



**İLKOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE
GÖRSEL KÜLTÜR YOLUYLA
AİLE KATILIMLI EKOLOJİK SANAT ÇALIŞMALARI**

Doktora Tezi

Gonca BABADAĞ

Eskişehir 2022

**İLKOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE
GÖRSEL KÜLTÜR YOLUYLA
AİLE KATILIMLI EKOLOJİK SANAT ÇALIŞMALARI**

Gonca BABADAĞ

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

İLKOKUL GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE GÖRSEL KÜLTÜR YOLUYLA AİLE KATILIMLI EKOLOJİK SANAT ÇALIŞMALARI

Gonca BABADAĞ

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2022

Danışman: Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN

Bu araştırmanın amacı ilkokul Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Eylem araştırması desenine göre gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırmanın öğretim boyutu, çevreye yönelik sorumlu davranışlarda sorun yaşamakta olan ilkokul dördüncü sınıf düzeyindeki 13 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Ancak gözlem sürecinde kimi öğrencilerin ve velilerin katılımlarında yaşanan aksamalar sonucu odak öğrenci sayısı 2 erkek ve 5 kız olmak üzere 7 öğrenci olarak belirlenmiştir ve bulguların sunumunda odak öğrencilerden elde edilen veriler yoğun olarak kullanılmıştır. Öğrencilere çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılması amacıyla görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri çerçevesinde 10 ders planından oluşan 4 eylem planı hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, gözlem, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, etkinliklere ilişkin video kayıtları ve fotoğraflar, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürünleri, geçerlik komitesi ses kayıtları, davranış gözlem formları, anket ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri için yüzde, frekans ve “İlişkili Örneklemeler için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi” kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerinin çevreye yönelik sorumlu davranış gelişimine katkı sağladığı ve yaşanan sorunların çözüme ulaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, Çevre duyarlılığı, Çevreye yönelik sorumlu davranış, Eylem araştırması, Uzaktan eğitim.

ABSTRACT

ECOLOGICAL ART ACTIVITIES BASED ON VISUAL CULTURE WITH FAMILY PARTICIPATION IN PRIMARY SCHOOL VISUAL ARTS CLASS

Gonca BABADAĞ

Department of Primary Education, Program in Primary School Education
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, April 2022
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN

The purpose of this study is to reveal how students' environmental responsible behaviors can be developed through ecological art activities based on visual culture studies with family participation in primary school Visual Arts class. In the study, which was carried out according to the action research design, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the participants. The teaching process of the study was carried out with 13 fourth-grade primary school students who had problems in environmentally responsible behaviors in the Visual Arts course. However, as a result of the problems in the participation of some students and parents in the observation process, the number of focus students was determined as 7 students, 2 boys and 5 girls, and the data obtained from the focus students were used extensively in the presentation of the findings. 4 action plans consisting of 10 lesson plans were prepared within the framework of ecological art activities based on visual culture studies with family participation in order to teach students responsible behavior towards the environment. The data of the study were obtained with data collection tools such as personal information form, observation, student diaries, researcher diary, video recordings and photographs of activities, semi-structured interviews, student products, validation committee audio recordings, behavior observation forms, questionnaire and Environmental Responsible Behavior Scale. Percentage, frequency and "Wilcoxon Matched Pairs Test for Related Samples" were used for the quantitative data and content analysis was used in the analysis of qualitative data. According to the findings, it was concluded that ecological art activities based on visual culture studies with family participation contributed to the development of environmental responsible behavior and that the problems experienced were resolved.

Keywords: Art education, Environmental sensitivity, Environmental Responsible Behavior, Action research, Distance education.

TEŞEKKÜR

Bu alanda çalışmam için beni cesaretlendiren, bana her daim yol gösteren, bu araştırmanın tüm aşamalarında bilgi ve deneyimleri ile katkı sağlayan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum kıymetli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince desteğini yakından hissettiğim, yalnızca akademik açıdan değil hayatımın her alanında yanımda olduğunu ve olacağını düşündüğüm ve tez izleme komitemde yer alarak bu araştırmaya kıymetli görüş ve önerileriyle katkı getiren kıymetli hocam Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN'e teşekkürüm sonsuzdur. Tez izleme komitemde yer alarak değerli görüş ve önerileri ile araştırmama katkı sağlayan Prof. Dr. Duygu Suzan ERİŞTİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın geçerlik komitesinde yer alarak değerli zamanlarını ayıran, önerileri ve dönütleriyle araştırmanın zenginleşmesine büyük katkı sağlayan Doç. Dr. Özlem ATEŞ' ve Arş. Gör. Dr. Sevcan SARİBAŞ'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez jürisinde yer alarak değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN'a ve Prof. Dr. Nuray MAMUR'a teşekkürü bir borç bilirim. Uzman görüşlerine başvurduğum ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde büyük katkıları olan kıymetli hocalarıma, çok değerli arkadaşlarıma ve araştırmaya destek veren herkese çok teşekkür ederim. Araştırma süresince desteklerini ve katkılarını esirgemeyen değerli öğretmenlerimize, sevgili öğrencilerimize ve kıymetli velilerimize sonsuz teşekkür ederim. Her daim yanımda olduklarını hissettiren, maddi ve manevi destekleri ile bana güç veren, süreci kolaylaştırmak için her şeyi yapan canım aileme ve kendisi de bir çevre dostu olup beni de öyle yetiştiren canım anneme çok teşekkür ederim.

Ve tabi ki teşekkürlerin en kıymetlisini hak eden, yaşadığım stresi ve yoğunluğu hoşgörülle göğüsleyen, yalnızca araştırma süresince değil her daim sonsuz sabır gösteren, bana hayatı kolaylaştıran, desteğini ve sevgisini derinden hissettiğim hayat yoldaşım kıymetli eşim Nuh BABADAĞ'a sonsuz teşekkür ederim. Manen yanımızda olduklarını bildiğim ve hissettiğim çocuklarımız Derin BABADAĞ'a ve Doruk BABADAĞ'a en içten sevgilerimi gönderiyorum. Doğanın tüm unsurlarına ve yaşadığım sıkıntılara merhem olan kedilerimiz Gece'ye ve Güneş'e ise ayrıca teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca 2211-E Doğrudan Yurt İçi Doktora Burs Programı ile beni destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Gonca BABADAĞ

Eskişehir, 2022

25/07/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Gonca BABADAĞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
2. ALANYAZIN	12
2.1. Çevre	12
2.1.1. Çevre sorunları ve çözüm arayışları.....	13
2.1.2. Çevre eğitimi	20
2.2. Sanat.....	33
2.2.1. Ekolojik sanat	38
2.2.2. Sanat eğitimi.....	42
2.2.3. Görsel sanatlar dersi	46
2.2.4. Görsel kültür	48
2.3. Görsel Sanatlar Dersinin Görsel Kültür Çalışmaları, Ekolojik Sanat Etkinlikleri ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışlar ile İlişkisi	53
2.4. İlgili Araştırmalar	57
2.4.1. Sanat eğitimi ve çevre konusuna ilişkin yapılan araştırmalar	57

2.4.2. Sanat eğitimi ve görsel kültür konusuna ilişkin yapılan araştırmalar	64
2.4.3. Çevre konusuna ilişkin yapılan araştırmalar	67
2.4.4. Aile katılımı konusuna ilişkin yapılan araştırmalar	72
3. YÖNTEM.....	77
3.1. Araştırmanın Deseni	77
3.1.1. Odak alanın belirlenmesi	83
3.1.2. Verilerin toplanması	95
3.1.3. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması	96
3.1.4. Eylem planlarının geliştirilmesi	97
3.2. Katılımcılar ve Roller	100
3.2.1. Sınıf öğretmeni	100
3.2.2. Odak öğrencilerin belirlenmesi	101
3.2.3. Aileler	106
3.2.4. Araştırmacı	107
3.2.5. Geçerlik komitesi	109
3.3. Araştırma Ortamı	111
3.4. Görsel Kültür Araçlarının Seçimi	115
3.4.1. Filmin seçimi	115
3.4.2. Diğer görsel kültür araçlarının seçimi	117
3.5. Görsel Sanatlar Ders Planlarının Hazırlanması	118
3.6. Veri Toplama Araçları	119
3.6.1. Kişisel bilgi formu	122
3.6.2. Çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği	122
3.6.3. Çevreye yönelik sorumlu davranış anketi	123
3.6.4. Çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formu	127
3.6.5. Araştırmacı günlüğü	128
3.6.6. Öğrenci günlükleri	128
3.6.7. Gözlem	129
3.6.8. Görüşme	130
3.6.9. Öğrenci ürünleri	132
3.6.10. Diğer veri kaynakları	133

	<u>Sayfa</u>
3.7. Eylem Planının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Süreci.....	134
3.7.1. Filmin izlenmesi ve analizinin yapılması	138
3.7.2. Birinci eylem planı.....	139
3.7.3. İkinci eylem planı.....	140
3.7.4. Üçüncü eylem planı	142
3.7.5. Dördüncü eylem planı	143
3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	144
3.9. Araştırmada Alınan Etik Önlemler.....	148
3.10. Verilerin Analizi.....	149
3.10.1. Uygulama öncesinde odak alanın belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analizi	149
3.10.2. Uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizi	150
4. BULGULAR VE YORUM	153
4.1. Mevcut Durum: Sorunumuz Ne?	153
4.1.1. Çevre eğitimi alt temasına ilişkin bulgular	154
4.1.2. Çevre sorunları alt temasına ilişkin bulgular	156
4.1.3. Çevreye yönelik sorumlu davranışlar alt temasına ilişkin bulgular.....	159
4.2. Uygulama Süreci: Nasıl Yaptık?	167
4.2.1. Filmin izlenmesi ve analizi süreci alt temasına ilişkin bulgular	167
4.2.2. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi alt temasına ilişkin bulgular	173
4.3. Gelişim: Ne Kadar Geliştik/Değiştik?	198
4.3.1. Çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişimi	199
4.3.2. Beste'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	200
4.3.3. Defne'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	206
4.3.4. Neslihan'ın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	210

4.3.5. Alara'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	218
4.3.6. Tuğrul Ali'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	223
4.3.7. Zeynep Rana'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	228
4.3.8. İsmail Efe'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	234
4.4. Sorunlar ve Çözüm Yolları: Ne Sorunlar Yaşadık ve Nasıl Çözdük?	241
4.4.1. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular	242
4.4.2. Teknik sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular.....	244
4.4.3. Pandemiden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular.....	246
4.4.4. Ailelerden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular.....	248
4.4.5. Öğretim sürecinden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular	249
4.5. Bakış Açısı: Ne Düşünüyoruz?.....	252
4.5.1. Çevre sorunları alt temasına ilişkin bulgular	253
4.5.2. Sanat alt temasına ilişkin bulgular.....	262
4.5.3. Birey alt temasına ilişkin bulgular	282
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	291
5.1. Sonuç	291
5.1.1. Öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin uygulama öncesi mevcut durumu	291
5.1.2. Görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerinin yürütülmesi	292
5.1.3. Öğrencilerin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişimi.....	293

	<u>Sayfa</u>
5.1.4. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve getirilen çözümler	295
5.1.5. Uygulama sürecine yönelik katılımcı görüşleri.....	297
5.2. Tartışma	298
5.3. Öneriler	312
5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	312
5.3.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	313
KAYNAKÇA.....	314
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çevre duyarlılığı anketinin davranış boyutuna ait analiz sonuçları.....	88
Tablo 3.2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çevre duyarlılığı anketinin ilgi ve tutum boyutuna ait analiz sonuçları.....	89
Tablo 3.3. Çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formu (sınıf öğretmenleri) analiz sonuçları.....	91
Tablo 3.4. Eylem planlarına ilişkin bilgiler.....	99
Tablo 3.5. Odak öğrencilere ilişkin demografik bilgiler.....	103
Tablo 3.6. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler.....	110
Tablo 3.7. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler.....	120
Tablo 3.8. Nicel verilerin toplanma zamanına ilişkin veriler	122
Tablo 3.9. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler.....	131
Tablo 3.10. Eylem planlarına ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgiler.....	135
Tablo 4.1. Çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formu (aile) analiz sonuçları..	160
Tablo 4.2. Çevreye yönelik sorumlu davranış anketi (öğrenci) analiz sonuçları.....	163
Tablo 4.3. Öğrencilerin filme ilişkin notları.....	168
Tablo 4.4. Filme ilişkin temaların belirlenmesi.....	170
Tablo 4.5. Tüm katılımcıların çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi sonuçları...	199
Tablo 4.6. Tüm katılımcıların çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi sonuçları.....	200

ÇİZELGELER DİZİNİ

Sayfa

Çizelge 4.1. Beste'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim.....	201
Çizelge 4.2. Defne'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim.....	206
Çizelge 4.3. Neslihan'ın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim.....	210
Çizelge 4.4. Alara'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim	218
Çizelge 4.5. Tuğrul Ali'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim.....	223
Çizelge 4.6. Zeynep Rana'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim....	229
Çizelge 4.7. İsmail Efe'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim.....	234

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Çevre sorunları.....	15
Şekil 2.2. Aile katılım süreçleri ve küçük çocuklar açısından çıktıları (HFRP, 2006, s. 2).....	28
Şekil 2.3. Sanat ve toplumun karşılıklı etkileşimi.....	36
Şekil 2.4. Sanat eğitimini etkileyen çağdaş kuramlar (Özsoy ve Mamur, 2019, s. 153)	48
Şekil 2.5. Görsel kültür çalışmaları kapsamında ele alınan sorular	51
Şekil 3.1. Araştırmanın yöntemi.....	77
Şekil 3.2. Araştırma deseni ve şeması.....	81
Şekil 3.3. Eylem Araştırması Döngüsü (Mills, 2003, s. 19).....	83
Şekil 3.4. Odak alanın belirlenme süreci.....	85
Şekil 3.5. Araştırmanın eylem planı döngüsü.....	98
Şekil 3.6. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin araştırma ortamı.....	112
Şekil 3.7. Uygulama sınıfının fiziksel görünüşü.....	114
Şekil 3.8. Sürekli karşılaştırmalı analiz.....	126
Şekil 3.9. Film analizi süreci.....	138
Şekil 4.1. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinden elde edilen temalar.....	153
Şekil 4.2. Mevcut durum temasına ilişkin bulgular.....	154
Şekil 4.3. Uygulama sınıfında odaklanılan çevreye yönelik sorumlu davranışlar.....	166
Şekil 4.4. Filmin izlenmesi ve analizi süreci temasına ilişkin bulgular.....	167
Şekil 4.5. Temaların balık kılçığı ile gösterimi.....	171
Şekil 4.6. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi temasına ilişkin bulgular.....	173
Şekil 4.7. Sorunlar ve çözüm yolları temasına ilişkin bulgular.....	242
Şekil 4.8. Bakış açısı temasına ilişkin bulgular.....	252

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 2.1. Steve Lawler (Mojoko) ve Eric Foenander, Eriyen Süpermen, 2012.....	41
Görsel 2.2 Peter Richards, Wind Riders, 2002.....	41
Görsel 2.3. Mel Chin, Revival Field, 1991.....	41
Görsel 3.1. Ailelere yönelik bilgilendirme mesajına ilişkin ekran görüntüsü.....	106
Görsel 3.2. Okul koridorlarında yer alan bilgilendirme panolarına ilişkin örnekler...	112
Görsel 3.3. Loraks/Dr. Seuss' Lorax film afişi.....	116
Görsel 3.4. Afiş örneği.....	118
Görsel 3.5. Canlılara etkisine ilişkin fotoğraf.....	118
Görsel 3.6. Loraks filminde geçen reklamdan bir kesit.....	118
Görsel 3.7. Su kirliliğine ilişkin fotoğraf.....	118
Görsel 3.8. Küresel ısınmaya ilişkin videodan bir kesit.....	118
Görsel 3.9. Eskişehir Porsuk Barajına ilişkin müsilaj haberi.....	118
Görsel 4.1. Sunumda kullanılan görsel.....	158
Görsel 4.2. Öğrenci çalışması.....	158
Görsel 4.3. Alara'nın filme ilişkin çizmiş olduğu resim.....	172
Görsel 4.4. Ailelere yönelik hazırlanan etkinlik yönergesi örneği.....	174
Görsel 4.5. Görsel kültür çalışmasına ilişkin kavram haritası.....	181
Görsel 4.6. Tuz seramiğinden hayvan figürlerine ilişkin örnekler.....	185
Görsel 4.7. Davranış kumbaralarına ilişkin örnekler.....	185
Görsel 4.8. Maske tasarımlarına ilişkin örnekler.....	187
Görsel 4.9. Tişört tasarımlarına ilişkin örnekler.....	188
Görsel 4.10. Mumluk tasarımlarına ilişkin örnekler.....	189
Görsel 4.11. Ayna tasarımlarına ilişkin örnekler.....	190
Görsel 4.12. Evlerde oluşturulan geri dönüşüm köşelerine ilişkin örnekler.....	193

Görsel 4.13. Aile toplantısında alınan kararlara ilişkin öğrenci günlüklerinden örnekler.....	194
Görsel 4.14. Pankartlara ilişkin örnekler.....	194
Görsel 4.15. Öğrencilerin birlikte hazırladıkları pankartlara ilişkin örnekler.....	196
Görsel 4.16. Tuğrul Ali'nin dijital öykü tasarımı.....	198
Görsel 4.17. Alara'nın öğrenci günlüğüne ilişkin örnek.....	220
Görsel 4.18. Videonun öğrencilere izletilmesine ilişkin görüntü.....	245
Görsel 4.19. Gösterip yaptırma tekniğine ilişkin görüntü.....	251
Görsel 4.20. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin paylaştıkları fotoğraflar.....	256
Görsel 4.21. Beste'nin günlüğüne ilişkin örnek.....	256
Görsel 4.22. Öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin paylaştıkları fotoğraflar.....	261
Görsel 4.23. Öğrencilerin sosyal medyada insanları bilinçlendirmek için yaptıkları paylaşımlara ilişkin örnekler.....	283

1. GİRİŞ

*“(...) Kan ve ateşten diller vardı şehrin ve mavi-siyah fiyordun üzerinde
Dostlarım devam etti, ama ben orada kaldım endişe ile titreyerek
Ve doğadan sonsuz bir çığlğın geçtiğini hissettim.”*
(Edvard Munch)

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın genel kavramlarının tanımlarına ilişkin bilgi verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihsel süreçte çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan insan, içinde bulunduğu çevreyi zamanın ve tekniğin sunduğu imkânlar ölçüsünde kendisine en uygun duruma dönüştürmektedir. Ancak yalnızca güven ve barınma ihtiyacından kaynaklanmayan bu değiştirme ve dönüştürme gereksinimi, zamanla insanların çevreyi düşüncesizce tahrip etmesine neden olmuştur (Ayaz, 2014). Makineleşmenin önünü açan Sanayi Devrimi ile birlikte toplumsal alanda olduğu kadar ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanda da büyük değişiklikler meydana gelmiştir. İnsan, rüzgâr, su, hayvan enerjisi yerini makinelere; küçük zanaat atölyeleri ise yerini büyük fabrikalara bırakırken kentlerin yapısı da hızlı bir dönüşüme uğramıştır (Göktan, 2018). İnsanoğlunun kendini merkeze alarak çevreyi yalnızca sömürülecek bir olgu olarak görmesi, çevre aleyhinde bozulmaları beraberinde getirmiştir. Nitekim yaşamımızı kolaylaştıran ve yaşam standartlarımızı geliştiren bilimsel ve teknolojik imkanlar, madalyonun öteki yüzünde insanın doğaya daha fazla hükmetmesi ve doğal kaynakları bilinçsizce, düşüncesizce ve tükenmeyecekmiş gibi kullanması ile sonuçlanmaktadır. 1855 yılında topraklarını satın almak isteyen Amerikan hükümetine Dwam Kızılderili reisinin cevabı insanları çevreye yönelik bakış açısını gözden geçirmeye sevk etmektedir (Porritt, 1989, s.176):

Gökyüzü nasıl alınır ya da satılır? Biz havanın temizliğinin ve suyun pırlıltısının sahibi değiliz. Bunları bizden nasıl satın alacaksınız? Anılarımız ve tecrübelerimizle dünyanın her köşesi halkım için kutsal ve yücedir. Beyaz adamın bizim adetlerimizi anlamadığını biliyoruz. O, gece gelip topraktan ihtiyacı olan şeyleri alan bir yabancısıdır. Dünya onun dostu değil düşmanıdır ve dünyayı ele geçirdikçe ilerler. Dünyayı çocuklarından çalar. İştahı, dünyayı hırsıyla yutar ve geriye bir çöl bırakır. Bütün hayvanlar yok olduğunda, ruhumuzun büyük yalnızlığı nedeniyle öleceğiz, hayvanlara ne olursa bizim başımıza da o gelecektir.

Her şey birbirine bağlıdır. Dünyanın başına ne gelirse, aynısı dünyanın çocuklarının başına da gelir.

Artan nüfus ve göç hareketleri yeni yerleşim yerlerinin açılabilmesi için ormanların ve verimli toprakların yok edilmesine; fosil yakıt kullanımından, büyük fabrikalardan ve milyonlarca araçtan atmosfere yayılan zehirli gazlar havanın kirlenmesine ve ozon tabakasının delinmesine; akarsulara ve denizlere dökülen kirli sular ve zehirli kimyasallar suların kirlenmesine; küresel iklim değişiklikleri sel ve kuraklığa; kirlenen ve verimsizleşen araziler ise besin kıtlığına yol açmaktadır. Geline nokta insanların sebep olduğu bu sorunların, insan yaşamını ve ekosistemin sağlığını tehdit edecek düzeyde olduğu ve yaşam kalitesini de olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Bellamy Foster ve Magdoff, 2014, s. 12; Graham, 2007, s. 376; Inwood, 2010, s. 33; Kagan, 2014, s. 1; Mantere, 1992, s. 17; Şen, 2018; van Boeckel, 2009, s. 1). Her ne kadar doğa zamanla kendini yenileyebilse de (Toska, 2013), doğal çevrenin dinamiklerini bozan sorunların gün geçtikçe artması insanın doğaya verdiği tahribat karşısında doğanın kendisini yenileme gücünü de yetersiz kılmaktadır.

