitaptaki coğrafya, hava durumu, tarih ve kültürle,
- Kitabın sana hatırlattığı insanlar ve olaylarla,
- Kitapta verilen herhangi bir bilgiyle,
- Aynı konuda yazılan başka kitaplarla,

Bu kitapta okuduklarım bana

.....hatırlattı.

Kitabın sana hatırlattığı olayları , durumları, insanları, bilgileri vb. aşağıdaki boşluklara not alabilirsin.

Bağlantılarım

1.

2.

3.

4.

Okuma Çemberi Günlüğüm

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Adı Soyadı: _____

Kitabın Adı: _____

Tarih _____



Okuma Çemberi

Araştırmacı

Araştırmacının görevi, okuduğu bölümle ilgili ayrıntılı bilgiler elde ederek sunmaktır. Kitapta anlatılan yerle ilgili iklim, kültür, coğrafya ve tarihî bilgiler, yazarın yaşamıyla ve diğer kitaplarıyla ilgili bilgiler, kitapta anlatılan zaman dilimi, kullanılan resimler, nesneler, şekiller, veya materyallerle ilgili bilgiler, geçen isimler, sözcüklerin kökeni ve tarihi ya da gerçekten ilginizi çeken veya sizde merak uyandıran konuları araştırmaktır.

Araştırmalarım

Okuma Çemberi Günlüğüm

EK-9: Uzman Görüşü Formları

UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Değerli Meslektaşımız,

“İlkokul 4.Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” adlı tez çalışması yapmaktayım. Araştırmada okuma çemberi yöntemini kullanmak için ekokurgu türünde bir eser seçkisi, okuma çemberi rollerine ilişkin formlar, ön-algı, son-algı formları ve odak grup görüşme formu uzman değerlendirmesi için sunulmuştur. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Z. Nurdan Baysal

Hatice Kübra Büyükmutu

Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

BÖLÜM 1: Eser Seçkisine İlişkin Değerlendirme:			
“Bisküvi Kutusundaki Martı” adlı eser dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Bisküvi Kutusundaki Martı” 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak özelliklere sahip midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Bisküvi Kutusundaki Martı” adlı eserin okunması için önerilen süre yeterli midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” adlı eser, çevreye yönelik tutum oluşturacak nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” adlı eser dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak özelliklere sahip midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” adlı eserin okunması için önerilen süre yeterli midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Ağaçlarımıza Ne Oldu?” adlı eser, çevreye yönelik tutum oluşturacak nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Böcekler için İlk Yardım Merkezi” adlı eser dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

“Böcekler için İlk Yardım Merkezi” 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak özelliklere sahip midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Böcekler için İlk Yardım Merkezi” adlı eserin okunması için önerilen süre yeterli midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Böcekler için İlk Yardım Merkezi” adlı eser çevreye yönelik tutum oluşturacak nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Havva ile Kaplumbağa” adlı eser dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Havva ile Kaplumbağa” adlı eser 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak özelliklere sahip midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

“Havva ile Kaplumbağa” adlı eserin okunması için önerilen süre yeterli midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Havva ile Kaplumbağa” adlı eser, çevreye yönelik tutum oluşturacak nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Dedem Bir Kiraz Ağacı” adlı eser dil ve üslup yönünden öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Dedem Bir Kiraz Ağacı” adlı eser 4.sınıf düzeyindeki öğrencilerde ilgi ve merak uyandıracak özelliklere sahip midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Dedem Bir Kiraz Ağacı” adlı eserin okunması için önerilen süre yeterli midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
“Dedem Bir Kiraz Ağacı” adlı eser, çevreye yönelik tutum oluşturacak nitelikte midir? Açıklayınız.	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz

EK-10: Ön Algı- Son Algı Formlarına İlişkin Uzman Görüşü Formu

Değerli Meslektaşımız,

“İlkokul 4.Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” adlı tez çalışması yapmaktayım. Araştırmada okuma çemberi yöntemini kullanmak için ekokurgu türünde bir eser seçkisi, okuma çemberi rollerine ilişkin formlar, ön-algı, son-algı formları ve odak grup görüşme formu uzman değerlendirmesi için sunulmuştur. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Z. Nurdan Baysal