Çevre sorunlarının kökleri, tıpkı incir ağacının köklerinin toprağın altında giderek güçlenmesi ve yayılması gibi her geçen gün daha da genişlemektedir. Nasıl ki bir incir ağacı yakınındaki evin temelini yerinden oynatabilirse, küresel çapta yaşanan çevre sorunları da gezegenimizin yapı taşlarını yerinden oynatma ve yaşamı ciddi tehlikeye atma potansiyeline sahiptir. Bu sebeple gelinen noktada çevre sorunlarının yalnızca bilimsel ve teknolojik gelişmelerin getirdiği imkanlarla ya da hükümetlerin çıkardığı yasalarla çözülmesi mümkün görünmemektedir. Halihazırda küresel çapta yaşanan ve gelecekte yaşanması olası çevre sorunları ve ekolojik kriz, insan eyleminin kendi sonunu getirdiğinin bir göstergesidir. Bu durum yaşamın kendisinin eskisinden daha bütünsel bir şekilde görülmesi gerekliliğini ve bireylerin çevre duyarlılığının geliştirilerek yaşam tarzlarını bu gerçekliğe göre uyarlamalarına ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir (Kabak, 2018, s. 37; Mantere, 1992, s. 17). Çünkü çevre duyarlılığına sahip bireyler, sorunların çözümünde her bireyin yapabileceklerinin olduğunun bilinciyle çözümün kendi ellerinde olduğunun farkında olacaklardır. Saint Exupéry'nin de dediği gibi "Yeryüzünü ecdadımızdan miras almadık, ama onu çocuklarımıza borçluyuz." (Keleş, 2019, s. 98). Kuşaklararası adaletin sağlanması noktasında bugünün insanların sürdürülebilir bir yaşantı gereğince gelecek kuşaklara karşı çevreye ilişkin etik sorumlulukları bulunduğunu ise şu sözler vurgulamaktadır: "Dünyanın babasından miras

kalmadığını, çocuklarından ödünç alındığını bilen biri çocuklarını sevdiği için çevreye zarar vermez.” (Wendell Berry, 1971’den aktaran (Ateş, 2020, s. 6). Ancak günümüzde insanlar Porritt (1989, s. 15)’in deyiimiyle “*adeta bir top gibi yusuvarlak olmak ve yaşamın akıp gitmesine izin vermek*” şeklinde ifade edilen “armadillo sendromuna” kapılmış gibi yaşamlarını sürdürmektedirler. Nitekim çevre sorunlarına ilişkin istatistikleri ve öngörülerini bilimsel raporlar ve kitle iletişim araçları aracılığıyla insanlara aktararak onları uyarmak esasında onların zırhlı kabuğunu tıkmaya benzemektedir. Kişiler çevre sorunlarına ilişkin bilgilere hemen her gün maruz kalmalarına rağmen çözümüne ilişkin eylemlerde bulunma noktasında genellikle isteksiz davranmakta ve yaşantılarına günlük rutinde devam etmektedirler. Bu durum çevre duyarlılığının kazandırılmasında erken yaşlardan başlanması ve çevre eğitiminde farklı bir yol izlenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Değişen paradigmlar çerçevesinde genelde yapılan çalışmalar özelde ise öğretim programları incelendiğinde, çevreye verilen önemin giderek arttığı görülmektedir. Ancak buna rağmen verilen çevre eğitiminin bireylerde istenen davranış değişimlerini yaratma ve alışkanlıklarını değiştirme konusunda yetersiz olduğu alanyazında belirtilmektedir (Karakaya-Akçadağ ve Çobanoğlu, 2018, s. 2; Mantere, 1992, s. 20). Yaşanan çevre sorunlarının çok boyutlu, karmaşık ve ilişkili birçok alt sorunu içeriyor olması (Bellamy Foster ve Magdoff, 2014, s. 12-13) ve çevre eğitiminin yalnızca fen bilimleri ile ilgilendiren bir alan olmaması (Eti, 1996, s. 24; Inwood, 2007, s. 3; Inwood, 2013, s. 138; Mantere, 1992, s. 20) sorunların çözümünde disiplinler arası bir eğitim yaklaşımını gerektirmektedir. Bu yaklaşım doğrultusunda verilecek eğitim çevresinde olup bitenleri olduğu gibi kabul eden, sorgulamayan, pasif bireyler yerine eleştiren, sorgulayan, değişen koşullara ayak uydurabilen, üretken, dengeli, düzenli, toplumsal faydayı gözetken, kararlı ve yaratıcı bireylerin yetiştirilmesine hizmet edecektir. Yetiştirilmek istenen birey profili göz önünde bulundurulduğunda hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda gelişimi destekleyen bir eğitim verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Bu noktada yalnızca seyretmeyi, takdir etmeyi ve yargılamayı değil; katılımı ve öğrenmeyi teşvik eden, bireyin kendini ifade etmesine ve duygularını dışavurabilmesine imkân tanıyan sanat eğitiminin etkili olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Jackie Brookner’in “...Değerleri etkilemek, arzular yaratmak, insanların bir şeyleri önemsemesini sağlamak için insanların kalplerini, bedenlerini, bilinçdışı rüya yaşamlarını ve imgelemlerini etkilemek zorundasınızdır. Bu ise sanatın gayet iyi yaptığı bir şeydir.” sözleri (aktaran Aydın ve

Zümrüt, 2013, s. 64), sanatın istatistiksel verilerin, somut gerçeklerin ve bilimsel olarak ifade edilen bilgilerin ötesinde bireyleri etkileyebilme gücüne vurgu yapmaktadır.

Sanat çevremizdeki güzellikleri fark etmeyi, heyecan ve hayal gücünü geliştirmeyi, durağanlıktan kurtulmayı sağlamaktadır (Erbay, 2013, s. 5). Fischer'ın (2018, s. 29) deyimiyle sanat, insanın dünyayı tanıyıp değiştirmesi için gereklidir. Bu bağlamda bozulan ve çürüyen gerçekleri de yansıtmaya potansiyeli olan sanat; dünyanın değişebileceğini gösterme ve değişime etki etme noktasında son derece önemli bir rol oynamaktadır. Sanatın etki gücünün yanı sıra sanat eğitiminin eleştirel gözle değerlendirme gücünü geliştirmesi, normal şartlarda yüzeysel bakan ve çözüm üretemeyen bakış açısına karşın, yalnız sanat eserlerine yönelik değil; her türlü toplumsal olay ve olguya karşı duyarlı bir tavır kazandırmaktadır (Ersoy, 1993, s. 26). Bu durum diğer insanların dikkat etmedikleri ayrıntıları görmeye, doğru yargılarda bulunmaya ve sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yardımcı olmaktadır.

Nasırın kişinin yaşadığı dünyayı hissetmesini engelleyen ve duyarsızlaştıran bir olgu olmasından hareketle Amerikalı görsel sanatlar eğitimcisi Elliot W. Eisner (1997), sanat eğitiminin bir tür nasır kazıma misyonu olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda kişinin sinir uçlarını daha keskin ve cevap verebilir hale getiren sanat eğitiminin dünyayı daha anlamlı kıldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla sanat eğitimi, bireyleri duyarlı duruma getirmektedir. Sanat eğitimi çerçevesinde kazandırılan estetik bilinç sayesinde düzensizliklerden, çirkinliklerden ve çarpıklıklardan rahatsız olmayı öğrenen birey kazandığı özgüven, karar verme gücü, problem çözme becerisi bağlamında çevresini değiştirip dönüştürme potansiyelini kendine görebilecek ve çevresini güzelleştirmeye gayret edecektir (Erbay, 2013, s. 50; Gençaydın, 1993, s. 5). Bu bağlamda bu çalışmada çevre sorunlarına ilişkin farkındalığın geliştirilmesi ve sorunların çözümüne ilişkin sorumlu davranışların kazandırılması noktasında sanatın ve sanat eğitiminin gücünden yararlanılabileceği düşünülmüştür.

Sanatın toplumlar arası ilişkiler ve etkileşimler konusunda önemli bir iletişim sistemi olması, sanat eğitiminde sosyal ve kültürel konularla bağlantılar kurulmasını gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gökay, 2019a, s. 15). Ayrıca toplumsal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak sanat eğitimi etkilemektedir (Kırıçoğlu, 2015). Dolayısıyla toplumsal yaşamın her alanında etkisini gösteren küreselleşme ve postmodernizm, sanat ve eğitim alanındaki uygulamaları da etkilemektedir. Postmodernizm; mimari, görsel sanatlar,

sinema ve popüler müzik başta olmak üzere yaşamın pek çok alanında yeni bir hareketi betimlemekte ve eleştirel bir toplumsallığa işaret etmektedir (Büyükdüvenci ve Öztürk, 2014). Gablik (1995, s. 80) modernizmin “*ilişkisel olmayan, etkileşimli olmayan, katılımcı olmayan*” yönelimini herhangi bir canlı sosyal gerçeklikten çok uzak olduğu gerekçesiyle eleştirerek, sanatın toplumun sorunlarına yaratıcı, yenilikçi yaklaşımlarıyla halkın dikkatini çekecek bir sosyal değişimin temsilcisi olarak etkili bir şekilde kullanılabileceğini savunmuştur. Bu bakımdan yaşanan paradigmatik dönüşümler, teori ve pedagojide meydana gelen değişimler disiplinler arası sanat eğitimi, çok kültürlü ve kültürler arası sanat eğitimi, eleştirel pedagoji, göstergebilim ve görsel kültür gibi çağdaş yaklaşımları gündeme getirmiştir.

Toplumsal düzeni üretmek ve yeniden üretmek rolünü üstlenen görsel kültürün, toplumsal düzeni eleştirmek ya da ona meydan okumak amacıyla kullanılabilecek bir araç olduğu söylenebilir (Barnard, 2010). Görsel kültür, görsellerin bireyleri etkileme olasılığı ya da bireylerin buna izin verme durumları ile süreç içerisindeki etkileşime dayalı yansımalarla doğrudan ilişkilidir (Erişti, 2020). Bu bağlamda görsel kültür kapsamında ele alınan görselin kendisinden çok görselliğe dayalı olarak toplumsal ifade biçiminin sorgulanmasıdır (Türkcan ve Coşkun, 2016). Nitekim Fetherston (2008, s. 22) güçlü çağrışımlar üreten görsellerin üst düzey bir okuma bağlamında irdelenmesinin toplumsal yapıların sorgulanmasına katkı sağlayacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında görsel kültür çalışmalarından yararlanılması bireylerin önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmelerine, görsellerin içeriğini anlamlandırmalarına, içeriği günlük yaşamla ilişkilendirmelerine, empati kurmalarına, eleştirel ve estetik bir bakış açısı kazanmalarına hizmet edecektir. Çevre sorunlarına ilişkin görsel kültür araçlarının kullanılması ise öğrencilerin çevre sorunlarının ortaya çıkma sebeplerini sorgulamalarına, çevre sorunlarına ilişkin yapabileceklerinin farkına varmalarına ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilmelerine katkı sağlayacaktır.

Etkin bir çevre eğitimi toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilgilendirmeyi, bilinçlendirmeyi, olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmayı ve bireylerin aktif katılımlarını sağlamayı amaçlamaktadır. Çevre eğitiminin sistemli bir şekilde gerçekleştirilebilmesinde ve çevreye yönelik kalıcı davranış değişikliğinin meydana gelmesinde özellikle temel eğitim kademesinde ailenin rolünün son derece önemli olduğu görülmektedir. Nitekim çevre bilincinin ilk adımları ailede atılmakta ve ilerleyen yıllarda

bu bilinç yeterli bilgi, beceri, inanç gibi unsurlarla beslenerek öğrenim yaşantıları çerçevesinde ilköğretim ve ortaöğretimde gelişmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkokul Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerine ilişkin mevcut durum nedir?
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri Görsel Sanatlar dersinde nasıl yürütülebilir?
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranışlarının gelişimi nasıldır?
4. İlkokul Görsel Sanatlar dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl çözülebilir?
5. İlkokul Görsel Sanatlar dersinde çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerine ilişkin:
 - Dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri nelerdir?
 - Sınıf öğretmeninin görüşleri nelerdir?
 - Ailelerin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünyanın ve insanlığın geleceği göz önünde bulundurulduğunda çevreye yönelik insan merkezli bakış açısının değiştirilmesi, yaşanan tahribatın azaltılması ve sorunlara

çözüm üretilmesi çevreye yönelik olumlu tutuma sahip ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergileyen bireylerin varlığına bağlıdır. Dolayısıyla sağlıklı, temiz ve sürdürülebilir bir çevrenin oluşturulmasına yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesi bireylere verilecek çevre eğitimin kapsamı ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Yapılan çalışmalar çevre eğitimine mümkün olduğunca erken yaşlarda başlanması gerektiğine işaret etmektedir (Erten, 2004, s. 4; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007, s. 455; Gülay Ogelman, 2012, s. 178; Siegmar, Evans, Moon ve Kaiser, 2019, s. 101; Wilson, 2008, s. 16; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013, s. 52). Temel eğitim kademesinde gerçekleştirilen eğitimin niteliğinin toplumun niteliğini etkileme gücü (Gültekin, 2014, s. 728) göz önünde bulundurulduğunda; çevreye ilişkin farkındalığın ve çevre duyarlılığının artırılmasında temel eğitim kademesinin kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca, alanyazında çevre söz konusu olduğunda özellikle temel eğitim kademesine yönelik uygulamalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Bahar ve Kiras, 2017, s. 1715; Çakırlar Altuntaş ve Turan, 2016, s. 12; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007, s. 464; Gülay Ogelman, 2012, s. 186; Peker ve Ceylan, 2020, s. 86). Bu bağlamda araştırmanın ilkökul düzeyinde çevre eğitiminde uygulamaya yönelik gerçekleştirilmesinin alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Günümüzde çevre sorunlarına yönelik farkındalığın yanı sıra bu sorunlara tepkisini ortaya koyan, sorunların çözümünde aktif katılım gösteren, eleştirel düşünen ve gelecek nesillerin ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran sürdürülebilir bir yaşam tarzını benimseyen bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunu gerçekleştirmeye yönelik çevre eğitimi; bilgi, ilgi, tutum, inanç, okuryazarlık, bilinç, duyarlılık ve davranış gibi alt boyutları içeren oldukça kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Eğitim ortamlarında verilen çevre eğitiminin gelecek nesillerde daha güçlü bir şekilde kök salması için çevreye yönelik tutumların yanı sıra davranış değişimine odaklanması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada çevre eğitiminin yalnızca bilişsel ve duyuşsal boyutuna değil, çevreye yönelik sorumlu davranış kazandırması boyutuna odaklanılmıştır. Ayrıca nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılarak sınıf öğretmenleri, aileler ve öğrencilerden elde edilen veriler ışığında ilkökul dördüncü sınıf düzeyindeki var olan sorunlu davranışların belirlenmesi ve bunların değiştirilmesine yönelik eylem planlarının uygulanması araştırmanın bir diğer katkısını ortaya koymaktadır.

Yalnızca bilimsel boyutun göz önünde bulundurulması ve deneyim ve duyguların göz ardı edilmesi çevre eğitiminin etkililiğini sınırlandıracığından, bu araştırmada hem

duyuşsal hem de duyusal eğitim yaklaşımlarını göz önünde bulunduran sanat eğitiminden ve ekolojik sanat etkinliklerinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma; ekolojik sanat etkinlikleri ile öğrencilerin atık malzemeleri ya da doğal materyalleri kullanarak sanatsal etkinliklerde bulunabileceklerini, çirkin görünen ya da göze hoş gelmeyen nesneleri estetik bir duruma dönüştürebileceklerini, ortaya çıkardıkları ürünlerle diğer bireylere çevreye yönelik önemli mesajlar verebileceklerini ve bireysel olarak fark yaratabileceklerini görmelerine katkı sağlanması bakımından önemli görülmektedir.

Sanat eğitimi bağlamında gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının toplumsal bilinci etkileme ve değişime öncülük etme potansiyeli bulunmaktadır (Freedman, 2003). Görsel kültür; kültürel deneyimleri, sosyal etkileşimleri, toplumsal uzantıları ve görselliği eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamayı ve yorumlamayı sağlamaktadır (Tavin, 2009). Görsel kültür çalışmalarında; görseller hakkında yüzeysel konuşmanın ve tartışmanın ötesinde anlam katmanlarının irdelenme ve görünenin ötesindeki anlam derinliklerinin gün yüzüne çıkarılma çabası olduğu görülmektedir. Her birey kendi bilişsel düzeyi, önceki deneyimleri ve algıları neticesinde anlam katmanlarına ulaşabilmektedir. Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları esnasında ortaya çıkan fikirler birbirini beslemekte; böylece çok farklı fikirlerin de ortaya çıkmasına da imkan tanımaktadır. Bu bakımdan araştırma eleştirel düşünmenin kapılarını aralayan görsel kültür çalışmaları ile çevre sorunlarının çözümünde sorumluluk alabilen, yaratıcı fikirler üreten ve aktif katılım gösteren bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlaması bakımından önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ekolojik sanat konusuna ilişkin araştırmaların daha çok yurt dışı kaynaklı olduğu, çalışmalarda genellikle ekolojik sanatçıların eserlerinin sorgulandığı, kuramsal çalışmaların ağırlıkta olduğu (Ayaydın, 2017; Bilir, 2014; Caddy, 2013; Cornelius, Sherow ve Carpenter, 2010; Coşkun Onan, 2017; Erikan, 2020; Gilmartin, 2014; Göktan, 2018; Inwood, 2007; Kagan ve Kirchberg, 2008; Kınam Dokuzlar, 2018; Mamur, 2016b; Mamur, 2017a; Manacorda, 2009; Neperud, 1997; Lankford, 1997; Özsoy ve Ahi, 2014; Song, 2008; Song, 2009; Türe, 2014; Türkdogan, 2017; Ulbricht, 1998; Wallen, 2012; Williams, 2001; Zümrüt, 2012) ve uygulamaya dönük çalışmaların daha az olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyine yönelik ulusal düzeyde sanat ve çevre temelli araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu söylenebilir (Erikan, 2020; Mamur, 2014; Mamur, 2017b; Başer, 2015; Temizel, 2012). Görsel kültür çalışmalarına dayalı ekolojik sanat etkinliklerinin ve çevre eğitiminin ele alındığı

herhangi bir araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Bu bağlamda ekolojik sanatçıların eserlerinin yanı sıra günlük yaşama ilişkin sıradan görsel imgelerin sorgulatılarak ekolojik sanat etkinliklerinin gerçekleştirilmesi bu araştırmanın özgün yanını oluşturmaktadır.

Nitelikli bir çevre eğitiminin gerçekleştirilmesinde eğitim kurumlarının yanı sıra ailelere, çevresel faktörlere, kitle iletişim araçlarına ve sivil toplum örgütlerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Inwood, 2007, s. 4; Türküm, 1998, s. 178). Bu etmenler arasında eğitimin başladığı ilk yer olan aile ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Gültekin (2014, s. 733), özellikle temel eğitim kademesinde okul sonrası öğrenme etkinliklerinin artırılmasının ve okul çalışmalarına ailelerin katılımının teşvik edilmesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çünkü toplumsallaşma sürecinin başladığı yer olan aileler, çocukların çevreye yönelik ilgi, bilgi, alışkanlık, tutum ve davranışlarının gelişiminde belirleyici olup okulda verilen eğitimin yaşamla bütünleştirilmesinde anahtar rol üstlenmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak araştırma, aile katılımını da esas alarak gerçekleştirilmesi bakımından da önem arz etmektedir.

Araştırmanın uygulama süreci dünya genelinde ve ülkemizde pandeminin devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiştir. Yaşanan salgın başta eğitim kurumları olmak üzere birçok kurum ve kuruluşu olumsuz olarak etkilemiştir. Birçok ülke gibi ülkemizde de okullarda eğitimin uzaktan eğitim araçlarıyla devam ettirilmesine karar verilmiş, yaşanan kayıpların azalmasıyla birlikte belli tarihlerde yüz yüze eğitime geçilmiştir. Uzaktan öğrenme sürecinde öğrenciler ve öğretmen fiziki olarak aynı ortamı paylaşmamakla birlikte, farklı iletişim ortamları yoluyla öğretim etkinliklerine devam edebilmektedirler. Ülkeler kendi teknolojik altyapılarına ve imkanlarına bağlı olarak “basılı öğretim materyalleri, radyo yayınları, televizyon yayınları, çevrimiçi öğretim içerikleri veya çevrim içi etkileşimli canlı dersler gibi araçlardan biri veya birden fazlası kullanılarak” uzaktan eğitim sürecinde yaşanan krizi çözmeye ve öğrenmede sürekliliği sağlamaya çalışmışlardır (Karıp, 2020). TEDMEM (2020, s. 63) tarafından yayınlanan eğitim değerlendirme raporunda uzaktan eğitim sürecinde televizyon kanalları, basılı ya da dijital materyaller ve canlı dersler gibi uygulamaların gerekliliği vurgulanmış ve ailelerin uzaktan eğitim sürecindeki durumları değerlendirilmiştir. Raporda birçok ailenin bu süreçte çocuklarına nasıl destek olacaklarını bilemedikleri ve öğretmenler ile ailelerin iş birliğine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Benzer doğrultuda çevre eğitime ilişkin yapılan çalışmalarda da ailelerle iş birliği yapılmasının

önemi vurgulanmaktadır (Arnold, Zeliyo ve Doctoroff, 2008; Atasoy, 2019; Brooks, 2004; Boztaş, 2006; Desforges ve Abouchaar, 2003; Erol, 2016; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Gülay Ogelman, 2012; Mutlu Karanfil, 2022; Peker ve Ceylan, 2020; Şallı, Dağal, Küçükoğlu, Niran ve Tezcan, 2013; Yaşar Ekici, 2013; Türküm, 1998). Ayrıca bilgilerin yapay ortamlarda öğretilmesinden çok doğal ortamlarda uygulamaya yönelik ve günlük yaşamda kullanılabilir duruma getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Erten, 2004, s. 7). Ancak özellikle yurt içinde yapılan çalışmaların betimsel nitelikte olması uygulamaya dönük aile katılımlı araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda alanyazında davranış değişimine odaklanan ve aile katılımını esas alan araştırmaların sınırlılığı göz önünde bulundurulduğunda, aile katılımlı olarak çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılmasını amaçlayan bu araştırmanın hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim sürecinde görsel kültür çalışmalarına dayalı ekolojik sanat etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmesi önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Katılımcıların, araştırma süresince gerçekleştirilen gözlem ve görüşmelerde doğal ve samimi davrandıkları ve gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırmanın verileri, 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Döneminde Eskişehir ilinde merkez ilçelerde bulunan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim görmekte olan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinden, merkezi bir ilçede yer alan orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ilköğretim sınıf öğretmenlerinden, dördüncü sınıf öğrencilerinden ve ailelerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma, araştırma kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin kazanımlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sanat: Doğada olmayan bir şeyi yaratma amacı taşıyan ve duygu, düşünce ve tasarımların estetik duyguyu yansıtacak şekilde ortaya konulduğu yaratıcı etkinlik (Cevizci, 1999, s. 748).

Sanat eğitimi: Bireylerin ruhsal ve bedensel eğitiminin bütünlüğünü esas alarak estetik kaygı, görüş ve düşüncelerin geliştirilmesini, yaratıcılığın artırılmasını, sanat ve kültür alanlarında yetiştirilmesini ve bilinçlendirilmesini, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşım çabasını esas alan eğitim (Artut, 2004).

Ekolojik sanat: Çevresel sorunlara hitap eden ve değişime etki etmeyi, iyileştirmeyi, onarmayı, geri dönüşümü, yenilemeyi içeren ve çoğunlukla çevre dostu yaklaşımları olan bir çağdaş sanat akımı (Aydın ve Zümrüt, 2013).

Görsel kültür: Televizyon, film, dergi, kitap, reklam, ev ve giysi tasarımı, alışveriş merkezi tasarımı veya gösteri sanatları ile diğer görsel ürün ve iletişim şekillerindeki gibi günlük yaşamda karşılaşılan nesneler ve imgeler (Duncum, 2003).

Çevre: Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam (Çevre Kanunu, 1983).

Çevre eğitimi: Toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma amacıyla verilen eğitim (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004).

Çevreye yönelik sorumlu davranış: Çevrenin korunması ve çevre sorunların çözümüne ilişkin her türlü yararlı davranış (Erten, 2004, s.5).

2. ALANYAZIN

“Kesilen ağaç filizleniyor yeniden, umutluyum hala...”

(Leonardo Da Vinci)

2.1. Çevre

Çevreye yönelik ekonomik, sosyal ve fiziksel açıdan farklı tanımlamalar söz konusudur. Çevre Kanunu’nda (1983); “Canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortam” şeklinde tanımlanan “çevre” kavramı günümüzde hem doğal çevreyi hem de insanın şehirleşmiş yaşamında onu çevreleyen fiziksel çevreyi içermektedir (Arıkan, 2011). Keleş (2019) hem canlı/biyotik hem de cansız/abiyotik varlıkların çevre kavramının içinde yer aldığını ifade etmektedir. Bireylerin biyolojik ve fiziksel çevreleri ile toplumsal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve siyasal etkinliklerini gerçekleştirdikleri çevreleri etkileşim halindedir (UNESCO ve UNEP, 1978, s. 6). Bu yaklaşımlar ve tanımlar göz önünde bulundurulduğunda çevreyi canlıların yaşamlarını devam ettirdikleri zaman boyunca karşılıklı olarak birbirlerini etkiledikleri dış ortam olarak tanımlamak mümkündür.

İnsanlar, hayvanlar, bitkiler ve mikroskobik canlılar ile bunların yaşam süreçleri çevrenin canlı unsurlarını; canlı yaşamını etkileyen iklim elemanları, toprak, hava, su, kaynaklar, yer şekilleri gibi etmenler ise cansız unsurlarını meydana getirmektedir. Çevre kavramı ile doğrudan ilişkili olan ve cansız doğal çevre ile bu çevrede yaşamlarını sürdürmekte olan canlı varlıkların birbirleriyle olan diyalektik ilişkilerini inceleyen “ekoloji bilimi” 1866 yılında ilk defa Alman Biyoloğu Ersnt Haeckel’in gerçekleştirdiği bilimsel çalışmalar sonucunda bağımsız bir alan olarak görülmeye başlanmıştır. Yunanca ev, barınak anlamına gelen “*oikos*” ve anlama anlamına gelen “*logos*” sözcüklerinden türeyen ekoloji, “gezegenimizi anlamamıza aracılık eden” anlamını taşımaktadır (Porritt, 1989, s. 19). Bilimsel anlamda ise “organizmaların kendi aralarındaki ve organizmalarla bunların çevresi arasındaki ilişkileri inceleyen bilim” olarak tanımlanmaktadır (Öztürk vd., 1998, s. 2).

İnsanların çevreyi nasıl algıladıklarına ilişkin üç yol olduğunu ileri süren Tani (2006’dan aktaran Kimaryo, 2011, s. 25) bunları; varlık, deneyimlenmiş olgu ve sosyal/kültürel olarak üretilmiş olgu olarak sınıflandırmaktadır. *Varlık* olarak algılanan bakış açısında çevre, insandan bağımsız olarak dışarıda bulunan nesneler olarak

görülmektedir. Dolayısıyla insandan ayrı olarak algılama biçimi çevrenin nesnel görünümünü ifade ettiği için çevre hakkında bilginin bilimsel araştırma yoluyla elde edilebileceği anlamına gelmektedir. *Deneyimlenmiş olgu* olarak algılandığı durumda ise çevre bireyi kuşatan bir alan olarak görülmektedir ve birey bu alanın merkezinde yer almaktadır. İnsanın çevre üzerinde kontrol gücü olduğundan dolayı öznel bir çevre görüşü olduğu görülmektedir. *Sosyal/kültürel olarak üretilmiş olgu* olarak çevre algısına göre ise insan çevrenin ayrılmaz bir parçasıdır ve çevreyi sosyal ve kültürel bağlamda şekillendirmektedir.

Canlı yaşamının doğası gereği insanların doğal kaynakları kullanması bir zorunluluktur. Ancak bu kaynakların uzun bir zaman boyunca sınırsız olarak algılanması dünyanın geleceğini tehdit eden sorunları beraberinde getirmektedir. Çevre sorunlarının kaynağına inildiğinde bu durumun çevrenin insandan bağımsız bir varlık olarak algılanmasından ve insanın hiyerarşinin en tepesinde yer aldığını düşünerek çevreyi istediği gibi kullanabileceğini düşünmesinden kaynaklandığı görülmektedir. İnsanın bütün canlılar arasında çevresini en çok etkileyen varlık olduğu bir gerçektir. Ancak çevresiyle sürekli etkileşim halinde olması insanın çevreyi etkilerken çevrede meydana gelen değişimlerden etkilenmesi sonucunu da doğurmaktadır.

İnsanlar daha iyi bir yaşama sahip olmak ve daha mutlu, sağlıklı ve rahat bir yaşam sürmek adına çevrelerindeki kaynakları kullanmaktadırlar. Ancak insanların yaşamlarını sürdürmek ve kolaylaştırmak adına attıkları her adımın bir sonucu bulunmaktadır. Günümüz dünyasında tüketim odaklı yaşam tarzı, ihtiyaçlar ve satın alma alışkanlıkları neticesinde kaynakların hızla tüketilmesi, kontrol edilmesi gitgide zorlaşan atıkların ortaya çıkması, atıkların ise çevre kirliliğine sebep olması bu sonuçlardan bazılarıdır. Dolayısıyla üretim, teknoloji, ulaşım, barınma, sağlık ya da beslenme kapsamında ilerleme sağlanırken çevreye verilen zararların küresel çapta çevre sorunlarına yol açtığı görülmektedir.

2.1.1. Çevre sorunları ve çözüm arayışları

Dünya üzerinde yaşam bir denge üzerine kurulmuştur ve sağlıklı bir yaşamın sürdürülebilmesi sağlıklı bir çevrenin var olmasını gerektirmektedir. İnsanların ve diğer tüm canlıların çevreleriyle uyum içinde yaşamasını sağlayan ve doğal dengeyi meydana getiren zincirlerin herhangi bir halkasında meydana gelen kopmalar zincirin tamamını etkilemekte ve bu durum doğal dengenin bozulmasına neden olarak çevre sorunlarına yol

açmaktadır (İlgar, 2007; Torunoğlu, 2012, s. 5). En genel ifadeyle çevre sorunları “canlıların davranış ve yaşam şekillerinde olumsuzluklar meydana getiren faktörlerin tümü” (Erten, 2004, s. 2) olarak tanımlanmaktadır. Canlıların yaşamlarının etkilenmesi bağlamındaki bu tanımın aksine özellikle insan kaynaklı bilinçsiz, kontrolsüz ve aşırı kullanıma dayalı olarak doğada meydana gelen her türden bozulma da çevre sorunları kapsamına girmektedir. Bu kapsamda çevre sorunu “insan kaynaklı faaliyetler neticesinde doğanın toprak, hava, su gibi unsurlarında meydana gelen her türlü tahribat” olarak değerlendirilebilir (Veyret ve Husson, 2012, s. 80). Nitekim Ünder (1996) çevre sorunlarının kimyasal madde kullanımı, üretim biçimi, kötü niyet ya da rasyonalite eksikliğinden çok insanın kendine ve çevresine ilişkin düşüncelerinden kaynaklandığını ve kendini merkeze alan insanın doğayı ve kendini yanlış yorumladığını ifade etmektedir.

Doğal kaynakların bitme ihtimali ve insan kaynaklı atıkların doğaya verdiği zararların boyutu ancak doğanın kendini yenileme gücünün yetmediği ve çevre sorunlarının gözle görülür bir hal aldığı noktada fark edilmiştir. Bu durum endüstriyel ve teknolojik gelişmeler neticesinde her geçen gün artarak küresel bir boyut kazanmıştır. Orr (1992, s. 3) yakın gelecekte olası görülen üç krize dikkat çekmektedir. Birbirleriyle ilişkili olan bu krizleri; artan dünya nüfusu ve yaşanan toprak kayıpları bağlamında “gıda krizi”, fosil yakıtların tükenmesi ve küresel ısınma bağlamında “ucuz enerji krizi”, ekolojik eşikler ve doğal sistemlerin sınırları bağlamında “küresel iklim değişikliği krizi” olarak açıklamaktadır.

Canlıların davranışlarında ve yaşam şekillerinde çeşitli olumsuzluklara yol açan ve birbirleriyle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan çevre sorunlarından bazıları Şekil 2.1’de görüldüğü üzere; iklim değişikliği, küresel ısınma, buzulların erimesi, ormanların yok edilmesi, hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, atık sorunlar, biyolojik çeşitliliğin azalması ve kaynakların tükenmesi şeklinde sıralanabilir. Elektromanyetik kirlenme, gürültü kirliliği, görüntü kirliliği, koku ve ışık kirliliği ise diğer kirlilik türleri arasında gösterilebilir (Keleş, 2019, s. 44-51).



Şekil 2.1. Çevre sorunları

Yaşanan çevre sorunlarının kaynaklarının sebepleri, doğal sebeplerden ve insan etkinliklerinden kaynaklanması bağlamında ele alınabilir. *Küresel iklim değişikliği*, gezegenimizin karşı karşıya olduğu en büyük sorunlardan birisidir. Küresel iklim değişikliğinin doğal sebepleri değişimin etki süresine göre farklılık göstermektedir. Güneş patlamaları ve güneş lekeleri iklim üzerinde kısa vadede, dünyanın eksenindeki döngüsel değişiklikler orta vadede, yüz milyonlarca yıllık bir süreçte meydana gelebilen kıta hareketleri ile yol açtığı hava akımları ve deniz akıntılarının değişimi ise uzun vadede değişimlere yol açmaktadır (Zülfikar ve Tatar, 2020, s. 2). Sera gazlarının yoğunluğunun Sanayi Devrimi sonrasında özellikle 1750’li yıllardan bu yana artış göstermesi iklim değişimindeki en önemli faktörlerdendir. Atmosferde özellikle karbondioksit ve metan gibi gazlarının düzeyinin yükselmesinin sıcaklığın yükselmesine yol açtığı ve gezegenin yıllık ortalama sıcaklık değerinin her yıl öncekine göre artış gösterdiği bilimsel veriler yoluyla ortaya konmaktadır (Maslin, 2011, s. 17; Zülfikar ve Tatar, 2020, s. 1-2). Bu durum *küresel ısınma* sorununu da beraberinde getirmektedir. Fosil yakıt kullanımı, atmosferde ısı tutma potansiyeli olan sera gazlarının yoğun kullanımı, orman arazilerinin yok edilmesi, tarımsal etkinlikler, sanayileşme ve şehirleşme gibi insan etkinlikleri küresel ısınmanın başlıca kaynakları arasında gösterilmektedir (Erten, 2004, s. 2; Maslin, 2011, s. 17; Zülfikar ve Tatar, 2020, s. 3). İklim değişikliğinin bazı bölgelerde deniz

seviyesinin yükselmesi ve yerleşim yerlerinin sular altında kalması; bazı bölgelerde yağmur, fırtına ve sel baskınlarında artışın, bazı bölgelerde ise kuraklığın görülmesi; sıtma, sarıhumma ve kolera gibi bulaşıcı hastalıkların artması; hayvan ve bitki türlerinin yok olması gibi sorunlara yol açacağı öngörülmektedir (Veyret ve Husson, 2012, s. 115).

Yaşanan çevre sorunlarının bir diğeri *ormanların yok edilmesi* konusudur. Yeryüzünün biyolojik zenginliğinin büyük kısmına ev sahipliği yapan ormanların yok edilmesi, ekosistemin kendini yenileyebilme ve varlığını sürdürebilme gücünü kaybetmesi tehlikesini beraberinde getirmektedir (Keleş, 2019, s. 30; Veyret ve Husson, 2012, s.75). Yerleşim yeri açmak, ısınmak, yemek pişirmek, kâğıt ve mobilya üretmek, inşaat malzemesi olarak kullanmak gibi amaçlarla ağaçların kesilmesinin yanı sıra çıkan yangınlar ve kâğıt israfı gibi dolaylı insan eylemleri de ormanların zarar görmesine yol açmaktadır.

Atmosferdeki toz, duman, su buharı, çeşitli gazlar ve koku gibi kirliliğe yol açan unsurların canlılara zarar verecek boyuta gelmesi *hava kirliliği* olarak tanımlanmaktadır (Hayta, 2006, s. 365; Türküm, 1998, s. 165). Tüketilen fosil yakıtlar, çöplerin yakılması ve radyoaktif ışınlar hava kirliliğinin insan kaynaklı sebepleri olup asit yağmurları, küresel ısınma, ozon tabakasının zarar görmesi ve sis oluşumu gibi sorunlara yol açmaktadır (Erten, 2004, s. 2). Hava kirliliği atmosfer koşullarını değişime uğrattığı için iklim dengesini bozmakta, asit yağmurlarına yol açmakta, bitkilerin ve toprağın yapısını olumsuz yönde etkilemektedir (Türküm, 1998, s. 166)

İnsan etkinlikleri neticesinde su kaynaklarının doğal yapısının bozulması ve normal şartlarda su kaynağında bulunmayan maddelerin ortaya çıkması *su kirliliği* olarak tanımlanmaktadır. Yaşamın temel kaynaklarından biri olan suyun kirletilmesi sadece insanlar için değil, tüm canlılar için ciddi bir tehlikedir. Nitekim aşırı gübreleme, evsel ve endüstriyel atık sular, çeşitli kimyasallar, denizlere bırakılan her türlü zararlıların yol açtığı su kirliliği ise temiz su kaynaklarının azalması, sularda yaşayan canlıların toplu ölümleri, biyolojik çeşitliliğin azalması, içme sularının kirlenmesi ve salgın hastalıkların artmasıyla sonuçlanmaktadır (Erten, 2004, s. 2; Hayta, 2006, s. 368). Ayrıca suyun az olduğu bölgelerden yaşanan göç olaylarının artması, ormansızlaşma, kıtlık ve açlık gibi sorunlara da yol açmaktadır. Dünyanın dörtte üçünün sularla kaplı olmasına rağmen mevcut kullanılabilir su kaynaklarının giderek azalması yakın gelecekte susuzluk sorunun kapıda olduğuna işaret etmektedir.

İnsan etkinlikleri sonucunda toprağın fiziksel, biyolojik, kimyasal ve jeolojik yapısında meydana gelen değişim ve bozulmalar *toprak kirliliği* kapsamında değerlendirilmektedir. Evsel ve endüstriyel atıklar, tarımdaki yanlış uygulamalar ve gübreleme, katı atıklar, çarpık kentleşme, radyoaktif kirlenme ve zararlı organizmalara karşı kullanılan kimyasal ilaçlar toprak kirliliğinin başlıca sebepleridir. Bunların yanı sıra su kirliliği, hava kirliliği ve katı atıklar da toprak kirliliğine yol açmakta ve bunlar topraktaki ağır metallerin artması, toprağın PH dengesinin değişmesi, hastalıklara yol açan etmenlerin artması ve toprağın estetiğinin bozulması gibi sonuçlara yol açmaktadır. Ancak unutulmamalıdır ki yaşamın oluşumunda, başlamasında ve sürdürülmesinde önemli bir rolü olan toprağın yeniden üretilmesi mümkün değildir (Keleş, 2019, s. 28).

Yeryüzündeki canlı türlerinin tamamı biyolojik çeşitliliği oluşturmaktadır. İnsanlığın varlığını sürdürebilmesi biyolojik çeşitliliğin korunmasıyla doğrudan ilişkilidir. Ancak asit yağmurları, ormanlık alanların yok edilmesi, çeşitli kimyasal ilaçlar, aşırı avlanma ya da insan eliyle gerçekleştirilen çeşitli keyfi uygulamalar *biyolojik çeşitliliğin azalmasına* yol açmaktadır. Hızlı ve düzensiz kentleşme, orman alanlarının tarım için kullanılması, anız yakma gibi olumsuz davranışlar, ağır kimyasal ve gübre kullanımı, yanlış sulama uygulamaları, evsel atıklardan kaynaklanan kirlilik, bilinçsiz deniz turizmi, kıyı alanlarındaki yapılaşma etkinlikleri, aşırı avlanma ve balıkçılık gibi etkinlikler ülkemizdeki biyolojik çeşitliliğin azalmasının başlıca sebepleridir (Keleş, 2019, s. 42-42; Maslin, 2004, s. 132).

Doğa esasında çok büyük bir dönüşüm fabrikasıdır, nitekim doğada hiçbir şey yoktan var olmadığı gibi vardan da yok olması mümkün değildir. Dolayısıyla gördüğümüz her şey sınırlı bir süre için görüldüğü gibi olmakla birlikte zamanla değişmekte ve dönüşmektedir. Bu bağlamda doğanın geri dönüşüm konusundaki yetenekleri son derece gelişmiştir. Ancak özellikle son 100 yılda ortaya çıkan insan eseri bazı ürünler, doğal yöntemlerle geri dönüşemediği için atık sorunlarına yol açmaktadır (Ateş, 2020, s. 4-5). Üretim etkinlikleri ve tüketim sonucunda ortaya çıkan bu atıklar çevreye bırakılmaktadır. Tehlikeli atık, tıbbi atık, nükleer atık, evsel atık, ambalaj atığı, elektronik atıklar ve atık yağlar gibi atık türleri bulunmaktadır. Yiyecek atıkları, ambalaj atıkları, plastik şişeler, metal kutular gibi evlerden çıkan atıklar evsel atık kavramı içerisinde değerlendirilmektedir. Atıkların geri dönüşümündeki ve ileri dönüşümdeki eksik ve yanlış uygulamalar, tüketim odaklı davranış alışkanlıkları, yeniden kullanıma yönelik davranış eksiklikleri, aşırı kullanım, israf ve eğitim eksikliği bir yandan *katı*

atıkların artması sebebiyle yeryüzünü kirleterek diğer pek çok çevre sorununun oluşmasına zemin hazırlarken bir yandan *kaynakların tükenmesi* riskini de beraberinde getirmektedir. Hava, su, besin maddeleri ve enerji dikkatle kullanılması gereken doğal kaynakların başında gelmektedir. Arne Naess (1973, s. 95), insanların yaşam etkinliklerini karşılayabilmek için doğal kaynakları kullanmasının kaçınılmaz olduğunu, ancak insanların kaynakları tüketmek ve çeşitliliği azaltmak hakkı olmadığını vurgulamaktadır. İnsan ihtiyaçları sınırsızken kaynaklar sınırlıdır, bu durum kaynakların özenle kullanılmasını zorunlu kılmaktadır.

Çevre sorunlarının birbirinin nedeni veya sonucu olabildiği görülmektedir. Örneğin; katı atık sorunu toprak kirliliğine ya da su kirliliği biyolojik çeşitliliğin azalmasına neden olmaktadır. Küresel anlamda var olan iklim değişikliğinin temel sebebi ise küresel ısınmadır. Küresel ısınma ve iklim değişikliği buzulların erimesine yol açmakta, bu durum kimi canlıların nesillerini tehlikeye sokmaktadır. Bütüncül bir bakış açısıyla çevre sorunlarının hepsinin canlı ve cansız çevre üzerinde zarara yol açtığı ve canlıların sağlığını olumsuz etkilediği görülmektedir. Ayrıca çevre sorunları genel olarak incelendiğinde doğa ile modern insan arasındaki olumsuz ilişkilerin yerel düzeyde kalmadığı, küresel çapta etkilere yol açtığı görülmektedir. Bir insan ömrü kadar kısa bir sürede bu olumsuz etkilerin hissedilmeye başladığını belirten Türe (2014), buzulların erimesi, kuraklık, kıtlık, biyolojik çeşitliliğin azalması, türlerin yok olması, kitlesel ölçekte göçler ve toplumsal alanda yaşanacak pek çok sorunun kaçınılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Küresel veya yerel ölçekte yaşanan çevre sorunları bugünü etkilediği gibi gelecek nesilleri de etkileyecektir. Dolayısıyla çevre sorunlarının karmaşık yapısı ve durdurulamaz bir hızla gün geçtikçe çeşitlenerek artması çevre krizinin sosyo-politik yönlerinin araştırılmasını ve çözümü noktasında çok boyutlu düşünmeyi gerektirmekte, tüm insanlığın bugünün ve geleceğinin kolektif sorunlarının çözümünde ortak bir paydada buluşmasını zorunlu kılmaktadır (Mamur ve Köksal, 2016; O'Neill, 2012, s. 119; Şen, 2018). Bu kapsamda dünyanın karşı karşıya kaldığı ekolojik yıkım, “Başka dünya yok, bu dünya hepimizin!” anlayışıyla Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği gibi uluslararası kuruluşlar çevreye yönelik atılacak adımları uluslararası boyuta taşımaya gayret etmektedir. Birleşmiş Milletler Örgütü’nün Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO), Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP), Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) gibi uzmanlık kuruluşları ve Avrupa Birliği, Avrupa

Konseyi, Avrupa İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) çevreyle ilgili uluslararası düzeyde çalışmalar yürütmektedir (Keleş, 2019, s. 111). Hükümetlerin ve uluslararası örgütlerin benimsediği ve resmi politikalar olarak uyguladığı çevresel kurallara ve standartlara uyulması yasal bir zorunluluktur. Fakat bu tür organizasyonların ya da bilimsel gelişmelerin tek başlarına tüm sorunları çözmelerini beklemek doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim sorunların çözümünde bireysel, toplumsal ve hükümet dışı organizasyonların da katılımı oldukça önemlidir (Öztürk vd., 1998, s. 99). Bu amaç uğruna etkinlik gösteren uluslararası kurum ve kuruluşların yanı sıra çevreye yönelik etkinliklerde bulunan pek çok sivil toplum kuruluşu da bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası düzlemde çevre sorunlarına yönelik kamuoyunun oluşturulmasında etkili olan bu çevre örgütleri, son derece önemli bir baskı unsuru olarak toplumsal değerleri, izlenen politikaları ve siyasal karar alma süreçlerini etkileyebilmektedir.

Küresel bağlamda resmi kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşları tarafından atılan adımlar ülkelerin izledikleri politikaları da etkilemektedir. Ancak bu çabaların yeterli olup olmadığı konusu ise tartışmaya açıktır. Nitekim çevre sorunlarının şiddetinin ve görünürlüğünün giderek artması izlenen yolların sorgulanmasını gerektirmiş olup bazı felsefi yaklaşımların doğuşuna da zemin hazırlamıştır. Çevre hareketlerinin artmasına katkıda bulunan en önemli çalışmalardan biri Rachel Carson tarafından yazılan ve DDT olarak adlandırılan tarım ilacının zararlarının anlatıldığı “Silent Spring (Sessiz Bahar)” isimli kitap olmuştur. Yaşanan sorunları çarpıcı bir dille anlatmak noktasında Carson derin biyoloji bilgisini, deneyimlerini ve gözlemlerini kullanmıştır. Milyonlarca insana ulaşan kitap 15 dile çevrilmiştir. 1970’li yıllara gelindiğinde ortaya çıkan yeşil hareket (Yaylı ve Çelik, 2011, s. 371) ve çevreye ilişkin artan duyarlılık (Şen, 2018) ise ekoeleştirici, derin ekoloji, toplumsal ekoloji, ekofeminizm ve ekopsikoloji gibi yaklaşımların gündeme gelmesini sağlamıştır (Ayaz, 2014). Oppermann, ekoeleştiriciyi “...bozulan ekolojik dengelerin sosyal ve kültürel etkilerini sosyo-kültürel bağlamlarda incelemek” (2012, s. 9) şeklinde tanımlamaktadır. Her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğu ve ekosistemlerin en küçük parçasına verilen zararın tüm sistemi çöküşe götürebileceği anlayışının mevcut olduğu ekoeleştirici, insanın tüm canlıların aleyhine geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarını yıkmaya çalışmaktadır (Kabak, 2018; Oppermann, 2012). Bu doğrultuda ekoeleştiricinin, tutum ve davranış değişikliği noktasında bireylerin zihinsel farkındalık kazanmaları için önemli bir alan olduğu söylenebilir (Şen, 2018). İnsanların doğaya karşı ya da doğadan üstün değil onun bir parçası olarak görüldüğü derin ekolojide

ise kirliliğin yalnızca insan için değil tüm canlılar için son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Kırışık, 2013; s. 284; Yaylı ve elik, 2011, s. 371). Bu açıdan bakıldığında derin ekoloji doğayı ötekileştiren ve önemsizleştiren insan merkezli çevre anlayışına karşı çıkan ve çevreye yönelik olumsuz davranışların sonuçlarıyla yine bizzat insanların karşı karşıya kalacağını ortaya koyan bir dünya görüşüdür (Naess, 1993, s. 94-95). Ekolojik yaklaşımlardan biri olan toplumsal ekolojide yaşamın devamlılığının toplumun geleceğı üzerinden şekilleneceğı fikri temel alınmaktadır (İdem, 2002, s.11). Derin ekoloji görüşünde tüm insanların ekolojik krizde aynı derecede sorumlu tutulması toplumsal ekolojide eleştirilmektedir (Ayaz, 2014). Toplumsal ekoloji, doğanın onarımının ancak doğayı tahrip eden insan eliyle gerçekleştirilebileceğini savunmaktadır. Ekopsikolojinin amacı ise doğuştan gelen doğa ve insanın karşılıklı ilişkisine ilişkin çevresel bilinci yetişkinlerde uyandırmak şeklinde ifade edilebilir (Hablemitoğlu, 2018). Bu yaklaşımlar genel olarak insan ve doğa arasındaki tek taraflı tahribata yönelik yıkımı durdurma amacını taşımaktadır.