Hatice Kübra Büyükmutu

Marmara Üniversitesi

Özel Başka Eğitim Mümkün İlkokulu

Atatürk Eğitim Fakültesi

BÖLÜM 3: Ön/Son Algı Formlarına İlişkin Değerlendirme:			
Soru Maddesi	Uygun	Düzeltilmeli (Nasıl?)	Uygun Değil
1.Aşağıdaki boşlukları doldurur musun? *Doğa gibidir çünkü *Doğa gibidir çünkü *Doğa gibidir çünkü			
2. Sana göre insanların doğaya yanlış müdahaleleri var mı? Bunlar nelerdir?			
3.Sana göre insanların doğaya yönelik tutumlarını değiştirebilmek için neler yapılabilir? Açıklar mısın?			
4. Doğa konulu hikâye kitapları hakkında ne düşünüyorsun? Nedenleriyle açıklar mısın? Olumlu görüşlerin: Olumsuz görüşlerin:			
5.Sana göre doğa konulu hikâye kitapları insanların çevreye yönelik tutumlarını değiştirebilir mi? Neden?			
6.Sana göre insanların çevreye olumlu yaklaşımları için hangi konularda kitaplar yazılmalıdır?			
7.Çalışma süresince okuduğumuz kitaplar senin doğaya bakış açını nasıl etkiledi? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?			

EK-11: Odak Grup Görüşmesi Sorularına İlişkin Uzman Görüşü Formu

Değerli Meslektaşımız,

“İlkokul 4.Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması” adlı tez çalışması yapmaktayım. Araştırmada okuma çemberi yöntemini kullanmak için ekokurgu türünde bir eser seçkisi, okuma çemberi rollerine ilişkin formlar, ön-algı, son-algı formları ve odak grup görüşme formu uzman değerlendirmesi için sunulmuştur. Değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Z. Nurdan Baysal

Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi

Hatice Kübra Büyükmutu

Özel Başka Eğitim Mümkün İlkokulu

BÖLÜM 4: Odak Grup Görüşmesi Sorularına İlişkin Değerlendirme:			
Soru Maddesi	Uygun	Düzeltilmeli (Nasıl?)	Uygun Değil
1. Doğa konulu kitaplar kullanarak yaptığımız okuma çemberi oturumları hakkında ne düşünüyorsun?			
Okuma çemberi oturumlarında en çok zorlandığın şey neydi?			
Okuma çemberi oturumlarda en çok eğlendiğin şey neydi?			
Bu yöntemle kitap okumak sana ne hissettirdi?			
2. Okuma çemberi oturumlarında aldığın rollerden en çok hangisini sevdin? Neden?			
3. Sence doğa konulu kitapları okuma çemberi yöntemiyle okumak iyi bir fikir miydi? Neden?			
4. Okuduğumuz kitaplar hakkında ne düşünüyorsun? Bu kitaplardan hangisi seni en çok etkiledi? Açıklar mısın?			
5.Okuduğun kitaplardaki karakterlerden hangisi olmak isterdin? Nedenleriyle birlikte açıklar mısın?			
6. Doğa ile ilgili kitapları bu yöntemle okumanın sana ne gibi faydaları oldu? Açıklar mısın?			