Anayasamızın 56. maddesi gereğince "Herkes sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek Devletin ve vatandaşların ödevidir." (TBMM, 2011). Dolayısıyla çevreyi koruyup geliştirecek ve iyileştirecek olan yine insandır (İlgar, 2007). Çevre sorunlarının çözümü kaynağın kendisi olan insanın düşünce yapısının ve davranışlarının değişmesi ile mümkün görünmektedir. Bu değişimi sağlayacak olan ve bireylerin çevreye yönelik farkındalığını ve duyarlılığını artıracak olan ise kuşkusuz eğitimidir (Kiper, Korkut ve Topal, 2017; Onur, 2016, s. 14; Türe, 2014).

2.1.2. Çevre eğitimi

Çevre sorunlarının insan kaynaklı oluşu, bu sorunlarının önlemesi ve çözümünde bireylerin doğaya karşı bakış açısını değiştirecek ve onların değerlerini, tutumlarını ve davranışlarını biçimlendirecek bir eğitim ihtiyacını doğurmaktadır. UNESCO ve UNEP işbirliğı ile Tiflis Konferansı sonrasında yayınlanan raporda yalnızca uzmanların değil, çocukların ve yetişkinlerin çevrenin biyolojik, fiziksel ve sosyo-ekonomik boyutlarına ilişkin yalnızca okul ortamlarına bağı kalınmadan yaşam boyu eğitim almaları gerekliliğı vurgulanmaktadır (UNESCO ve UNEP, 1978, s. 6). Ayrıca çevre eğitiminin çevrenin bütünlüğünü ve niteliğini bozmamak, aksine iyileştirilmesine rol oynamak amacıyla bireylerin tutumlarında olumlu değişimleri teşvik etmesi gerektiğinin altı çizilmektedir.

Bu bağlamda dünyanın ve insanlığın geleceği göz önünde bulundurulduğunda tüm toplumların çevreye ilişkin bilgi sahibi, eleştirel düşünebilen, çevrenin korunması ve iyileştirilmesinde aktif rol alabilen bireyler yetiştirmesi ve çevre eğitimine önem vermesi gerekmektedir.

Çevre eğitimi; “toplumun tüm kesimlerinde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, kalıcı ve olumlu davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyo-estetik değerlerin korunması, aktif olarak katılımın sağlanması ve sorunların çözümünde görev alma” amacıyla verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004, s. 452). Çevre eğitiminde temel amaç; çevrenin korunmasına yönelik bilgi, beceri, tutum ve değer yargıları kazandırılması aracılığıyla çevre konusunda sorumlu davranışların gösterilmesini sağlamaktır (Erten, 2004; Ilgar, 2007). Bu kapsamda çevre eğitiminin bilgi, farkındalık ve sorumlu davranış örüntülerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Palmer ve Neal (1994, s. 26-29) çevre eğitiminde; *çevre hakkında (about environment) eğitim*, *çevre içinde (in/from environment) eğitim*, *çevre için (for environment) eğitim* olmak üzere üç farklı çevre yaklaşımından söz etmektedirler. Bilişsel alana hitap eden ve pozitivist paradigmaya dayanan *çevre hakkında eğitim*, insan ve çevre etkileşimi konusunda bireylere bilgi kazandırmayı ve neden-sonuç ilişkilerini açıklamayı hedeflemektedir. Sınıf dışında gerçekleştirilen *çevre içinde eğitim* daha çok öğrenci ve etkinlik merkezli eğitimleri ifade etmektedir; yorumcu modele dayanan bu yaklaşımda kişisel deneyimlere dayalı bilgi edinimi söz konusudur. Bu çalışmanın odağında ise ağırlıklı olarak çevre için eğitim yer almaktadır. Bütünsel bakış açısını yansıtan, diyalektik ve çevresel ilerlemeye odaklanan *çevre için eğitim* ise bireysel sorumlulukların geliştirilmesini ve çevresel problemlerin çözümünde etkin bir rol üstlenilmesini hedeflemektedir (Palmer ve Neal, 1994, s. 26). Kuzey Amerika Çevre Eğitimi Birliği (NAAEE), çevre için eğitimin kademelerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Çevreye karşı hassasiyet, duyarlılık ve ilgi sahibi olma,
2. Doğal sistemin işleyişi hakkında bilgi edinme,
3. Çevreye yönelik olumlu bakışı sağlayan değer yargısı ve öncelik kazandırma,
4. Çevre sorunlarına yönelik aktif katılımı bulunabilme becerisi kazandırma,
5. Çevre sorunlarının önlenmesinde ve çözümünde deneyim kazanma.

Günümüzde yalnızca bilgi kazandırmanın ötesinde çevre eğitiminden tutum ve davranışları değiştirecek bir misyona sahip olması beklenmektedir. Bu çerçevede çevre

için eğitim, çevre sorunlarına kayıtsız kalmayan, aktif katılım gösteren, eleştirel düşünüp sorgulayan, gelecek nesillerin ihtiyaçlarını da gözeten ve buna yönelik davranışlar sergileyen bireyler yetiştirilmesine imkan tanınmalıdır. Bireyin çevrenin öğelerinin birbirinden bağımsız olmadığının farkına varması ve birbiri ile ilişkili bir bütün olarak görmesi, insanın çevre olan ilişkisinde yerini ve tutumunu sorgulaması, çevrenin canlı ve cansız tüm öğelerine karşı duyarlı olması, davranışlarının sorumluluğunu alması, çevrenin korunmasına ve sorunların çözümüne yönelik etkin rol alması çevre için eğitimin başlıca hedefleri arasında yer almaktadır. Toplumdaki tüm bireylerin alması gereken çevre için eğitimin diğer hedefleri ise Öztürk (1998, s. 63)'e göre şu şekildedir:

- Çevreye yönelik bilgilenmek ve bilgilendirmek
- Çevreye yönelik bilinçlenmek ve bilinçlendirmek
- Çevreye yönelik kalıcı, duyarlı ve sorumlu davranış değişikliği kazanmak ve kazandırmak
- Doğal, tarihi, kültürel ve estetik değerleri korumak ve yaşatmak
- Doğayı zarar vermeden ve yok etmeden kullanmak
- Tasarruf ve tutumluluk bilinci kazanmak ve kazandırmak
- Çevreye yönelik etkinliklerde görev almak ve görevlendirmek
- Çevresel olaylarda eylemsel düzeyde katılım göstermek
- Çevreci yaklaşımı bir yaşam felsefesi haline getirmek.

Yukarıdaki hedefler incelendiğinde yalnızca bireye kazandırılmaktan öte bireyin de bu davranışları başkasına kazandırmasının ve bu davranışların yaşam boyu devam etmesinin önemli olduğu görülmektedir. Fen bilimleri ve sosyal bilimleri aynı potada birleştiren çevre eğitimi bu kapsamda disiplinler arası bir alan olup (Onur, 2016, s. 43; Önal, Coşkun ve Atasoy, 2017, s. 153) biyolojik çevrenin yanı sıra kültürel çevrenin de korumasına yönelik davranış kazandıran bir süreçtir. Bu kapsamda çevre eğitiminin bireysel, toplumsal, biyofiziksel ve kültürel faydalarının olduğunu söylemek mümkündür. Çevre eğitimi çevreyi korumayı ve geliştirmeyi amaçlarken bireyleri çevre sorunlarını çözmeye yönelik eylemlerde bulunmaya yönlendirmektedir. Dolayısıyla çevre için eğitim bireylere bilgi kazandırmanın ötesinde tutum ve davranış kazandırılmasında ve çevre duyarlılığının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.2.1. Çevre duyarlılığı

Çevre sorunları ile mücadelenin kazanılabilmesi noktasında alanyazında çevre bilinci, çevreye yönelik farkındalık, çevre okuryazarlığı, çevreye yönelik tutum, çevreye

yönelik sorumlu davranış, çevre bilgisi ve çevre duyarlılığı gibi farklı kavramlar yer almaktadır. Çevre duyarlılığı ile ilişkisinin ortaya konulması amacıyla öncelikle bu kavramlar açıklanmaya çalışılacaktır.

Çevre okuryazarlığı, bireylerin çevre bilgisine sahip olması, çevreye yönelik bütün etkinliklerinin sonuçlarını öngörmesi ve sürdürülebilirlik bağlamında eylemlerde bulunmasıdır (Onur, 2016, s. 30; Orr, 1992, s. 94). Çevre sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm yolları, ekolojik gelişmeler ve doğaya ilişkin her türlü bilgi *çevre bilgisi* bağlamına girmektedir. Çevre sorunlarına yönelik endişe, korku, kaygı, değer yargıları, çözüme yönelik olumlu ya da olumsuz tavır ve düşünceler ise *çevreye yönelik tutumlar* kapsamında değerlendirilmektedir. Çevreye yönelik farkındalığın, çevreye ilginin ve tutumların artırılması çevre sorunları ile mücadele son derece önemli savunma mekanizmalarıdır (Kiper, Korkut ve Topal, 2017). Çevrenin korunması ve sorunların çözümüne ilişkin her türlü yararlı davranış *çevreye yönelik sorumlu davranış* kapsamındadır (Erten, 2004, s. 5). *Çevre bilinci* ise çevreye zarar verilmemesi ve çevrenin sürdürülebilir bir anlayışla kullanımının önemini kavrama şeklinde ifade edilebilir. Atasoy (2005, s. 112) çevre bilinci ile çevre bilgisi ve çevre duyarlılığı arasında iç içe geçmiş karmaşık bütünsellik taşıyan bir yapı olduğunu ifade etmektedir.

Bireylerde çevre duyarlılığının geliştirilmesi bilinç düzeyinin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Dolayısıyla çevre duyarlılığının çevre bilgisi, çevreye yönelik tutum, çevreye yönelik sorumlu davranış, çevre okuryazarlığı ve çevre bilinci ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğunu söylemek mümkündür. *Çevre duyarlılığı* en genel ifadeyle çevre sorunlarına karşı olumlu girişimlerde bulunmaya istekli olmak şeklinde ifade edilebilir. Çevre sorunlarına yönelik farkındalığın yanı sıra çevreyle uyumlu bir yaşam şekli geliştirmeye ilişkin bireylerin istekli olma durumu çevre duyarlılığı olarak değerlendirilmektedir (Akbaş ve Kırımlı, 2019). Ayrıca çevre duyarlılığı çevreye ilişkin derinlemesine bilgi, içsel denetim ve harekete geçme isteği bağlamında açıklanmaktadır (Onur, 2016, s. 75). Çevreye yönelik bilgi, eyleme geçilmesinin ön koşulu konumundadır (Kasapoğlu, 1997, s. 22). Ancak bireylerin parçası oldukları topluma yönelik sorumlulukları olarak da ifade edilen çevre duyarlılığının (Başal, Özen ve Bağçeli Kahraman, 2015) yalnızca okuyarak kitaptan elde edilmesi ya da bilinç düzeyinde kalması yeterli gelmemekte, bireylerin harekete geçmesi ve eylemde bulunması gerekmektedir.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003) çevre duyarlılığının çevre kirliliği, nüfus artışı, küresel ısınma, ekolojik denge gibi sorunlara ilişkin davranışların incelenerek belirlenebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla çevre duyarlılığının bireylerin çevreye yönelik davranışları ile ortaya çıktığı ifade edilebilir. Pek çok davranış kalıbının toplumsallaşma bağlamında edinildiği erken çocukluk dönemindeki doğaya ilişkin deneyimler, doğanın zenginliğinin ve çeşitliliğinin değerini anlama ve daha iyi bir çevre adına hareket etme ihtiyacı ve enerjisi birbirine bağlıdır (Mantere, 1992, s. 20). Ancak van Boeckel (2009, s. 4) Amerika'daki ortalama sekiz yaşında bir çocuğun yakın çevresindeki böcekler ya da ağaç türlerine göre çizgi film karakterlerini daha rahat tanımlayabildiklerini ifade etmektedir. Benzer durumun görsellerin giderek artan bir hızla ve yoğunlukta çevremizi sardığı günümüz dünyasında yalnızca bizim ülkemizde değil tüm dünyada yaşandığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla çağımızın hızla ve hazlara dayalı yaşantısında doğanın sakin, dingin, güvenli yapısına özellikle çocukların daha fazla ihtiyacı bulunmaktadır. Çocukların doğadan giderek daha fazla kopması çevre bilgisi, çevreye yönelik farkındalık, çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik sorumlu davranış gibi kavramlarla doğrudan ilişkili ve çok boyutlu bir kavram olan çevre duyarlılığını artırmaya yönelik çabaların da artırılmasını gerekli kılmaktadır. Çevre duyarlılığına sahip olan bireyler, kendi kaderlerinin çevrenin kaderine bağlı olduğunun bilinciyle çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip olacak ve çevre sorunlarına yönelik çözüm arayışı içerisinde bulunacaklardır.

Doğuştan getirilmeyip deneyim, gözlem ya da aktarım gibi yollarla yaşam sürecinde gelişen tutum; “bir objeye, bir duruma, bir olguya veya bir olaya ilişkin geliştirilen, oldukça tutarlı (sürekli) duygu, düşünce ve davranış bileşiminden oluşan bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Türküm, 1998, s. 175). Tutumlara yönelik değişkenler, bireylerin çevrelerine ilişkin hissettikleri, lehte ya da aleyhte bulundukları, tercih ettikleri ya da tercih etmedikleri durumları içermektedir (Kasapoğlu, 1997, s. 22). Duygu, düşünce, bilgi, bireysel ve toplumsal değer ve inançlara dayalı olarak gelişen tutumlar, kişiden kişiye değişmektedir (Yaşaroğlu, 2012, s. 6). Doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmamakla birlikte ancak davranışa dönüştüğü takdirde anlam verilebilen tutum, davranıştan önce gelmektedir (Türküm, 1998, s. 175). Bu bağlamda çevre duyarlılığının gelişmesi için çevreye yönelik tutum aracılığıyla çevreye yönelik sorumlu davranışa dönüşmesi gerekmektedir. Çevreye karşı duyarsız olan ve olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına karşı duyarsız olması beklenen bir durumdur (Kasapoğlu,

1997, s. 22; Yılmaz, Çelik ve Yağizer, 2009). Tutumlar seçimlerimize ve davranışlarımıza öncülük ediyor olsa da kimi zaman uygun ortam oluşmaması gibi durumlarda davranışa dönüşemeyebilmektedir. Ancak çevreye yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin sorumlu davranışlar sergileme ihtimali yüksek olmaktadır.

2.1.2.2. Çevreye yönelik sorumlu davranış

Çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözümüne ilişkin her türlü yararlı davranış çevreye yönelik sorumlu davranış kapsamına girmektedir. Atıkların azaltılmasına yönelik çaba göstermek, kaynakları tasarruflu kullanmak, çevreye zarar vermeyen ürünleri tercih etmek, eyleme geçmeden önce çevreye yönelik sonuçlarını düşünerek hareket etmek, çevreyi korumaya yönelik etkinliklerde bulunmak gibi çevre dostu davranışlar çevreye yönelik sorumlu davranışlar kapsamında değerlendirilebilir (Erten, 2004, s.5). Bu çerçevede çevreye yönelik kalıcı, duyarlı ve sorumlu davranış değişikliği kazanmak ve kazandırmak çevre için eğitimin hedefleri arasında yer almaktadır (Öztürk, 1998, s. 63). Çevre için eğitim zincirinde çevreye yönelik tutumlar ve sorumlu davranışlar, yaş ve öğretim etkinliklerine bağlı olarak kademeli bir gelişim göstermektedir. Çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılmasında ise özellikle temel eğitim kademesinin kritik öneme sahip olup ilkokulun sonuna gelindiğinde çevreye yönelik tutum ve davranışlar kalıcı duruma gelmekte, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde sorunların önlenmesi ve çözümünde aktif rol alınmakta, çevresel etkinliklere ve çevreci örgütlere katılım artmaktadır (Atasoy, 2019).

Karmaşık bir yapıya sahip olan çevreye yönelik sorumlu davranışların ortaya çıkması çok sayıda değişkenin varlığına ve ilişkisine bağlı olduğundan (Kasapoğlu, 1997, s. 21) bu davranışların kazandırılması bağlamında çeşitli modeller geliştirilmiştir (Blake, 1999, s. 267; Jeronen ve Raustia, 2009, s. 6-11; Hines, Hungerford ve Tomera, 1987, s. 7; Hungerford ve Volk, 1990, s. 258). Soğan modeli, ağaç modeli, ev modeli ve doğrusal model bunlardan bazıları olarak sıralanabilir.

Soğan modeline göre, çevre eğitiminin amacı kültürel anlamların duygular aracılığıyla anlaşılmasını sağlamaktır. Model kişisel deneyimlere dayanmaktadır. Gözlemler ve anlamların, deneyimler yoluyla anlaşıldığını, deneyimsel bilginin teorik olmadığını ve yansıtılamayacağını ifade etmektedir. Bu modelde sorumlu davranış; giriş seviyesi, sahiplik ve duygusal değişkenler olmak üzere üç evrede kademe kademe

gelişmektedir. Bilmek, hissetmek, istekli olmak ve eylemde bulunmak stratejilerini içermektedir (Käpylä, 1995'dan aktaran Jeronen vd., 2009, s. 7)

Ağaç modelinde çevre sorunlarının temelinin farklı ideolojilerden ya da bakış açılarından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Çevre hakkında, çevre içinde ve çevre için eğitim yaklaşımlarını birleştiren bu modele göre konu temelli, eylem odaklı ve toplumsal eleştirel eğitim birbirine bağlanmalıdır (Palmer, 1998, s. 272).

Jeronen ve Kaikkonen (1994) tarafından ortaya konulan *ev modeli* ise, çevre eğitiminde duyuların ve duyguların çok önemli olduğunu vurgulanmaktadır. Bu modelin yaşam boyu öğrenme odaklı temel amaçları hiyerarşik yapıdadır. Çevre duyarlılığını geliştirmeyi, çevresel farkındalığı ve bilgiyi öğrenmeyi, çevre okuryazarlığına sahip olmayı, çevre sorunlarını çözmek için hazır oluşu ve sorumluluğu kazandırmayı amaçlamaktadır (Aktaran Jeronen vd., 2009, s. 10).

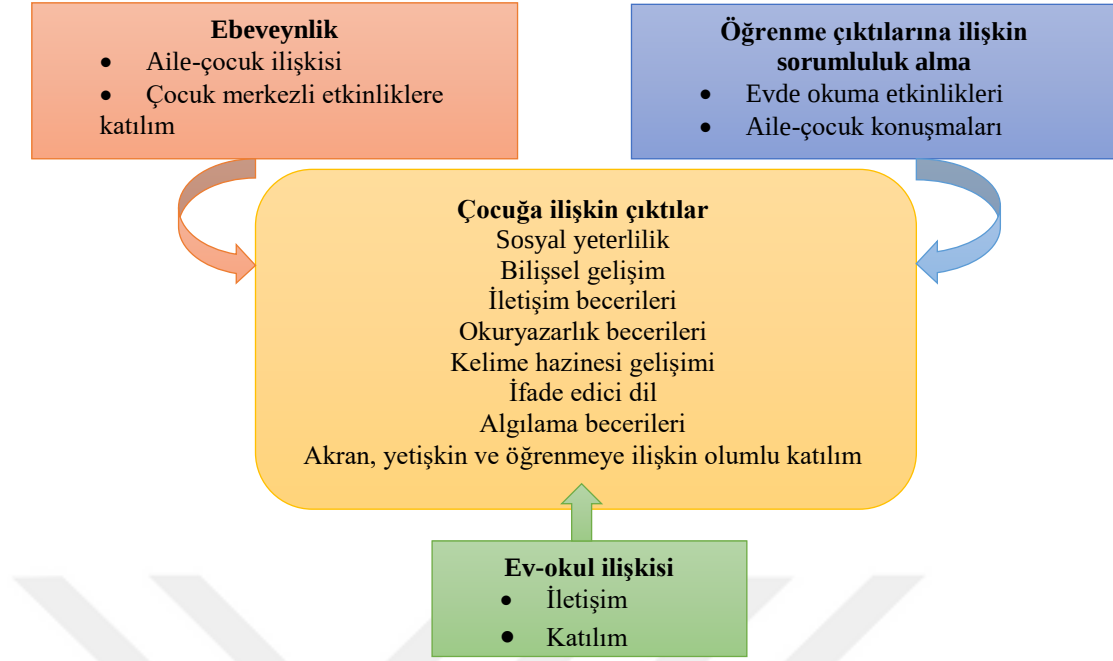
Doğrusal modele göre çevre bilgisinin çevreye yönelik farkındalık ve tutumları geliştirdiği, bunların da çevreye yönelik sorumlu davranışa dönüştüğü düşünülmektedir (Hungerford ve Volk, 1990, s. 258). Bu modelde çevreye yönelik sorumlu davranışların kademeli olarak geliştirilebilmesine rağmen, çevre eğitiminde aktif katılımın yeterince vurgulanmadığı öne sürülmektedir. Ayrıca çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılmasını giriş, sahiplik ve yetkilendirme olmak üzere üç değişken bağlamında açıklamışlardır. Çevresel duyarlılık, androjeni/psikolojik duyarlılık, ekoloji bilgisi, kirlilik/teknoloji/ekonomi konularına yönelik tutumlar *giriş değişkenleri* kapsamında değerlendirilmektedir. Çevreye ve insan davranışlarının çevre üzerindeki sonuçlarına yönelik derinlemesine bilgi ve ekonomik yararından çok içsel motivasyona dayalı kişisel yatırımlar *sahiplik değişkenlerini* oluşturmaktadır. Çevresel eylem stratejileri bilgisi, çevresel eylem becerilerini kullanma becerisi, içsel denetim odağı ve eyleme geçme isteği ise *yetkilendirme değişkenlerinin* kapsamına girmektedir (Hungerford ve Volk, 1990, s. 261).

Görüldüğü gibi çevreye yönelik davranış modellerinin hepsinin davranış değiştirmeyi odağına aldığı ve doğayı korumaya yönelik beceriler kazandırmayı amaçladığı görülmektedir. Ayrıca modeller incelendiğinde çevreye yönelik sorumlu davranış kazandırılmasına başta aile olmak üzere birçok faktörün etkili olduğu dikkat çekmektedir.

2.1.2.3. Çevre eğitiminde aile katılımı

Çocukların gelişiminden, eğitiminden ve toplumsallaşma süreçlerinden sorumlu olan, eğitim kurumlarından önce ailelerdir. Nitekim eğitimden beklenen amaçların yerine getirilmesi doğrultusunda; çocuklara gereken bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması için ailelerin ve okulun deneyimlerini, yaklaşımlarını ve bilgilerini paylaşmaları ve bir arada hareket ederek iş birliği içinde olmaları gerekmektedir (Gültekin, 2008, s. 155). Bu bakımdan ailenin doğum öncesi süreçten itibaren yaşam boyu etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, çocuklara istenilen davranışların kazandırılması ve kalıcılığının sağlanmasında aile katılımı stratejik bir önem taşımaktadır.

Aile katılımı en genel ifadeyle “ailelerin eğitim süreçlerinde doğrudan ve aktif olarak yer alması” olarak tanımlanmaktadır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995, s. 311). Çocukların yaşamında önemli rol oynayan aile, öğretmen ve diğer yetişkinlerin destekleri öğrenmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ayrıca çocuklarını yakından tanıyan ailelerin öğretmenlerle paylaşacakları son derece önemli bilgileri ve deneyimleri bulunmaktadır. Alanyazında aile katılımı ile okul ve aile arasında iletişim ve etkileşimin geliştiği, ailelerin eğitime aktif katılımlarının başta akademik başarı olmak birçok alanda önemli katkılar sağladığı, öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve özgüvenlerini artırdığı, ailelerin çocuklarına ve eğitim süreçlerine ilişkin daha çok bilgi edindiği ve çocuklarını sınıf ortamında gözlemleme fırsatı edindikleri belirtilmektedir (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017, s. 611; Erol, 2016; Grolnick ve Slowiaezek, 1994, s. 237; Hill ve Taylor, 2004, s. 162; Kılıç, 2010, s. 108). Bu konuda kapsamlı bir araştırma olan Harvard Aile Araştırma Projesi (Harvard Family Research Project [HFRP], 2006, s. 2); eğitim süreçlerinde aile katılımının çocuklarda sosyal yeterlilik, bilişsel gelişim, iletişim yetenekleri, okuryazarlık gelişimi, kelime dağarcığı gelişimi, ifade edici dil gelişimi, kavrama becerileri ve akranlar, yetişkinler ve öğrenme ile olumlu etkileşim konularında birçok etkisi bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda aile katılım süreçleri ve çocuklar açısından çıktıları (Harvard Aile Araştırma Projesi [HFRP], 2006, s. 2) Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Aile katılım süreçleri ve küçük çocuklar açısından çıktıları (HFRP, 2006, s. 2)

Projede, ailenin etkin katılımını artırmada öğretmenlere büyük görevler düştüğünün önemle altı çizilmektedir. Öğretmenlerin ailelerle sürekli etkileşim halinde olmalarının, ailelerin eğitim süreçlerinde yer almalarının önemine ilişkin bilinçlerinin artırılmasının, okul ve ailelerin bir araya gelebilecekleri organizasyonlar düzenlenmesinin ve ailelerin çocuğun gelişimine yönelik sürekli bilgilendirilmelerinin ailelerin eğitim süreçlerine katılımlarını olumlu şekilde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca aile katılımının ailelerin kendi bilgi, beceri ve yeteneklerine ilişkin bilinçlerini de artırdığı ifade edilmektedir (HFRP, 2006, s. 2). Bu bağlamda aile katılımının yetişkin öğrenmesine de hizmet ettiğini söylemek mümkündür.

Okul ile aile arasında her türlü iletişim, etkileşim ve iş birliği örüntüsünü kapsayan aile katılımı; aile iletişim etkinlikleri, aile katılımlı evde, okulda ve okul dışı öğrenme etkinlikleri bağlamında telefon görüşmeleri, fotoğraf ve video kayıtları, anlaşma hazırlama, aile büyükleriyle çalışma, aile materyalleri, haber mektupları, aile iş birliği defteri, sınıf içi etkinliklere katılım, aile katılımını gerektiren ödevler, haber bültenleri, aile çalıştayları, kaynak kişi olarak aileden yararlanma, aile bilgilendirme toplantıları, aile katılımlı geziler, sosyal sorumluluk projeleri gibi etkinlikleri kapsamaktadır (Bağçeli Kahraman, Eren ve Şenol, 2017; Epstein, 2001; Kılıç, 2010; Türe, 2018).

Alanyazın incelendiğinde aile katılımına ilişkin farklı modeller bulunduğu görülmektedir. Grolnick ve Slowiaezek Modeli (1994, s. 237) aile katılımını; ailelerin okuldaki etkinliklere katılımını “davranışsal”, evde çocuklara öğrenme fırsatları sunmayı “bilişsel” ve çocukların okulda neler öğrendiğine ilişkin bilgi sahibi olmayı “kişisel” olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. “Öğretici olarak aile”, “karar verici olarak aile”, “gözlemci olarak aile”, “geçici gönüllü olarak aile”, “gönüllü kaynak olarak aile” ve “istihdam kaynağı olarak aile” boyutlarından oluşan Berger Aile Katılımı Modeli (2008, s.139) ise, ailelerin eğitim süreçlerindeki katılım rollerine vurgu yapmaktadır. Bu çalışma kapsamında Grolnick ve Slowiaezek Modeli’nin davranışsal, bilişsel ve kişisel boyutunun yanı sıra Berger Aile Katılımı Modeli’nin öğretici, karar verici, gözlemci ve gönüllü kaynak olarak aile rollerinden yararlanılmıştır.

Hill ve Taylor (2004, s. 162) geliştirdikleri modelde aile katılımını “sosyal etkileşim” ve “sosyal kontrol” bağlamında ele almışlardır. Aile ve okul arasındaki sosyal etkileşimin ailelerin ebeveynlik bilgi ve becerilerini artırdığını, öğretmenlerin çocuklarına ilişkin beklentilerini öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve okulla ilgili etkinliklerde çocuklarına yardımcı olmak için daha donanımlı hale getirdiğini vurgulamaktadırlar. Aile katılımının sosyal kontrol boyutu ise ailelerin ve okulun hem okulda hem evde çocuklara kazandırılması amaçlanan davranışlara yönelik ortak hareket etmesi ile ilişkilidir. Nitekim çocuklar farklı ortamlarda farklı kaynaklardan uygun davranışlara ilişkin benzer iletilerle karşılaştıklarında bunları içselleştirmeleri ve tutarlı davranışlarda bulunmaları kolaylaşmaktadır (Hill ve Taylor, 2004, s. 162). Bu çalışma kapsamında çevreye yönelik sorumlu davranışların belirlenmesi ve bu davranışların sergilenmesinde tutarlılığı ve kalıcılığı artırmak amacıyla aile katılımının sosyal etkileşim ve sosyal kontrol boyutundan yararlanılmıştır.

Epstein (2001, s.14) “ebeveynlik”, “iletişim”, “gönüllülük”, “evde öğrenme”, “karar verme” ve “toplumla iş birliği” şeklinde altı boyuttan meydana gelen bir model önermiştir. Ebeveynlik, çocuklara öğrenmeyi destekleyici ortamlar sunmalarına yardımcı olmakla ilişkilidir. Bu bağlamda ev koşullarını öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlemeleri için önerilerde bulunmak, ailelere yönelik çeşitli kurslar ve programlar düzenlemek, ev ziyaretleri gerçekleştirmek gibi konuları kapsamaktadır. Ailelerin belirli aralıklarla öğretmenler tarafından çeşitli iletişim kanalları aracılığıyla çocuklarının gelişimine ve okul programlarına ilişkin bilgilendirilmesi iletişim boyutu kapsamına girmektedir. İletişim boyutu yaşanan sorunlara etkin çözümler bulmaları noktasında

ailelerin öğretmene destek olmalarında son derece önemlidir. Gönüllülük boyutu, ailelerin eğitim programlarına ve etkinliklerine öğrencileri desteklemek amacıyla katılımı ile ilgilidir. Evde öğrenme, çocukların öğrendiklerinin ev ortamında aileler tarafından çeşitli etkinlikler vasıtasıyla desteklemesini ifade etmektedir. Bu boyuta göre okulda öğrenilenlerin evde pekiştirilebilmesi amacıyla öğretmenler tarafından ailelerin bilgilendirilmesi için yönergelerden yararlanılması faydalı olabilir. Karar alma boyutu, okul-aile işbirliğinin artırılması noktasında ailelerin kendilerini ilgilendiren konularda karar mekanizmalarında rol almalarıdır. Son boyut olan toplumla işbirliği, aileler ve toplumsal sistemlerin etkileşimini içerir. Bu çalışma kapsamında Epsitein Aile Katılım Modeli'nin “ebeveynlik, iletişim, gönüllülük, evde öğrenme, karar alma, toplumla işbirliği” boyutları işe koşulmuştur. Bu bağlamda dünyanın ve ülkemizin içinde bulunduğu pandemi koşulları ve uygulama öncesinde ailelerle gerçekleştirilen görüşmeler göz önünde bulundurularak ailenin büyükleriyle çalışma, ailenin katılımını gerektiren ödevler, telefon görüşmeleri, bilgilendirme mesajları, yeni iletişim teknolojileri, fotoğraf ve video kayıtları, aile içi toplantılar, anlaşma hazırlama, aile katılımlı geziler, sosyal sorumluluk projeleri gibi aile katılımlı etkinliklerden yararlanılmıştır.

Ailelere ilişkin çeşitli faktörler aile katılımının sıklığını ve niteliğini etkileyebilmektedir. Hoover-Dempsey ve Sandler (1995, s. 313-315) ailelerin eğitim sürecine katılımlarını etkileyen faktörleri; ailenin rol yapısı ve eğitime yönelik inançları, öz yeterlik algıları, okul yönetiminin teşvik etmesi ve çocukların ailelerinin katılımlarını isteme düzeyleri şeklinde sıralamaktadır. Aile katılımının sağlanabilmesi için öğretmenin aileleri ve çocukları yakından tanınması, okuldan ve kendisinden beklentilerinin farkında olması önemli görülmektedir. Nitekim bu araştırmada sınıf öğretmeninin ailelerle kurmuş olduğu ilişki ve olumlu sınıf atmosferi, ailelerin araştırmacıya yönelik bakış açısının olumlu yönde olmasında son derece etkili olmuştur. Sınıf öğretmeni ailelerin sürece etkin katılımını teşvik etmiş ve araştırmacıya bu konuda destek olmuştur. Ayrıca araştırma öncesinde ailelerle irtibata geçilmesi, ailelerin araştırmaya ilişkin bilgilendirilmeleri, araştırmadan bağımsız olarak Görsel Sanatlar derslerinin araştırmacı tarafından yürütülmesi, özellikle uzaktan eğitim sürecine ailelerin de dahil edilmesi, araştırma boyunca bilgilendirmenin ve etkileşimin kesintisiz devam etmesi aile katılımını teşvik etmiş ve tüm süreç boyunca destek vermelerine yardımcı olmuştur. Türe (2018, s. 17) öğrencilerin yaşamının merkezinde bulunan ailelerin eğitim süreçlerine dahil edilmesinin

okulda öğrenilen bilgiler ile aile ortamında gerçekleştirilen davranışların tutarlılığının sağlanması açısından oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir. Aileler okulda öğrenilenlere karşıt davranışlar sergilediklerinde bu durum okulda verilen iletilerin netliğini ortadan kaldırmakta ve öğrencilerde anlamlandırma sorununa yol açmaktadır. Ancak öğrencilerin okulun ve ailelerinin ortak paydada buluştuklarını ve aynı beklentilere sahip olduklarını görmesi yeterliliği, öğrenme motivasyonunu ve katılımı artırmaktadır (Hill ve Taylor, 2004, s.162).

Aile katılımını gerekli kılan alanlardan biri olan çevre eğitimi ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar söz konusu olduğunda, eğitim ortamlarında kazandırılmak istenen davranışlar ile ailelerin sergilediği ve çocuklarından bekledikleri davranışların paralellik göstermesi son derece önemlidir. Boztaş (2006, s. 100) çevreye karşı gerçekleştirilen olumsuz davranış kalıplarının önemli bir kısmının toplumsallaşma evresinde öğrenildiğine dikkat çekmektedir. Toplumsallaşma sürecinin başladığı yerin aile olduğu ve çocukların aile ortamlarından izler taşıdıkları göz önünde bulundurulduğunda çevre eğitiminin verileceği ilk kurumun aile olduğu söylenebilir (Erkal, Şafak ve Yertutan, 2011, s. 152; Erol, 2016, s. 74; Özdemir, 2010, s. 107). Nitekim Atasoy (2019) da çocukların çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların ilk olarak ailede şekillendiğini; ailenin sosyo-ekonomik ve kültürel seviyesi, yaşam ortamı, sosyo-kültürel çevresi gibi özelliklerinin çocukların çevreye yönelik tutum ve davranışlarını etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla ailelerin her daim çevreye yönelik her türlü davranışlarında çocuklarına rol model olduklarının bilinciyle hareket etmeleri gerekmektedir.

Türküm (1998, s. 179) yalnızca bilgi aktarımı yoluyla çocuklarına çevre bilinci kazandırılmayacağını, bu bakımdan rol model olunmasının önemini vurgulamaktadır. İlk olarak ailesini rol model alan çocuklar, zamanla onların çevreye karşı alışkanlıklarını ve davranışlarını da taklit etmeye başlamaktadırlar. Özellikle okul öncesi ve temel eğitim kademelerinde çocuklar kendilerine model olarak seçtikleri kişileri taklit etme eğiliminde oldukları ve söylenenlere değil gördüklerine odaklandıkları için ailelerin çevre konusunda iyi birer örnek olmaları oldukça önemlidir. Bu durum yeni bir davranışın kazandırılmasının yanı sıra var olan davranışların değiştirilmesi konusu için de geçerlidir. Dolayısıyla aileler çevreye ilişkin bilgi edinilmesi, çevrenin sevdinmesi ve çevre sorunlarının çözümünde aktif rol almalı ve eğitim ortamlarında yapılan etkinlikleri destekler nitelikte davranışlar sergilemelidirler. Çocukların okulda öğrendiklerini evde

uygulayamamaları ya da ailelerin çocukların öğrendiklerinin aksi davranışları sergilemeleri öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyecektir.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde ailelerin çocuklarını çevre konusunda bilinçlendirme noktasında yeterli bilince sahip olmadıkları görülmektedir (Gür, 2003, s. 149; Karakaya Akçadağ, Çobanoğlu, 2018, s. 3; Önal, Coşkun ve Atasoy, 2017, s. 158; Şimşekli, 2004). Bu durum hem çocukların hem de ailelerinin çevreye yönelik duyarlılıklarının artırılmasında ailelerin sürece dâhil edilmesini zorunlu kılmaktadır. Nitekim çevreye yönelik sorumlu davranışlar kazandırılmasına yönelik bir eğitimde ailelerin sürece dahil edilmesi sadece öğrenci ve öğretmenlere değil, ailelere de katkı sağlayacaktır (Ansari ve Gershoff, 2015; Arnold, Zeliço ve Doctoroff, 2008; Brooks, 2004; Boztaş, 2006; Desforjes ve Abouchaar, 2003; Erol, 2016; Harvard Aile Araştırma Projesi, 2006; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995; Özcan ve Aydoğdu, 2014; Starr, 2003; Şallı vd., 2013; Yaşar Ekici, 2013; Türküm, 1998). Çevre eğitiminde aile katılımının sağlanması; anne-baba, çocuk ve öğretmen arasındaki etkileşimi artırarak verimli ve kalıcı öğrenmelere hizmet etmekte, hem çocukların hem de ailelerin çevreye yönelik farkındalıklarını ve çevre duyarlılığını artırmaktadır (Erol, 2016; Hoover-Dempsey ve Sandler, 1995). Dolayısıyla çocukların ve ailelerin aktif katılımı sağlanarak çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi çevre sorunlarının çözümünü kolaylaştırıp hızlandıracaktır.

Günümüz dünyasında çevreye verilen zararların ve tahribatların yarattığı olumsuzlukların farklı alanlarda istatistiksel veriler ve bilimsel açıklamalar yoluyla insanlara anlatılmaya çalışıldığı ve özellikle fen bilimleri bağlamında çevre sorunlarının çözümüne ilişkin farklı yaş gruplarına yönelik etkinlikler yürütüldüğü görülmektedir. Ancak çevre sorunlarının geniş kitlelerce tartışılabilmesi ve sorunlara yönelik çözüm üretilebilmesi açısından fen bilimlerinin yanı sıra sosyal bilimler yaklaşımına da ihtiyaç duyulmaktadır (Şen, 2018). Bu bakış açısı doğrultusunda Oppermann (2009, s. 5) şu sözleri ile aslında bu verilerin insanları etkilemediğine, insanları çözüm aramak yönünde harekete geçiremediğine ve çevre konusunda farkındalık kazandırmaya yetmediğine işaret etmektedir:

...insanları bilimsel olarak ortaya konan matematiksel şablonlar ve tablolar, rakamlar ve istatistiksel veriler pek etkilememektedir. İnsan bilincine asıl ulaşan hikayelerdir. İnsan bu hikayeler aracılığıyla doğanın kendi hizmetine sunulmuş sınırsız bir kazanç kaynağı veya yalnızca güzellikleriyle hizmet veren bir dinlenme ortamı olmadığını anlayabilir.

Türe (2014, s. 226) de “O halde bilimsel olarak kanıtlanmış ve etkileri giderek artan iklim değişikliği konusundaki bilgiler ve çabalar neden yeterince etkili bir toplumsal algı yaratamıyor? Bu algının yaratılmasında sanat daha etkili bir rol üstlenebilir mi?” soruları bireyleri çevre sorunlarının çözümünde sanatın rolü üzerinde düşündürmeye yöneltmektedir. Sanat, bilimin meydana getirdiği bilinç düzeyini duygulara aktarmaktadır (Tolstoy, 1996). Sanatın gücünün sınırlandırılmayacak kadar derin olması iletisini de bir o kadar etkili kılmaktadır (Erinç, 2013, s. 126). Frankfurt Okulu’nun en önemli düşünürlerinden biri olan Adorno, sanatın daha iyi bir geleceğin modeli olduğunu ifade etmiştir (Erinç, 2013, s. 136).

2.2. Sanat

Dilin nasıl doğduğunu bilmediğiniz gibi sanatın da nasıl doğduğunu bilmiyor olsak da (Artut, 2004; Gombrich, 1994) insanoğlunun sanat ile olan ilişkisinin insanlık tarihi kadar eski olduğu bilinen bir gerçektir. İnsan yalnızca yaşama güdüsünün esiri olduğu tarih öncesi dönemlerde dahi sanatla uğraşmıştır (Yetkin, 1968, s. 126). Yazının henüz keşfedilmediği dönemlerde insanlar çizgiler, şekiller, renkler, resimler ve heykeller aracılığıyla kendini anlatmanın yolunu bulmuşlardır (Erinç, 2013, s. 28-29; Mülayim, 1981, s. 1). Nitekim insan emeğine yönelik hiçbir ürün ya da insan etkinliği sanat kadar kalıcı olmadığı gibi uygarlık tarihinin somut göstergeleri olarak tarih öncesi dönemlerden günümüze kadar ulaşamamıştır (Read, 1981, s. 1; Ünver, 2002). Hemen her alanında karşımıza çıkan ve yaşamın ayrılmaz bir parçası olan sanat (Mercin ve Alakuş, 2007), insanla çevresi arasında denge sağlaması ve “hayatın yerini tutması” bakımından “geçmişte olduğu gibi gelecekte de gerekli olacak” bir olgudur (Fischer, 2018, s. 21). Sanatı insan dehasının toplum adına keşfetmiş olduğu ilk ve en etkin ürün olarak gören Erinç (2013, s. 10), sanatın sosyal yapılanmanın da bir göstergesi olduğunu ifade etmiştir. Büyü ve din gibi inançların yanı sıra çeşitli günlük gereksinimlerin ve ruhsal deneyimlerin ifade isteği insanın doğuştan gelen estetik duygusu ile bir araya gelerek sanatı ortaya çıkarmıştır (Türkcan, 2020b, s. 67; Yetkin, 1968, s. 126).

Farklı dönemlerde değişen yargılara ve sosyal yapıya bağlı olarak sanatın tanımı, işlevi ve konumu da değişmiştir (Erinç, 2013, s. 31). Yunanca *techne* ve Latince *ars* terimlerinden türeyen sanat, en çok kabul gören teoriye göre tarih öncesi dönemde sosyal sistemlerin ve inançların temsili iken, İlk Çağ’da güzelliği taklit etmenin bir aracı olmuştur (Aykut, 2018, s. 6; Bozkurt, 1995, s. 17; Cevizci, 1999, s. 748; Hodge, 2019, s.

12) . İlk ve Orta Çağ boyunca belli kurallar çerçevesinde bir zanaatın uygulanması anlamını taşıırken, zaman içerisinde bireysel bir anlatım diline evrilerek modern çağda bir yaratım ve tüketim nesnesi halini almıştır (Cevizci, 1999, s. 748; Türkcan, 2020b, s. 67).

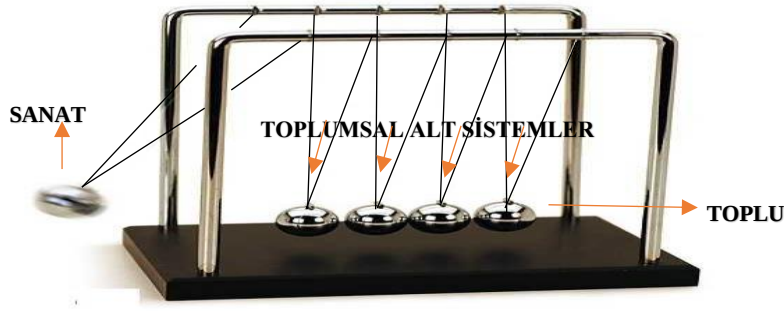
Toplumsal karakterin yansıdığı bir alan olarak sanat, insan etkinliklerinin en duyarlı türü olması ve diğer etkinliklerin özünü ifade etmesi bakımından oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir (Mülayim, 2020, s. 364). Bu bağlamda sanatın algı ve yaşantı düzeyinde sözcüklerle yapılan bir açıklamaya sığması oldukça güçtür (Erzen, 1975, s. 320). Bu durum tüm dünyada paylaşılıp din, dil, renk ya da ırk ayrımı yapmadan ortak bir dil oluştursa da (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 16) sanatın evrensel bir tanımının yapılmasını güçleştirmektedir (Artut, 2004; San, 2010; Ulusoy, 1993). Platon, sanatı “bir kopyayı tekrar kopya etmek” yani “imgeyi tekrar imgelemek” olarak tanımlarken; sanatı bir taklit (mimesis) olarak görmüştür (Aykut, 2018, s. 15; Read, 1981, s. 127). Bu kapsamda kişiyi asıl gerçeklikten uzaklaştırdığını (San, 2008, s. 42) ve gerçek gibi görünmekle birlikte gerçek olmadığını ifade etmiştir (Danto, 2013, s. 13). Öğrencisi Aristoteles ise sanatı bir teknik, bilgi ve beceri olarak görmüş (Bozkurt, 1995, s. 17), ancak basit bir taklit etmenin ötesinde üretim ve yaratım olduğunu (San, 2008, s. 45) ve insanları gerçeklikten uzaklaştırmaktan çok yaşamın kendisini açıkladığını ileri sürmüştür (Moran, 1983, s. 21). Sanatı sosyal yaşam açısından yararlı bulan Aristoteles, sanatın insanları hem daha donanımlı ve bilge durumuna getireceğini hem de daha mutlu edeceğini ifade etmektedir (Erinç, 2013, s.18). Tolstoy ise (2011, s. 84) sanatı insan tarafından hissedilen ve anlaşılan duygu ve düşünce zincirinin ahlâk kuralları çerçevesinde tasviri olarak görmüştür.