EK-12: Ses/Görüntü Kaydı Veli Onam Formu

SES /GÖRÜNTÜ KAYDI VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Bu alanda araştırmacının Kişisel Verilerin Korunması Kanunu'na uygun olarak hareket edileceğine dair taahhütname ifadeleri yer alacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılım sağlanamaması veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilenmeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Araştırmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Herhangi bir veli, çocuğunun ses/görüntü kaydının alınmasını onaylamadığı takdirde kayıt alınmayacaktır. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Araştırmacının Adı Soyadı	Hatice Kübra Büyükmutu
Araştırmacının İletişim Bilgileri	
Araştırmacının Adı	İlkokul 4. Sınıfta Ekokurgu Eserlerin Kullanıldığı Okuma Çemberi Yöntemiyle Çevreye Yönelik Tutumun Geliştirilmesi: Eylem Araştırması
Araştırmacının Amacı	Bu çalışma, ekolojik bir kurgu ile yazılan çocuk edebiyatı eserlerinin, öğrencilere kendisini doğanın bir parçası olarak görme, doğayı tanıma ve anlama, çevre sorunlarına karşı çözüm üretme, tüm canlılarla empati kurabilme gibi beceriler kazandırabileceği düşüncesinden yola çıkarak ilkökul dördüncü sınıfta ekokurgu eserlerin kullanıldığı okuma çemberi yöntemiyle çevreye yönelik tutumun geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*). .../.../.....

- ☐ Yalnızca ses kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Görüntü kaydı alınmasına izin veriyorum.
- ☐ Ses ve görüntü kaydı alınmasına izin vermiyorum.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza:

EK-13: Okuma Çemberi Grupları

	Dedem Bir Kiraz Ağacı	Ağaçlarımıza Ne Oldu?	Böcekler İçin İlk Yardım Merkezi	Havva ile Kaplumbağa	Bisküvi Kutusundaki Martı
1.Okuma Çemberi Oturumu	Ö2-Ö8-Ö6-Ö19	Ö9-Ö3-Ö10-Ö20-Ö5	Ö12-Ö1-Ö7-Ö13-Ö18-Ö14	Ö11-Ö16-Ö15-Ö24	Ö4-Ö17-Ö21-Ö22-Ö23
2.Okuma Çemberi Oturumu	Ö2-Ö8-Ö6-Ö19	Ö16-Ö15-Ö23-Ö24-Ö11	Ö12-Ö1-Ö7-Ö13-Ö18-Ö14	Ö9-Ö3-Ö10-Ö20-Ö5	Ö4-Ö17-Ö21-Ö22-Ö23
3.Okuma Çemberi Oturumu	Ö4-Ö18-Ö14-Ö20-Ö5-Ö13-Ö23		Ö10-Ö2-Ö6-Ö21-Ö17-Ö11	Ö19-Ö22-Ö23-Ö7	Ö8-Ö16-Ö9-Ö24-Ö12-Ö1-Ö3
4.Okuma Çemberi Oturumu	Ö4-Ö18-Ö14-Ö20-Ö5-Ö13-Ö23	Ö19-Ö22-Ö23-Ö7	Ö10-Ö2-Ö6-Ö21-Ö17-Ö11		Ö8-Ö16-Ö9-Ö24-Ö12-Ö1-Ö3
5.Okuma Çemberi Oturumu	Ö1-Ö17-Ö12-Ö16-Ö24	Ö13-Ö4-Ö8-Ö21	Ö3-Ö9-Ö15-Ö22		Ö5-Ö20-Ö2-Ö6-Ö7 Ö10-Ö11-Ö13-Ö18-Ö19-Ö23
6.Okuma Çemberi Oturumu	Ö1-Ö17-Ö12-Ö16-Ö24		Ö3-Ö9-Ö15-Ö22	Ö4-Ö8-Ö14-Ö21	Ö5-Ö20-Ö2-Ö6-Ö7 Ö10-Ö11-Ö13-Ö18-Ö19-Ö23
7.Okuma Çemberi Oturumu	Ö3-Ö10-Ö21-Ö9-Ö22-Ö7-Ö11	Ö1-Ö14-Ö17-Ö2-Ö6-Ö12-Ö18	Ö4-Ö5-Ö8-Ö16-Ö20-Ö23-Ö24-Ö19		
8.Okuma Çemberi Oturumu	Ö3-Ö10-Ö21-Ö9-Ö22-Ö7-Ö11		Ö4-Ö5-Ö8-Ö16-Ö20-Ö23-Ö24-Ö19	Ö1-Ö2-Ö6-Ö12-Ö13-Ö17-Ö18-Ö14	