Sanat; doğada olmayan bir şeyi yaratma amacı taşıyan ve duygu, düşünce ve tasarımların estetik duyguyu yansıtacak şekilde ortaya konulduğu yaratıcı etkinliktir (Cevizci, 1999, s. 748). Düş ve gerçek arasında kurulan bir köprü olarak sanat, insanın kendine özgü yarattığı bir gerçeklik ve var olana karşı bir meydan okumadır (Bozkurt, 1995, s. 9). Çağdaş sanat anlayışı çerçevesinde güzellik anlayışının varlığı tartışılmakla birlikte sanat, “insanoğlunun yarattığı yapıtlarda güzellik ülküsünün ifadesi” olarak da açıklanmaktadır (Sözen ve Tanyeli, 1992, s. 208).

Eşya ve olaylara estetik bir düzen verme çabası, insanın en doğal ve en kuvvetli gereksinimlerinden biridir (Artut, 2004, s. 19). Rênê Hygue, sanatın estetikle iç içe olduğunu vurgulamaktadır (Turani, 2019, s. 11). Dolayısıyla sanatın düzen ve ahenk içeren bir disiplin olduğunu söylemek mümkündür (Akdoğan, 2001, s. 215). Sanat genel bir ifadeyle, “duygu ve düşüncelerin, algı ve imgelerin (hayallerin, imajların, tasarımların),

arzu ve isteklerin güzel, yaratıcı ve özgün bir şekilde çeşitli araçlar yoluyla duyulara yansıtılması, iletilmesidir.” (Özsoy ve Mamur, 2019, s. 26). Her sanat eseri bir fikirdir ve bir fikir üzerine inşa edilmiştir. Diğer bir deyişle bir fikrin sanatsal karşılığının daima bir sanat eseri olması gerekmektedir (Karadağ, 2004, s. 137). Bütün bu tanımlamalar ve yaklaşımlar göz önünde bulundurulduğunda sanat; duygu, düşünce, tasarı ya da imgelerin uygun yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılarak yaratıcı, estetik ve kalıcı bir ürüne dönüştürülmesi olarak görülebilir.

Bir şeyin kökeninin onun varlığının kaynağı olduğunu ifade eden Heidegger (2011, s. 9-10) sanatın ne olduğunun sanatçı ve sanat eseri üzerinden açıklanması gerektiğinin altını çizmektedir. Fischer (2018, s. 23) sanatçının yaşantılarını önce belleğe sonra anlatıma aktardığını ve gereçleri de biçime dönüştürdüğünü ifade etmektedir. Benzer şekilde yalnızca kopyalamanın sanat olmadığını, sanattan söz edilebilmesi için sanatçının yorumunun varlığının gerekli olduğunu Leonardo Da Vinci, XV. yüzyıldan kalma not defterinde şu sözlerle açıklamıştır: “Aklını kullanmadan, yalnızca pratikte ve gözlerinin yargısıyla resim yapan ressam, önünde duran nesneleri onlar hakkında bilgi sahibi olmaksızın yansıtan bir aynadan farksızdır.” (Cemal, 2015, s. 23). Fischer (2018, s. 94) Cezanne’ın sözlerini “Sanatçı sadece bir duyuşsal algıları kaydetme aracıdır...” şeklinde aktarmaktadır. Bu kapsamda sanatçı, görünmeyeni anlayabilmek ve anlatabilmek adına görüneneye başvurmak durumundadır (Bozkurt, 1995). Sanatçıların göstergeleri ve öznenin kendisi konumunda bulunan sanatsal yaratımlar (Tepe Yılmaz, 2016), toplumsal bilincin ve insan ile doğa etkileşiminin sanatçı aracılığıyla biçim bulmuş halidir (Erzen, 1975, s. 319). Sanat kültürün, kültür de sanatın hem varlık nedeni hem de göstergesidir (Erinç, 2013, s. 41). İnsanın bilincinde herhangi bir aracıya gerek kalmaksızın doğan ve anlam kazanan sanat eseri (Read, 1981, s. 105), sanatçının kendisini, doğayı ve yaşamı algılama biçimini; bir bakıma kimliğini ve kişiliğini de yansıttığı oranda (Tepe Yılmaz, 2016), toplumsal yapıyı ve içinde bulunduğu dönemin kültürünün izlerini de yansıtmaktadır (Erinç, 2013, s. 73; Read, 1981, s. 105; Turani, 2019, s. 11). Dolayısıyla sanat ve toplum; siyasi yapı, kültürel yapı, toplumsal yapı, ekonomik durum, bilimsel gelişmeler, coğrafya, inançlar gibi çeşitli toplumsal alt sistemler aracılığıyla hem etkilenen hem etkileyen konumundadır (Şekil 2.3).



Şekil 2.3. Sanat ve toplumun karşılıklı etkileşimi

Her sanat eserini kendi çağının çocuğu olarak gören Kandinsky (2010), uygarlığın her döneminin bir daha tekrarlanması mümkün olmayan kendine özgü sanat meydana getirdiğini ifade etmiştir. Bu çerçeveden bakıldığında herhangi bir sanat eseri ya da sanat akımı, yaratıldığı çevre içinde gerçek değerini yansıtmakta ve anlaşılır duruma gelmektedir (Mülayim, 2020, s. 6). Ayrıca sanatçının kendi yarattığı imgeler dünyasında kurduğu gerçekliği sanat tüketicisinin yeniden kurgulaması da söz konusudur. Nitekim Umberto Eco, sanatçının aslında alıcıya tüketilmesi amacıyla değil, tamamlanması amacıyla bir yapıt sunduğunu ifade etmektedir (Bozkurt, 1995, s.317). Bu durum sanatın, sanatçı ve sanat eseri üzerinden var olduğunun ve sanat tüketicisi tarafından toplumsal yapı ve içinde bulunulan dönem bakımından yeniden yaratıldığının bir göstergesidir.

İnsanoğlu uygarlığın her evresinde bilimsel bilgi olarak atfedilen bilgilerin yeterli olmadığını hissederek nesnel olayların ötesinde yalnızca içgüdü ve sezgiyle yaklaşılabilen bir dünyanın arayışında olmuştur (Read, 1981, s.8). Bu arayışın bir sonucu olarak rasyonel olan ile olmayan, düş ile gerçek, imge ve nesne arasında bağ kuran sanat; insanın kendini tanımasının, dönüştürmesinin ve yeniden yaratımının bir tür dışavurumdur (Bozkurt, 1995, s. 9). İletilerini doğrudan ifade etmek yerine göstergeleri ve çağrışımları kullanarak imgeyi bir iletiye dönüştürmek sanatın doğasından ileri gelmektedir (Türe, 2014). Sanatın gerçekliğin ötesinde bir imgeler dünyası yaratım gücü bulunmaktadır. Bu durum izleyicisini ikna etmesine, bir şeyden vazgeçirmesine ya da yönlendirmesine imkân tanımaktadır. Balter (2009), en etkili simgelerin, mesajlarını en güçlü şekilde iletenler olduğu varsayımından hareketle sanatın bireyler üzerindeki duygusal etkisi anlaşılabilirliğini; sanatın ve simgesel davranışın sözel olmayan diğer biçimlerinin kelimelerle anlatılması zor ya da imkânsız durumları ifade ederek toplumsal bağların güçlenmesinde kilit rol oynamış olabileceğini ortaya koymaktadır.

Güzellikler, insan belleğini her zaman uyaran bir etki yaratmaktadır. Sanat yapıtları doğrudan güzellikleri temsil etmese dahi algımızı harekete geçirerek güzellik arayışlarımızı canlı tutmaktadır (Karadağ, 2004, s. 142). İnsan ruhuna incelik ve zarafet kazandıran sanat, insanın yaradılışından kaynaklanan ve dünya var oldukça var olmaya devam edecek bir etkinliktir (Akdoğan, 2001). Sanat günlük yaşamda toplumsal yapının ayrıştırılamayan bir parçası olduğu takdirde, bireylerin tutum ve davranışlarında vazgeçilemeyecek bir estetik kaygı yaratma potansiyeli taşımaktadır. Sanatın beraberinde getirdiği algı, sezgi, hayal gücü ve yaratıcılık öğeleri duyuşsal nitelikler ile bir araya geldiğinde hem duygulara hem de akla hitap etmesini sağlamaktadır (Türkcan, 2020a). Haz veren bir etkinliğin üreticisi ya da tüketici olmak duyguların açığa çıkmasına katkıda bulunmanın ötesinde bireylerin daha dengeli bir kişiliğe ulaşmasına yardımcı olmaktadır (Bozkurt, 1995; Read, 2018).

Tüm sınırları aşabilme olasılığı olan sanat (Artut, 2004; Erzen, 1975; Castells, 2001), ortak bir dil meydana getirme noktasında önemli bir görev üstlenmektedir. Kişisel, yerel ve ulusal değerleri yok etmeden evrensel bir nitelik kazanan sanat, insanların birbirlerinin duygu ve değerlerini anlamalarında önemli bir role sahiptir (Ünver, 2002, s.7). Bu bağlamda renk, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken, dil, din, ırk ayrımı yapmadan, bireylerin farklı insan, kültür, yaşam biçimi gibi farklı olan her şeye karşı bir anlayış ve hoşgörü geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007; Türkcan, 2013). Dolayısıyla başkalarını olduğu gibi kabul etmeyi ve insanların birbirlerini anlamalarını kolaylaştırarak toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunmaktadır (Cevizci, 1999; Kırıçoğlu, 2009; Tezcan, 2011). Bunun yanı sıra sanatın varlığının doyuma ulaştırma potansiyeli, insanı parçalanmış bir durumdan birleşmiş bir bütüne dönüştürebilmektedir. Kuşkusuz sanat, kişinin gerçekleri anlamasına yardımcı olurken, gerçekleri dayanılabilecek bir biçime sokmakta ve daha insanca ve insanlığa yaraşır kılmaktadır (Fischer, 2018, s. 64). Etike (1995, s. 15) güzel, özgün ve estetik olanın düşünülmesi, aranması, bulunması; yeni ve özgün bir biçimde uyuma ve bütünlüğe ulaşılmaya çalışılması gibi eylemleri içinde barındıran sanatsal çabaların bireylerde bir tutum, tavır ve alışkanlık haline dönüşmesinin insanlık için daha güzel bir dünyayı da beraberinde getireceğinin altını çizmektedir.

Günümüz koşullarında doğaya ve çevreye duyarlı olan insanlara her zaman olduğundan daha fazla ihtiyaç duyduğumuzu belirten Ayaydın (2015, s. 114), sanatın doğa ile iç içe olduğunu ve bütün sanatçıların bir şekilde doğadan etkilendiklerini ifade

etmektedir. Nitekim doğanın nesneleri de her zaman sanata ilham kaynağı olmuştur (Bianco, 2000; Türe, 2014). Doğadaki sanatın tarihi, Fransa’da ve İspanya’da bulunan yaklaşık 25.000 yıllık mağara resimlerine ya da M.Ö. 2000 dolaylarında birkaç aşamada inşa edilen Stonehenge gibi megalitik taş yapılara kadar uzanmaktadır (Aydın ve Zümrüt, 2013). Bununla birlikte manzara resmi ya da ana konunun mekânı olarak doğadan esinlenmenin (Mamur 2017a), bütün kültürlerin temelinde yattığı ve birçok sanat uygulamasının kaynağı olduğu görülmektedir (Aydın ve Zümrüt, 2013). Ancak içinde bulunduğumuz çağda sanat ve yaşam arasındaki simbiyotik bağın hiç olmadığı kadar sıkı olduğu görülmektedir (Aykut, 2018, s. 7). Küresel ısınma, su kirliliği, ormanların ve tarım arazilerinin tahrip edilmesi, erozyon, nüfusun artması, çeşitli hastalıklar ve açlık tehdidi gibi çevresel sorunlar (Mamur, 2017a) neticesinde 1960’lı yılların sonlarında ortaya çıkan ve artarak popülerleşen yeşil hareketin de (Yaylı ve Çelik, 2011) etkisiyle doğanın sanattaki yansıması farklı bir boyut kazanmıştır. Bu bağlamda görsellikten çok çevreye yönelik farkındalığı artırmayı ve iyileştirici müdahaleleri göz önünde bulunduran “doğada sanat”, “ekolojik sanat”, “yeşil sanat”, “restorasyon sanatı”, “sürdürülebilir sanat”, “karbon-ötesi sanat” gibi birçok sanat akımı ortaya çıkmıştır (Ataseven, 2016; Mamur, 2017a). Yeryüzünü değiştirmekten ve ona zarar vermekten kaçınmayı öngören, çevresel farkındalığı artırmayı amaçlayan ve doğaya ilişkin endişeleri sanat yoluyla dile getiren ekolojik sanat yaklaşımı da bunlardan biridir (Aydın ve Zümrüt, 2013; Mamur, 2017a).

2.2.1. Ekolojik sanat

Sanatın daha önceden başkaları tarafından algılanmayan, hissedilmeyen ya da göz ardı edilen durumları estetik bir anlatım çerçevesinde bir duygu yoğunluğu içerisinde sunması; insanların görmek, duymak ve bilmek istemediği, bilse dahi harekete geçme isteğini taşımadığı çevre sorunları konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğunun göstergesidir. Çünkü sanat, yalnızca bilinç düzeyinde değil bilinçaltında da etki yaratma gücüne sahiptir. Sanatın insanı geliştirmeyi amaçladığı ölçüde güçlü olduğunu düşünen Tolstoy (2011, s. 110), sanatın bir amacının da insanları alışık olmadıkları şartlara hazırlamak olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda günümüzde yaşanan çevresel sorunlar göz önüne alındığında, söz konusu sorunlara sanat aracılığıyla dikkat çekmek ya da çözüm ortağı olabilmek, sanatın estetik ve haz veren dilinden yararlanmak önemli görülmektedir.

Günümüzde çevre ve doğa sorunlarını merkeze alan doğada sanat, eko-sanat, yeryüzü sanatı, yeşil sanat, restorasyon sanatı, sürdürülebilir sanat gibi çalışmaları isimlendirmek için şemsiye bir terim olarak genellikle “*ekolojik sanat*” veya “*çevresel sanat*” kavramları kullanılmaktadır (Ataseven, 2016). 1960’ların sonlarından itibaren ortaya çıkan “ekolojik sanat” kavramı ekolojik etik sorumluluk, bağlantısallık, yeniden yapılanma, karşılıklı ilişkilerin yönetimi, doğrusal olmayan yeniden üretim, yaşamın karmaşık yapısının keşfedilmesi gibi boyutları kapsayan bir kavramdır (Kagan, 2014, s. 1). En genel ifadeyle ekolojik sanat; “çevresel sorunlara hitap eden ve değişime etki etmeyi, iyileştirmeyi, onarmayı, geri dönüşümü, yenilemeyi içeren ve çoğunlukla çevre dostu yaklaşımları olan bir çağdaş sanat akımı” olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Zümrüt, 2013, s. 56). Ekolojik farkındalık temelinde insanın ve doğanın uyumlu bir şekilde bir arada bulunmasını temel alan ekolojik sanat (Bianco, 2000) disiplinler arası bir sanat hareketidir.

Ekolojik sanat alanına önemli katkılar getiren Suzi Gablik (1991, s. 22) ekolojik sanatı “hem insan hem de insan dışı yaşam topluluklarına karşı etik sorumluluklara sahip olan sanatsal uygulamalar” olarak değerlendirmektedir. Benzer biçimde Blandy ve Hoffman (1993, s. 28) ekolojik sanat eğitimi “her öğrenciye sanat hakkında, her şeyin karşılıklı bağımlılığını ve birbirine bağlılığını anlamayı teşvik eden bir araç” olarak ifade etmektedir. Ekolojik sanat uygulamaları en temelde dünyanın ekolojik ve çevresel bütünlüğünü koruma algısı ile gerçekleştirilmektedir (Türe, 2014, s. 227). Ekolojik sanatçılar gezegenin sağlığı için artık çalışmayan yerleşik fikir ve uygulamalara meydan okumakta, değişiklikler önermekte ve bu değişikliklerin nasıl etkili olduğunu göstermektedirler (Carruthers, 2006, s. 27). Dolayısıyla ekolojik sanat üretimleri disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde yalnızca çevre sorunları hakkında farkındalık yaratmak için değil, insan-doğa etkileşiminin sorgulanması, ekosisteme insan kaynaklı verilen tahribata dikkat çekilmesi, çevre sorunlarına yaratıcı, sürdürülebilir çözümler üretilmesi ve toplumsal bilincin artırılması noktasında önemli bir görevi yerine getirmektedir (Inwood, 2010, s. 33; Mamur, 2017a, s. 1007).

Ekolojik sanatı sosyal-ekolojik uygulama olarak ele alan Kagan (2014, s. 1-2), hem içeriği hem de biçimi/materyalleri açısından ekolojik bir etiği benimseyen ekolojik sanat alanında sanatçıların kabul ettiği ilkelere bazılarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Çevremizdeki ekolojik sistemlerin fiziksel, biyolojik, kültürel, politik ve tarihsel yönlerine ve karşılıklı ilişkiler ağına dikkat etmek,

- Doğal malzemeleri kullanmak ya da rüzgar, su ve güneş ışığı gibi çevresel güçlerle etkileşime giren işler yaratmak,
- Zarar görmüş ortamları geri kazanmak, iyileştirmek ve yeniden canlandırmak,
- Toplumu ekolojik dinamikler ve karşılaştığımız çevre sorunları hakkında bilgilendirmek,
- Birlikte yaşama, sürdürülebilirlik ve iyileşme için yaratıcı bir şekilde yeni imkanlar önererek ekolojik ilişkileri yeniden göz önüne getirmek.

Ekolojik yaklaşımla üretilen sanatın ağırlıklı olarak disiplinler arası bir iş birliği ile şekillendiğini ve sorunlara net çözümler üretmeden sadece soru sormanın da yeterli olduğunu vurgulayan Brown (2014, s. 7-8); sanatçının kimi zaman bilimsel veriyi görünür kıldığını kimi zaman ise doğrudan iyileştirici eylemlere imza attığını ifade etmektedir. Bu amaçla Steve Lawler (Mojoko) ve Eric Foenander “Eriyen Süpermen” (Görsel 2.1) isimli çalışmalarıyla küresel ısınmaya ve iklim değişikliğine dikkat çekerken (Türe, 2014, s. 230), Agnes Denes “Buğday tarlası- Bir Yüzleşme/ Wheatfield- A Confrontation” (1982) isimli çalışmasıyla endüstriyel sömürüyü eleştirmektedir (Mamur, 2017a, s. 1007; Susamoğlu, 2018, s. 99). Benzer şekilde küresel ısınma ve genetik mühendisliğinin etkilerini betimleyen Alexis Rockman, resimlerinde insan ve doğal dünya arasındaki bölünmeyi anlatmakta; Eugene Smith ise Japonya'daki cıva zehirlenmesinin sakatlayıcı etkilerini fotoğraflık denemelerle belgelemeye çalışmaktadır (Graham, 2007, s. 385). Doğayla uyum içinde sanatını icra etme girişimleri bulunan Andy Goldsworthy (Aydın ve Zümrüt, 2013, s. 62; Mamur, 2017a, s. 1004), vahşi yaşam alanlarının sürdürülebilirliğine ve doğayı yeniden kazanmaya vurgu yapan Lynne Hull (Mamur, 2017a, s. 1004) ve kamusal sanatını rüzgar ve gelgit hareketi gibi fenomenlerle daha geniş bir kültürel bağlama taşımayı hedefleyen Peter Richards (Carruthers, 2006, s. 26) da ekolojik sanatçılara örnek olarak gösterilebilir (Görsel 2.2). Sanatın ve bilimin gücünden yararlanan ekolojik sanatçı Mel Chin “Hayata Dönüş/Canlanma Alanı- Revival Field” (1991) (Görsel 2.3) isimli çalışmasıyla kirlenmiş topraktan ağır metalleri çıkarmak için bitkileri kullanarak ilgili alanın zehirli atıklardan temizlenebileceğini göstermiştir (Mamur, 2017a, s. 1004). Nele Avezedo ise küresel ısınmaya ve büyük çevre felaketlerine dikkat çekmek için buzdan heykelleri kullanmıştır (Mamur, 2017a, s. 1006; Türe, 2014, s. 229). Tüm bu çalışmalar ekolojik sanatçıların sanatsal yaratımları aracılığıyla çevresel tehditlere karşı bireyleri düşündürmeyi, farkındalık oluşturmayı, bilinçlendirmeyi ve ilham kaynağı olmayı hedeflediğini göstermektedir (Inwood, 2007, s. 4-33; Mamur, 2017a, s. 1004-1007; Türe, 2014, s. 229).



Görsel 2.1. Steve Lawler (*Mojoko*)
ve Eric Foenander, *Eriyen Süpermen*, 2012



Görsel 2.2. Peter Richards,
Wind Riders, 2002



Görsel 2.3. Mel Chin, *Revival Field*, 1991

Sanat, yaşamın güzelliklerini göstermenin ötesinde günlük yaşamın gerçekliği olan çirkin, kötü ya da acı olarak atfedilebilecek durumları da kendine özgü dilin güzelliği ve iyimserliği çerçevesinde sunmaktadır. Bu bağlamda sanat, yaşamda karşılaşılabilecek zorluklar ya da olumsuzluklar karşısında bireylerin daha güçlü ve mücadeleci olmalarına katkı sağlamakta (Türkcan, 2020a, s. 7) ve gerçek yaşamdan daha üstün bir ideal yaşamın varlığını göstermektedir (Mercin ve Alakuş, 2007, s. 15). “Sanat gezegeni iyileştirebilir mi?” başlıklı podcast serisi ile sanatçı Yiğit Özşener bu konuyu ele almaktadır. Bu seride edebiyat, tiyatro, müzik, mimari ve resim gibi farklı sanat dallarından sanatçılar ile kültür ve sanatın gezegenin geleceği ile bağlantısı sorgulanmakta ve yapılan çalışmalar ortaya konulmaktadır. Benzer doğrultuda İstanbul Kültür Sanat Vakfı’nın (İKSV) “Ekolojik Dönüşüm için Kültür ve Sanat” başlıklı raporunda da çevre sorunları ve gezegenin sınırları kuramsal boyutta incelenerek sürdürülebilirliğin gerekliliği vurgulanmış ve ekolojik dönüşümle ilişkin çeşitli örnekler yer verilmiştir. Temelde ise ekolojik krizin çözümünde kültür ve sanatın rolü ve işlevi kültür-sanat sektörünün kendi ekolojik ayak izini küçültmesi ve yaratıcılığın ekolojik dönüşümdeki gücü bağlamında değerlendirilmiştir. Yeni değerlerin oluşturulması ve soyut, karmaşık, teknik ve bilimsel konuların herkes tarafından anlaşılabilir ve örnek alınabilir çerçevede sunulmasında kültür ve sanatın önemli olduğu ve insanları harekete geçirme potansiyeli taşıdığı ifade edilmiştir (İKSV, 2021). Nitekim Danto (2013, s. 16) da sanatın ruhu canlandırmak konusunda son derece etkili olduğunun altını çizmektedir. Inwood (2013, s. 138) sanatın tüm dallarının bir mesaj ilettiğini ancak ekolojik sanatın “*ne yapıyoruz bu topraklara, ne yapıyoruz bu dünyaya*” diyerek mesajını suratımıza sanki bir tokat gibi çarptığını ifade etmektedir. Dolayısıyla ekolojik sanat, bireylere yalnızca gerçekleri göstermenin

ötesinde sorunlara çözüm üretip daha güzelini yaratmaları adına adım atmaları ve mücadele etmeleri yolunda ışıkt tutmaktadır.

Kagan (2014, s. 2-3) ekolojik sanatçıların modern sanatta olduğu gibi yalnızca üretken ve doğrusal bir niteliğinin değil, yenileyici ve doğrusal olmayan bir niteliği olduğunu; ekolojik sanatçıların günlük aktiviteleri disiplinler arası bir yaklaşım çerçevesinde eleştirel bakış açısı ve sistemli sorgulamalar bağlamında ele alarak sosyal bilimlerdeki katılımcı eylem araştırmasına benzer bir yaklaşım izlediklerini ifade etmektedir. “Yedinci Kıta” başlıklı 16. İstanbul Bienali ya da “Sen ve Ben Aynı Gezegendey Yaşamıyoruz” başlıklı Taipei Bienali gibi etkinlikler de küresel çapta yaşanan çevre sorunlarına ve iklim değişikliğine dikkat çekme ve farkındalık yaratma amacını taşımaktadır. Bu etkinlikler “Sanat, küresel ve ulusal bağlamda yaşanan bu çevre felaketlerine dair nasıl önermelerde bulunabilir ve bu konuda sorumluluğu nedir? Sanatın bu noktada nasıl bir rol üstlenmesi gerekir?” sorularını gündeme getirerek (Arapoğlu, 2019, s. 221); bir bakıma çevre sorunlarının sözcülüğünü yaparken insanları düşündürmeye ve eyleme geçirmeye zorlamaktadır. Son yıllarda sanat ile bilim arasındaki etkileşimden ve iş birliğinden yararlanılarak çeşitli bilimsel toplantılar da düzenlenmektedir (Future Climate Dialogues, 2013). “Sanat bir canlandırmadır, bilim bir açıklamadır; her ikisi de gerçeklikle uğraşır, biri onu canlandırır, diğeri ise açıklar. İkisi arasındaki ayrım yalnızca yöntemlerindedir.” (Read, 1943’ten aktaran San, 2010, s. 136) ifadesi sanat ve bilimin aslında sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir. Nitekim çok boyutlu düşünme, değişime ve yeniliklere açık olma, risk alabilme, denemekten kaçınmama, ilişkisiz gibi görünen durumlar arasında ilişkiler kurabilme, dogmatik hareket etmeme, sınırlara bağlı kalmama, denemekten kaçınmama, meraklı olma, sezgili ve duyarlı olma, yaratıcı olma gibi özellikler (Buyurgan ve Buyurgan, 2018; San, 2019) hem bilimsel ve teknik yaratımlar için hem de sanatsal yaratımlar için gereklidir. Bireylere bu özelliklerin kazandırılmasında en etkili yollardan biri sanat eğitimidir.

2.2.2. Sanat eğitimi

Sanat eğitimi en genel anlamda “güzel sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi” olarak tanımlamaktadır (San, 2019, s. 19). Okul öncesinden yükseköğrenime kadar her aşamadaki sanat eğitimi ve öğretimi ile ilgili kuramsal ve uygulamalı çalışmalar *sanat eğitimi* adı altında ele alınmaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 2). Sanat eğitimi, sanatçı eğitiminden çok tüm topluma

yönelik sanatsever eğitimidir (Erinç, 2004, s. 32). Bu bağlamda güzel olanı algılayabilmeyi, kendini doğru ifade edebilmeyi, yaratıcı düşünebilmeyi ve estetik yargıda bulunabilmeyi amaçlayan sanat eğitimi, bireylerin sanat ve kültür alanlarında bilinçlendirilmesine hizmet etmektedir. Buna karşın sanat denilince ilk akla gelen kavramlardan birinin yetenek olması ise sanat eğitiminin yalnızca sanatçı yetiştirmek üzerine odaklanması gerektiğine ilişkin yanlış bir kanıya varılmasına yol açmaktadır.

Herkesin sanatçı olmasına imkân da gerek de yoktur; oysa sanatçı dahil herkes sanatın tüketicisi olduğundan, toplumun tüm kesimlerinin küçük yaşlardan itibaren nitelikli sanat eğitimi alması son derece önemlidir. Nitelikli bir sanat eğitimi programı ile öğrencilere duygu ve düşüncelerini sözel ve sözel olmayan farklı yöntemlerle ifade edebilecekleri ortamlar sunulmakta, sorunların farklı çözüm yollarının olabileceği öğretilmekte ve kendilerine güvenmelerine yardımcı olunmaktadır (Ayaydın, 2015, s. 50). Bu açıdan sanat eğitimi; bireylerin hem ruhsal hem de bedensel eğitiminin bütünlüğünü esas alarak estetik kaygı, görüş ve düşüncelerin geliştirilmesini, yaratıcılığın artırılmasını, sanat ve kültür alanlarında yetiştirilmesini ve bilinçlendirilmesini, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşım çabasını esas almaktadır (Artut, 2004).

Sanat eğitimi özellikle karmaşık konularda çocukların etkileşim kurma, anlama ve kavrama becerilerini geliştirmekte; deneyimleri daha kişisel, heyecan verici ve unutulmaz kılmaktadır. Ayrıca sanatın çocukların zihinlerini, ellerini, duygularını içinde yaşadıkları doğal ortamlarla buluşturma konusunda eşsiz bir yeteneğe sahip olması; çocukların bazen sözlü olarak ifade edemeyecekleri fikirleri özgürce ifade etmelerine imkan tanımaktadır (Flowers, Carroll, Green ve Larson, 2014, 848). Sanat eğitimi sayesinde çocuklar ve gençler, olayları ve olguları çok yönlü ve çok boyutlu oluşlarıyla görüp yorumlayabilme, kavrayabilme, yeniliklere ve çağın gereklerine ayak uydurabilme, yenilikleri yakından takip edebilme, farklılıklara hoşgörü ile yaklaşabilme becerilerini edinmektedir (San, 2019, s. 54). Sanat eğitimi bireylerin yaşadıkları çevreyi anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlayarak, bugün ve geçmiş arasında bağ kurmalarına yardımcı olmakta ve toplumların kültürlerine ilişkin yol göstermektedir (Gökay, 2019a, s. 14).

Bireysel, kültürel, eğitimsel, toplumsal ve evrensel gelişime hizmet eden sanat eğitimi sayesinde yaratıcı, dengeli, uyumlu, özgüven sahibi, girişimci, barış yanlısı, hümanist, demokratik, değişen koşullara göre kendini yenileyebilen ve sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018; Kırısoğlu, 2009; San, 2010; San, 2019; Türkcan, 2013, Türkkan, 2008). Sözsüz düşünme yeteneğini geliştiren ve

bireylerin kendi kendilerini disipline etmelerinde etkili olan sanat eğitimi, diğer temel alanları tamamlayan bir yapıya da sahiptir. Ayrıca sanat eğitiminin toplumsal beceriyi ve toplumsal bilinci geliştirmede de işlevi büyüktür (Özsoy ve Alakuş, 2017, s. 42). Bu açıdan sanat eğitiminin bireysel, toplumsal, ekonomik ve kültürel alandaki katkılarından bazıları şu şekilde sıralanabilir (Artut, 2004; Buyurgan ve Buyurgan, 2018; Çakır İlhan, 2003; Çakır İlhan, 2010; Erbay, 2013; Ersoy, 1990; Gökay, 2019a; Kırıçoğlu, 2009; MEB, 2006; MEB, 2018; Özsoy, 2015; Özsoy ve Mamur, 2019; San, 2010; Türkcan, 2020a):

- Algıdaki seçiciliği geliştirmek,
- Analitik düşünme becerisini geliştirmek,
- Araştıran, inceleyen ve sorgulayan bireylerin yetişmesini sağlamak,
- Barışçı, insancıl ve toplumu ile bütünleşmiş bireyler yetiştirmek,
- Bireylere kendini özgürce ifade edebileceği bir ortamda dışavurum olanağı tanımak,
- Bireylerin kendini tanımasını sağlamak ve özgüvenini geliştirmek,
- Çevredeki eşsiz özelliklerin ve güzelliklerin ayırt edilmesine yardımcı olmak,
- Deneme ve üretme kapasitesini geliştirmek,
- Yaratıcılığı geliştirmek,
- Demokratik toplumların varlığına hizmet etmek,
- Duygu, düşünce ve imgeleri bir ürüne dönüştürme becerisi kazandırmak,
- Duyuşsal, bilişsel ve algısal gücün gelişimini sağlamak,
- Düzen ve malzemeyi kullanma konularına ilişkin bilinç kazandırmak,
- Düzensizlikten rahatsız olmayı ve yaşanılan çevreyi güzelleştirmeyi sağlayacak estetik bilinç kazandırmak,
- Eleştirel bakış açısı kazandırmak,
- Empati duygusunu geliştirmek,
- Entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimi desteklemek,
- Farklılıkların kültürel bir zenginlik olarak algılanmasını sağlamak,
- Görmeyi öğretmek bireyleri bilinçlendirmek,
- Görsel algı ve görsel okuryazarlık becerisini geliştirmek,
- İyi, doğru ve güzeli seçebilme becerisi kazandırmak,
- Karşılıklı sevgi, hoşgörü ve anlayış kazandırmak,
- Katılımcı, sorumluluk sahibi ve üretken kişiliklerin oluşumuna katkı sağlamak,
- Kendini ifade etmede farklı bir dil edinimine yardımcı olmak,
- Kendi kendini disipline etme becerisini geliştirmek,
- Kendi kültürünü ve diğer kültürleri öğrenme ve değerlendirme imkanı vermek,
- Kendisine ve çevresine saygı duymayı öğretmek,
- Kültürel ve toplumsal gelişimde katılımcı kişiler yetiştirmek,

- Olasılıkları tahmin edebilme gücünü kazandırmak,
- Önyargıların ve kalıplaşmış düşüncelerin giderilmesine yardımcı olmak,
- Özgür ve özgün düşünme kapasitelerini geliştirmek,
- Ruhsal gereksinimlerin doyurulmasını sağlamak ve dengeli bir kişilik yaratmak,
- Sanat aracılığı ile iletişim kurma olanağı sağlamak,
- Sanatta yapılanı takdir etme alışkanlığını kazandırmak,
- Sorunların birden farklı çözüm yolu olabileceğini göstermek,
- Sorunlarla başa çıkabilme becerisini geliştirmek,
- Sözlü ve görsel anlatımlarla deneyim ve kavrayışı zenginleştirmek,
- Sözsüz düşünme yeteneğini ve imgeleme becerisini geliştirmek,
- Teknik bilgi ve beceri kazandırmak,
- Yardımlaşma, dayanışma ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırmak,
- Bilinçli sanat tüketicisi yetiştirmektir.

Nitelikli bir sanat eğitiminde sanat tarihi, kültür tarihi, sanat kuramları, sanat eleştirisi, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi, sanat felsefesi, sanat pedagojisi ve estetik gibi alanlarından yararlanılması son derece önemlidir (Ünver, 2002, s. 5). Kırıçoğlu (2009) sanat eğitiminin estetik deneyim yaşattığını ve düşünsel bağlamda bireylere güzellik adına birikim kazandırdığını ve estetik yargı gücünü artırdığını ifade etmektedir. Estetik ilkeler çerçevesinde sanat eğitimi sürecinde bireylere “algılama, tadına varma, eleştirel yaklaşma, betimleme, ifade etme, tasarlama, yorumlama, karar verme ve yargıda bulunma” gibi beceriler kazandırılmaktadır (San, 2019, s. 119). Estetik algı ve beğenisi gelişen bireyler, çevrelerindeki güzelliklerin farkında varmakta ve kültürel değerleri daha iyi kavrayabilmektedir (Tuna, 2019, s. 176).

Sanat felsefesi yalnızca sanattaki güzelliği sorgularken, estetik hem doğadaki hem de sanattaki güzeli sorgulamaktadır (Aykut, 2018, s. 33). Bu açıdan sanat eğitimi temelde sanatsal etkinlikler aracılığıyla bireylerin ve toplumun; içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarını sağlamayı, çevre ile yararlı bir etkileşim içine girmelerini, estetik bakış açısı kazanarak bir ürün ortaya koyma ve yorumlama güdülerini doyurmayı amaçlamaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 9). Thomas Munro sanatı “*doyurucu estetik yaşantılar oluşturmak amacıyla dürtüler yaratma becerisi*” olarak açıklamaktadır (Sözen ve Tanyeli, 1992, s. 208). Bu bağlamda sanat eğitimi sayesinde görme ve algılama yetisi, yaratıcılığı ve estetik bilinci gelişen birey, daha önce dikkat etmediği unsurları fark etmeye başlamakta, güzeli fark etmekte ve kendini güzellik arayışı içerisinde bulmaktadır. Estetik bilinci gelişen bireyin seçebilme becerisi de gelişmektedir. Bu durum güzeli arayan, güzelin peşinde olan ve güzeli koruyan bireylerin yetiştirilmesine

yardımcı olurken güzeli yaratma yetisini de geliştirmektedir. Dolayısıyla sanat eğitimi bireylerin çevrelerini estetik bir bakış açısıyla değerlendirmelerine ve çirkinlikten rahatsız oldukları için çirkin şeyleri güzelleştirme çabasında olmalarına katkıda bulunmaktadır. Estetik duyuları gelişen bireylerin araç, giysi, mobilya seçiminden şehir planlamasına hatta çevre kirliliği problemlerine kadar birçok alanda duyarlılığı artmaktadır (Tuna, 2019, s. 176). Dolayısıyla bireysel, kültürel, iletişimsel, eğitimsel, toplumsal ve evrensel işlevleri sanatın ve sanat eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir. Eğitim dizgesi içinde sanat eğitimi ağırlıklı olarak Görsel Sanatlar dersi ile verilmektedir.

2.2.3. Görsel sanatlar dersi

Temel eğitim kademesinde sanat eğitiminin uygulama alanlarından biri olan Görsel Sanatlar dersi, sözel ile sözel olmayan arasında köprü kurmak ve bütünü anlayıp kavrama yeteneğini kazandırmak bağlamında diğer derslerden farklı bir yapıya sahiptir. Görsel Sanatlar eğitimiyle iyiyi içeren "etik" ve güzeli içeren "estetik" değerlerin bireye kazandırıldığını ifade eden Özsoy (2015, s. 34-40) bu dersin amaçlarından bazılarını; insanlığın geçmiş ve günümüzdeki deneyimlerini anlayabilmek, farklılıklara karşı uyumlu ve saygılı olabilmek, kalıplaşmış cevapların dışında kararlar alabilmek, sözel olmayan iletişim biçimlerini çözümleyebilmek, kültürel ürünler ve sorunlara ilişkin yargıda bulunabilmek, duygu ve düşünceleri kendi tarzında üretebilmek şeklinde sıralamaktadır.

Görsel Sanatlar eğitiminin alınması için sanatçı ya da üstün yetenekli olunmasına gerek olmadığı; bu eğitimin kendini ifade edebilme, estetik bilinç kazanma gibi bireysel faydalarının yanı sıra toplumsal faydaları gereği her yaş grubundan bireyler için bir gereksinim olduğu 2018 Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda vurgulanmaktadır. Bu bağlamda programın genel amaçları (MEB, 2018, s.8):

- Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,
- Görsel sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,
- Görsel sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,
- Görsel sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
- Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen,
- Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,

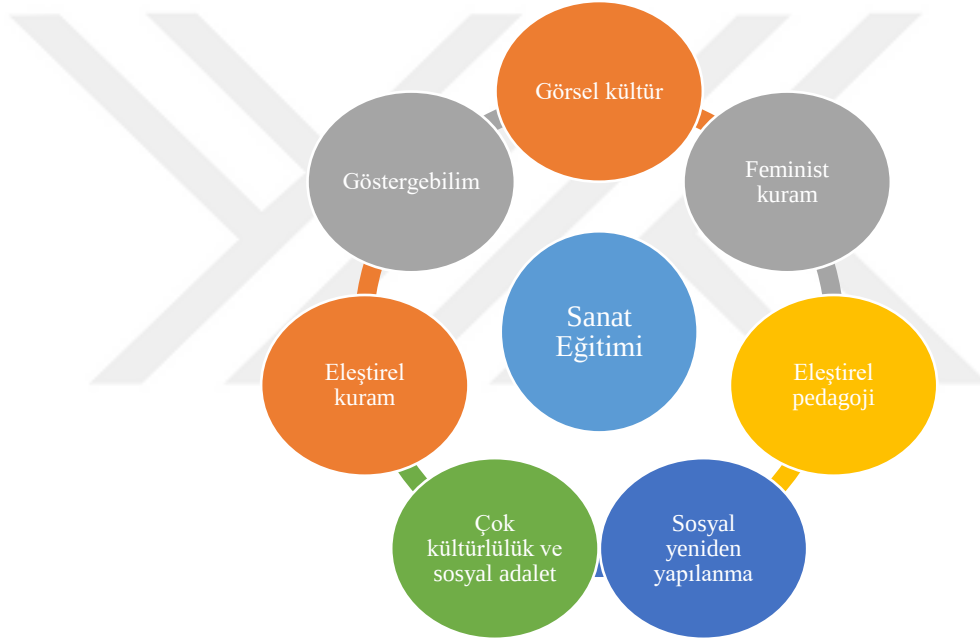
- Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,
- Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
- Sanat alanında etik davranış gösteren,
- Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
- Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir.

Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı'nda alana özgü beceriler; algılama, analiz etme, bilişim teknolojilerini kullanma, değerlendirme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, estetik duyarlılık, kültürel miras, sanatsal etik, öz farkındalık, tasarım, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, malzeme kullanma, sentez, yaratıcı düşünme ve görsel okuryazarlık olarak yer almaktadır (MEB, 2018, s. 9). Program çerçevesinde kazandırılması amaçlanan görsel okuryazarlık, bireylerin görsel iletileri algılayıp yorumlamasına ve doğru yargılarda bulunmasına hizmet etmektedir. Bu durum eleştirel düşünme, sorgulama, akıl yürütme, analiz etme ve değerlendirme gibi çeşitli becerilerin de geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Toplumsal, ekonomik, kültürel, bilimsel ve teknolojik alanlarda meydana gelen gelişmeler doğrudan ya da dolaylı olarak sanat eğitimini etkilemektedir (Kırıçoğlu, 2015). Nitekim kitle iletişim araçlarının sosyal, kültürel, politik ve ekonomik olmak üzere pek çok alanda egemen olması, toplumsal bilinci etkilemesi ve günümüz dünyasındaki görsel bombardıman neticesinde görsellerin, görsel algının ve imgelerin oldukça yoğun bir şekilde kullanıldığı; görsel görüngelere dayalı bir ders olan Görsel Sanatlar dersini de değişime uğratmaktadır (San, 2010; Türkkan, 2008). Ayrıca çocukların gördüklerini doğal ve cesur bir şekilde yorumladıkları ve görsel dünyayı heyecanla tükettikleri göz önünde bulundurulduğunda, görsel dünyanın özellikle çocuklar üzerindeki etkisi yadsınamaz bir gerçektir (Türkcan ve Coşkun, 2016). Bu bağlamda sınır tanımayan görsel kültürün kaçınılmaz olarak büyük bir yaygınlık kazanması ve hızla toplumları etkisi altına alması; düşünsel alanda yaşanan, postmodern anlayış ve söylemlerin kültüre ve sanata yansması; üretimden tüketime kayan ekonomik yapı ve tüm bunların toplumu etkilemesi (Kırıçoğlu, 2015) Görsel Sanatlar dersinde görsel kültürden yararlanılmasını gerekli kılmaktadır.

2.2.4. Görsel kültür

Görselliğe daha fazla vurgu yapan, irdeleyen, harmanlayan ve görünenlerin yanı sıra hikâyelere odaklanan postmodernizm, sanat eğitiminin kapsamının daha sorgulayıcı ve disiplinler arası bir yaklaşıma evrilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Bu kapsamda Şekil 2.4’te görüldüğü gibi görselliğin giderek yaşamın her alanında yer aldığı günümüzde görsel kültür, feminist kuram, eleştirel pedagoji, sosyal yeniden yapılandırma, çok kültürlülük ve sosyal adalet, eleştirel kuram ve göstergebilim gibi çağdaş yaklaşımlar sanat eğitiminin kapsamının genişlemesini sağlamıştır (Anderson ve Milbrant, 2005, s.154-155; Erişti, 2020, s. 159; Özsoy ve Mamur, 2019, s. 153).



Şekil 2.4. Sanat eğitimi etkileyen çağdaş kuramlar (Özsoy ve Mamur, 2019, s. 153)

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, medya ve endüstri sonrası toplumlar ve küreselleşme bağlamında yaşanan paradigmatik dönüşümler görsel kültür çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Anderson ve Milbrant, 2005, s.154-155; Erişti, 2020, s. 159). Duncum (2003) görsel kültürü, günlük hayatımızın hemen her alanında karşılaştığımız nesneler ve imgeler şeklinde açıklarken; Mitchell (1995, s.15) “görsel deneyimin sosyal ve kültürel olarak incelenmesi” olarak tanımlamaktadır. Barnard (2010, s.34) ise görsel kültürü, görsel ve kültürel olarak iki boyutta ele almıştır. Görsel olanı; “işlevsel, iletişimsel ve estetik amacı olan ve insanlar tarafından üretilmiş, yorumlanmış ya da

meydana getirilmiş her şey"; kültürel olanı ise, "farklı kültürel ve sosyal grupların günlük amaçlarını, uygulamalarını, değerlerini, inançlarını ve yaşam şekillerini anlamlandırma sistemleri" şeklinde açıklamaktadır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin paralelinde çevremizdeki imgelerin arttığını ve çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan Düttman (2002'den aktaran Keifer-Boyd, Amburgy, ve Knight, 2003, s.44), görüntünün kültürel hegemonyasına vurgu yaparken Mirzoeff (1998) de insan deneyiminin geçmişte hiç olmadığı kadar görselleşmiş durumda olduğunu altını çizmektedir. İnternet sitelerinden, çocuk kitaplarına, kahvaltılık mısır gevreği kutularından kıyafetlere ve mimari yapılara (Tavin, 2000, s. 37), gazete ve televizyondan, reklam panolarına ve mağaza vitrinlerine, bilgisayar ve tabletlerden, cep telefonlarına ve pek çok teknolojik ürüne değin birçok alanda görsel kültür bombardımanına maruz kalınmaktadır. Ancak bir görselin görsel kültür kapsamında değerlendirilebilmesi için insan eliyle üretilmiş olması ve anlam katmanlarının tarihsel, kültürel ya da bireysel bağlamda çözümlenebilmesi gerekmektedir (Türkcan ve Coşkun, 2016, s. 78). Bu bakış açısıyla fotoğraflar, karikatürler, çizgi romanlar, reklamlar, afişler, illüstrasyonlar, semboller, kavram haritaları, televizyon programları, sinema, performans, heykeller, enstelasyonlar, toplumsal sanat uygulamaları, resimler, çizimler, grafikler, mimari yapılar, nesneler ve araçlar görsel kültür nesneleri arasında gösterilebilir (Erişti, 2020, s. 158). Görsel çağı yaşadığımız gerçeği (Büyükdüvenci ve Öztürk, 2014) ve kültürel bağlamda çevremizi kuşatan her şeyin esasında bir göstergeyi işaret ettiği göz önünde bulundurulduğunda, Mirzoeff (1998) görsel kültürün yaşamın bir parçası değil kendisi olduğunu ifade etmektedir.

İmge, ses ve mekânsal betimlemelerin birikiminden meydana gelen bir katmanlar bütünü olan görsel kültür (Türkkan, 2008); görülmeyen, görülemeyen ya da gözden kaçan göstergebilimsel unsurlar üzerinde derinlemesine düşünmeyi gerektirmektedir (Mitchell, 2002, s. 170). Bu bağlamda görsel kültür kültürel anlamların üretiminde görüntüyü, görseli ve imgeleri temel alarak; işitselliğin, mekânsallığın ve görselliğin çözümlenmesi ve yorumlanmasından, izleme eyleminin ruhsal dinamiklerine kadar uzanmaktadır (Saybaşıllı, 2007). Görsellerin farklı zaman, mekân ve sosyo-kültürel ortamlarda nasıl inşa edildiği ve yeniden yapılandırıldığı ile ilgili yapılandırmacı bir bilgi anlayışına dayanan görsel kültürün (Illeris, 2012, s. 85-86) rolü, üretmek ve yeniden üretmektir (Barnard, 2010).

Görselin inşası ile anlam yaratımları arasındaki bağlantının sorgulanmasını teşvik eden görsel kültür; nesnelere veya görüntülere değil, görsel içindeki olaylara veya ilişkilere atıfta bulunmaktadır (Illeris, 2012, s. 85-86). Yazının keşfinden önce anlam üretim ve aktarım aracı olarak işlev gören görseller, tarihsel süreç içerisinde sözlü ve yazılı anlatımı destekleyen, güçlendiren hatta çoğu zaman bunların önüne geçen, pek çok alt mesajı ve hikâyeyi barındıran önemli araçlar haline gelmişlerdir. Çok kültürlülüğün ve parçalanmanın ortaya çıktığı postmodern dönemde her şeyin hikâyesinin kıymetli olduğu (Türkcan ve Coşkun, 2016, s. 75) göz önünde bulundurulduğunda; görsel kültürün görünenlerden ve görüntülerin anlamından çok onların hikâyesiyle ilgilendiğini söylemek doğru bir yaklaşım olacaktır (Mitchell, 2002, s. 170).

Freedman ve Stuhr (2004, s. 821) görsel kültürün bireylerin bilgilerini, tutumlarını, kimlik yapılanmasını, kendisine bakma şeklini ve başkalarını algılama şeklini etkilediğini vurgulamaktadırlar. Aynı şekilde Keifer-Boyd, Amburgy, ve Knight (2003, s. 46) görsel kültürün insanların yaşamlarını şekillendiren fikirler ve hikayeler sunduğunu ifade etmektedirler. Dolayısıyla görsel kültürün konuşmaları, söylemleri, inançları ve değerleri etkilemesi aslında kim olduğumuz, ne düşüneceğimiz ve nasıl davranacağımız konusunda önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Tavin, 2000, s.37). Bu bağlamda bireylerin yaşama bakış açılarını ve yaşam biçimlerini etkileyen görsel kültür bir toplumsal üretim biçimi olarak toplumsal yaşamın inşasında önemli bir rol oynamaktadır (Freedman, 2003, s. 54). Görsellere erişimin, maruz kalmanın, üretimin ve görselleri değiştirebilme ve bunlardan etkilenme potansiyelinin her geçen gün artması (Fetherston, 2008, s. 17) görsel kültürün özellikle eğitim ortamlarında bilinçli bir şekilde sorgulanmasının gerekliliğini ve görsel kültür çalışmalarına duyulan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

2.2.4.1. Görsel kültür çalışmaları

Görsel odaklı dünya içerisinde bilinçli ve eleştirel sorgulamalara dayalı olarak keşfetmek, keşfedilenleri yorumlamak ve yeniden yaratmak noktasında görsel kültürün eğitim ortamlarına ve özellikle sanat eğitimine dahil edilmesi bir zorunluluktur (Duncum, 2010; Türkcan ve Yaşar, 2011; Türkkan, 2008). Sanat eğitiminin sınırlarını genişleten görsel kültür çalışmaları, doğası gereği disiplinler arası bir bakış açısıyla sosyoloji, felsefe, tarih, politika, psikoloji, sanat tarihi, sanat eleştirisi, eğitim gibi farklı alanları kapsamına alarak ve derinleşerek günümüze kadar ulaşmıştır (Erişti, 2020). Freedman (2003), her gün karşılaşılan görsel kültür nesnelere ilişkin anlam oluşturma ve bu

anlamların günlük yaşama dahil edilme sürecinin, sanat eğitimi kapsamında görsel kültür eğitimini gerekli kıldığını belirtmektedir. Aynı doğrultuda Fetherston (2008, s. 17), eğitimcilerin öğrencilere görsellere ilişkin bakma, görme ve okuma eğitimi vermelerinin önemini vurgulamaktadır. Tavin (2009, s. 3-6) görme ve gördüklerini yorumlama becerisinin geliştirilmesi için sanat eğitimi kapsamında nasıl gördüğümüzün yanı sıra görünenin bağlamının sorgulanması gerektiğine işaret etmektedir.

Görsel kültür çalışmaları, eğitim süreci kapsamında gerçekleştirilen akademik bir sorgulama sürecini ifade etmektedir (Türkcan ve Coşkun, 2016, s. 83). Daha estetik, yaratıcı, insancıl ve demokratik bir toplum meydana getirmeyi amaçlayan görsel kültür sorgulamalarına dayalı bir eğitim (Leppert, 2009, s. 25), bireylerin görsel kültürün karmaşıklığını ve çoklu bağlantılarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Freedman ve Stuhr, 2004, 825). Görsel kültür çalışmaları sayesinde öğrenciler günlük yaşantılarına ilişkin görsel deneyimleri ve manipüle edilmiş sosyal ürünleri toplumsal, sanatsal ve kültürel bağlamda eleştirel bir bakış açısıyla çözümlemektedirler (Leppert, 2009, s. 25; Türkcan ve Coşkun, 2016, s. 85). Bu bakımdan görsel kültür çalışmaları alternatif düşünme yollarını ve farklı bakış açılarını ortaya koymayı, görüne değil görünenin arkasındaki anlamlara odaklanmayı sağlamaktadır.



Şekil 2.5. Görsel kültür çalışmaları kapsamında ele alınan sorular

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere görsel kültür çalışmaları; nasıl görürüz, nerede görürüz, ne için görürüz, kimin için görürüz, görmenin sınırlılıkları nelerdir, belirli bir bakış açısından fazlasını kim elde edebilir, kim/kimler at gözlüğü takar/takmayı ister ve

kim görsel alanı görsel sanat eğitimini dahil ederek yorumlar gibi sorular aracılığıyla sosyal sistemler içinde yapılandırılan görsel deneyimlere ilişkin nasıl farkındalık oluşturulabileceğini ve bunların nasıl analiz edebileceğini ele almaktadır (Tavin, 2003, s. 194-196). Görsel kültür çalışmaları bağlamında bir görüntüyü okuma aşamasında ilk olarak görsel algı deneyiminin sonucunda fizyolojik uyaranlara tepki meydana gelmektedir. Bu tepki içsel deneyimi üretmekte ve kişiye özgü anlam yaratımına yol açmaktadır. Bu bakımdan görsellerin bireylerde oluşturduğu anlamlar öznedir. Ayrıca görsel kültür çalışmalarının gerçekleştirildiği sosyal ve kültürel bağlam anlamın inşa edilme sürecini etkilemektedir (Fetherston, 2008, s. 19-20). Bu açıdan kişisel anlamların paylaşılmasının farklı anlam yapılarının ortaya çıkmasına zemin hazırladığı, görseller üzerinde gerçekleştirilen derinlemesine sorgulamaların daha soyut anlamların ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğu söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz dönemin bilgiyi doğrudan almak yerine eleştirel bir bakış açısıyla sorgulamaya, farklı düşünmeye, bilgiyi üretebilmeye, problemlere çözüm üretebilmeye vurgu yapması herkesin gittiği yoldan bir başka yola sapan, sürekli deneyen ve kalıplardan kurtulan (Özsoy ve Mamur, 2019, s. 125) yaratıcı bireyler yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Görsel kültür çalışmaları çerçevesinde gerçekleştirilen metinler arası ilişkilendirmeler, bir yandan etkin öğrenmenin gerçekleşmesi bağlamında sorgulamaya dönük yorumlar getirmeye bir yandan da yaratıcılığın gelişimine katkı sağlamaktadır (Türkkan, 2008, s. 21). Dolayısıyla genel kabul gören düşüncelerin dışına çıkılması ve basmakalıp görüşlerin ötesinin düşünülmesi yeni, farklı ve özgün fikirlerin ortaya çıkmasına da zemin hazırlamaktadır.

Duncum (2003, s.19-22) görsel kültürü “kültürel çalışmalar”, “maddi kültür çalışmaları” ve “çağdaş sanat uygulamaları” olmak üzere üç alanda değerlendirmektedir.

- *Kültürel çalışmalar:* Karmaşık bir yapıya sahip olan ve kültürel çalışmalara dayalı olan görsel kültür çalışmaları disiplinler arası bir alandır. Sosyoloji, psikanaliz, feminist çalışmalar, medya çalışmaları, sanat tarihi ve eleştirel teori ile yakından ilişkilidir. Görsel nesneler ve onları görme biçimlerimiz olmak üzere iki farklı boyuta sahiptir ve toplumsal ilişkilerin eleştirel bir bakış açısıyla anlamlandırılmasına odaklanmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamlarının bir parçası olarak meşgul oldukları kültürel mekânlardan başlaması ve öğrenci deneyimine dayalı olması bu yaklaşımın önemli bir avantajı olarak görülmektedir.
- *Maddi kültür çalışmaları:* Gündelik ve sıradan olanlarla ilişkiye odaklanmaktadır. Önemli olan sadece ürünlerin görsel tanıtımından çok ürünlerin görünüşte işlevsel olduğu durumlarda bile ürünlerin kendileridir. Esasında nesneler yerine ifade ettikleri anlamlara

odaklanmaktadır. Örneğin yemek, genellikle kimliğin bir göstergesi olup inanç ve değerlerin somutlaşmış hali olarak görülmektedir.

- *Çağdaş sanat uygulamaları:* Görsel kültürü sanat eleştirisi perspektifinden incelemektedir. Günümüz sanatçıları, sanat eğitimcileri ve sanat eleştirmenleri çağdaş görsel kültürün incelenmesi gerektiğini iddia etmektedir. Görsel imgelerin; popüler kültürün sanat dünyasından imgeleri ödünç alması, sanat dünyasının da medyadan imgeleri alması bağlamında karşılıklı bir ilişkileri bulunmaktadır. Sanat dünyası giderek artan bir şekilde küresel kitle kültürü üzerine düşünme ve eleştiri için bir alan sunmaktadır.

Film, fotoğraf ya da televizyondaki bir görüntünün sosyal bağlamlarını çözümlemeye çalışan görsel kültür çalışmaları, bakmak ile görmek arasındaki farkın bireyi ne kadar farklı bir görüşe ulaştırdığının anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır (Türkcan ve Coşkun, 2016). Nitekim Karavit'in (2008) "Kentın herhangi bir yerinde sergilenen bir heykel, resim ya da grafik tasarımı bile yaşamında hiç sanat galerisini dolaşmamış olan insanlar üzerinde yeni ve sağlıklı bir ilgi oluşturacak işleve sahip olabilmektedir" şeklindeki sözleri görsel kültür araçlarının doğaya ilişkin bakış açımızı sorgulama konusunda katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir. Görsellere ilişkin anlam katmanlarının sorgulanması, bireylerin çevreye ilişkin var olan algılarını ya da düşüncelerini sorgulamalarına ve eleştirel düşünmelerine de yardımcı olabilir. Bu tür sorgulamalar insan olarak doğadan daha üstün olmadığımızı, canlı ve cansız diğer varlıklarla aynı dünyayı paylaştığımızı ve doğadan ayrı olmadığımızı hatırlatabilir. Bu bağlamda eğitim ortamlarında çevre sorunlarına ilişkin gerçekleştirilecek görsel kültür çalışmaları, söz konusu sorunlara yalnızca bakıp geçmeyen, görünenlerin alt katmanlarını irdeleyen, koruyan ve geliştiren, çok yönlü ve eleştirel düşünebilen, sorgulayan, anlamlandıran ve çözümler üreten bireyler yetiştirilmesini sağlayabilir.

2.3. Görsel Sanatlar Dersinin Görsel Kültür Çalışmaları, Ekolojik Sanat

Etkinlikleri ve Çevreye Yönelik Sorumlu Davranışlar ile İlişkisi

Günümüzde görsel iletişimin tümel alanı ve tüm önemli görüntülerin ders konusu olması ve reklam, fotoğraf, yazılı basın, film, televizyon, çizgi öykü/karikatür ya da çizgi film/animasyon gibi görsel kültür araçlarının Görsel Sanatlar dersinin kapsamına girmesi önemlidir (San, 2010). Görsel kültürün eğitimdeki en önemli katkısı görüntülerde sunulan gerçekliğin sorgulanarak daha somut anlaşılmasına, yorumlanmasına ve transfer edilebilmesine imkan sağlamasıdır (Türkcan ve Coşkun, 2016). Bu ders kapsamında özgüvenli, özgür düşünebilen, sorgulamaya ve eleştirel düşünme becerisine sahip olan,

hem kendine hem de çevresine saygılı, üretken, sorumluluk duyan ve çevresine karşı duyarlı olan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (San, 2001; San, 2010; Türkkan, 2008). Bu bağlamda günlük yaşamın her alanında var olan, çocuk ve gençlerin öğrenmelerinde önemli deneyimler sunan görsel kültürün Görsel Sanatlar dersinde kullanılması; günlük yaşam deneyimleri ile görsel zekânın ilişkilendirilmesine ve bunun üst bilince taşınarak bilişsel etkinliklerin de işe koşulmasına katkı sağlayacaktır (Türkcan ve Coşkun, 2016).

Görsel kültür çalışmaları sayesinde günlük yaşamda karşılaşılan veya maruz kalınan görsel deneyimlerin, sanat ve kültür bağlamı çerçevesinde çözümlenme imkânı doğmaktadır. Dolayısıyla görsel kültürün günlük yaşamla bağlantısı, hâlihazırda yaşanan çevre sorunlarına ilişkin görsel kültür araçlarının eğitim ortamlarına dâhil edilebileceğini göstermektedir. San, (2010) Görsel Sanatlar dersinden beklenen amaçlara ulaşılabilmesi için ders konuları ile toplumsal çevre arasındaki ilişkinin sürekli canlı tutulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda toplumsal çevre ve çevre sorunları da disiplinler arası anlayışı barındıran bu dersin konularından biri olmaktadır. Ayrıca Türkkan (2008, s. 3) bu derste asıl amacın gözleme dayanan düşünme eğitimi vermek ve doğa-yaşam-sanat bütünselliği içinde çocuğu eğitmek olduğunu vurgulamaktadır. Artut (2004, s. 95) görsel duyarlılığın gelişimine katkıda bulunan bu dersin, günümüzün en önemli sorunlarından biri olan çevre kavramının ne anlama geldiğinin anlaşılmasına, çevreye karşı duyarlı olmaya ve sorumluluk almaya katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Özsoy ve Mamur (2019, s. 11-12) bu dersin geçmiş ve çağdaş kültür ve sanat varlıkları ile doğal güzelliklere sahip çıkma ve koruma bilinci kazandırmada önemli bir rol oynadığının altını çizmektedirler. Bu görüşlerden hareketle çocukların sanat yoluyla çevre sorunlarının farkına varmalarını ve anlamalarını sağlamak ve içsel dünyalarında yaşadıkları çatışmaların ve korkuların ifade edilmesine imkân tanımak; doğayla bağlantılarını anlamalarına ve içinde bulundukları hissizleşme ve azalan duygusal tepkiselliğin ortadan kalkmasına yardımcı olabilir (van Boeckel, 2009, s. 1-10). Ayrıca çevre sorunlarının görsel kültür çalışmaları bağlamında irdelenmesi, analiz edilmesi ve çözüm yollarının tartışılması özellikle temel eğitim kademesinde öğrencilerin ekolojik kriz fikri ile başa çıkmalarına yardımcı olabilir.

Görsel Sanatlar dersi kapsamında verilen sanat eğitimi görsel algıyı yani gözle düşünme becerisini geliştirmekte; bu açıdan araştırma, seçme, önemli olanı seçme, sadeleştirme, soyutlama, analiz ve sentez yapma, düzeltme, kıyaslama, problemi çözme,

birleştirme, anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevleriyle bireylere bir bakıma bilinçli algılamayı öğretmektedir. Bu bağlamda sanat eğitimi bireylerin doğayı ve çevresindeki olayları bilinçli bir gözle değerlendirebilmesine ve doğa-insan-toplum arasındaki ilişkileri analiz edebilmesine yardımcı olmaktadır (Gençaydın, 1993, s. 3). Bu yetkinliklerin kazandırılabilmesi nesne ve doğa karşısında seçici bir tavır, doğru karar verme ve karmaşıklıktan kurtularak yeniden düzen kurma çabasını da beraberinde getirecektir (Ersoy, 1993, s. 25). Sanat eğitimi, “toplumsal iyileştirmenin ve bu bağlamda toplumsal dönüşümün aracısı” konumundadır (Kırışoğlu, 2009, s.13). Neticede sanat eğitimi sayesinde estetik beğenisi gelişmiş ve çevreye karşı daha duyarlı yaratıcı düşünce ve davranışlar edinen bireyler sayesinde toplumsal yapıda da olumlu değişimler meydana gelebilecektir (Gökay, 2019b, s. 18-23).

“Çevremiz belirli faaliyetlerden nasıl etkilenir?” sorusu bilimsel bir sorudur. Oysa “Biz hangi faaliyetleri tercih etmeliyiz?” sorusu bilimsel olmanın ötesinde ahlaki bir sorudur (Öztürk vd., 1998, s. 96). Sanat eğitiminin aynı zamanda bir ahlak eğitimi olduğunu düşünöldüğünde (San, 2008, s. 47); insanların çevreyi değiştirme gücü ile çevreyi anlama gücü birleştirildiği takdirde ahlaki bir sorumluluk geliştirilebileceğini (Öztürk vd., 1998, s. 96) söylemek mümkündür. Çevre sorunlarını bilimsel ve teknolojik boyutta ele alan ve fen bilimlerinin bir alanı olarak gören geleneksel yaklaşımın aksine çağdaş yaklaşımlar çevreyi bütöncöl ve sosyo-költürel bir yaklaşımla ele almaktadır (Sauve, 2005’ten aktaran Tanrıverdi, 2009; Hungerford, 2010; Inwood, 2013, s. 138; Özdemir Özden, 2011). Bu bağlamda sanat eğitimi yalnızca sanat hakkında değil dünyaya ve çevre sorunlarına ilişkin farkındalık kazanmanın yolunu gösterebilir. Nitekim sanat, duyuları harekete geçirerek, doğa hakkında bir merak duygusu geliştirme noktasında bir nevi katalizör görevi görmektedir. Sanat eğitimi sayesinde çevresinin farkında olan, duygu ve düşöncelerini ifade edebilen, bakmaktan öte görmesini bilen, gördüklerini sorgulayan, empati kurabilen, çevresindeki çirkinliklerden rahatsız olan ve kendindeki değiştirebilme gücünün farkına varan bireyler çevrelerine karşı daha duyarlı davranışlar sergileyecek ve toplumsal değişim ve dönüşöme katkıda bulunabileceklerdir.

Görsel Sanatlar dersinde doğa sevgisinin, doğaya saygının ve doğanın insanlar için ne kadar gerekli olduğunun eğitim süreci içinde öğrencilere planlı ve bilinçli olarak kazandırılması söz konusudur (Ayaydın, 2015, s. 57). Bu noktada dünyanın mevcut koşullarının gittikçe bozulmasına ilişkin Mamur (2017a, s. 1011), doğal çevreyle ilgili önemli konuların sanat yoluyla nasıl çözümlenebileceğini gösteren çalışmaların sanat

eğitimi içeriklerine entegre edilmesinin her zamankinden daha önemli bir hale geldiğine ve Finlandiya, İrlanda gibi bazı Avrupa lkelerinin eğitim programlarında evre kavramının özellikle Görsel Sanatlar dersinde önemli bir oranda yer bulduğuna dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda Etike (1996, s. 24) estetik evre bilincinin gelişmesinde görsel sanatlar eğitiminin son derece önemli olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Sunassee, Bokhoree ve Patrizio (2021, s. 224) duygularını ve deneyimlerini organize etmelerine yardımcı olan ve öğrencilerin yaşamları ile dünya arasında bağlantı kurmalarını sağlayan sanatsal etkinliklerin öğrencilerin evre duyarlılığının geliştirilmesinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar.

Sanat olaylar karşısında duyarlılığımızın artırılmış ve inceltilmış halidir. Dolayısıyla sanata karşı artan duyarlılık çevreye karşı olan duyarlılığın artmasına yardımcı olacaktır. Bir kişinin bir yapıt karşısında haz alması veya hoşlanma duygusu hissetmesi doğaldır, ancak bunun eğitimle geliştirilerek estetik tutuma dönüştürülmesi gerekmektedir (Aykut, 2018, s. 65). avuldur (2018, s. 91) Görsel Sanatlar dersinde yakın ve uzak çevrenin tüm unsurlarının estetik değerlerin oluşumunda etkin rol oynadıklarını ifade etmektedir. Sanata yönlendirilmiş beğeniye *estetik beğeni* denilmektedir. Sanatın estetik beğeni açısından topluma verebileceği en büyük yarar ise bireylerin güzel dedikleri üzerine ya da beğendikleri şeyler üzerine *estetik kayđı* duyabilmelerini sağlamaktır. Sanatın sosyal yapının ayrıştırılamayan bir parçası haline gelmesi, bireylerin estetik kayđı düzeylerini geliştirerek günlük yaşantılarındaki tutum ve davranışlarını olumlu yönde değiştirebilmektedir (Erinç, 2013, s. 115-117).

Aykut'un (2018, s. 292) şu tespiti insanları yaşanan olumsuzluklara ve gelecek zorlu günlere ilişkin sorgulamaya iten ve çözüm arayışı içerisinde olunması gerekliliğini vurgulayan sanat yaratımlarına duyulan ihtiyaı vurgular niteliktedir:

İnsana kim olduğunu sanat hatırlatır. Günümüzün plastikleşen dünyasında insan, doğal olanla ilişki unutmaya yüz tutmuştur. Doğal olan artık doğal değildir. Çünkü 'doğal' albenili paketler içinde saklanan, az bulunan pahalı bir tüketim aracıdır. Plastik doğalın yerini alır... Plastik tüketen insan yine plastik tüketir, plastik yaşar. Hiçbir besin değerı olmayan ürünlere benzer, onlar da hiçbir fizyolojik işlemden geçmeden bünyeden atılır. Bunların bünyemize verdikleri zararlar sonradan çıkar.

Mantere (1992, s. 17-18) doğanın gerçek anlamda takdir edilmesinin, çevrenin iyiliğine yönelik etik tutumların ve davranışların estetik deneyimlerle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Inwood (2007, s. 3) sanat eğitimiyle kazandırılan duygusal öğrenmelerin ekolojik kayđılara ilişkin tutumların yanı sıra

çevreye yönelik davranışlarda olumlu değişikliklere yardımcı olacağını düşünmektedir. Bu bağlamda sanat eğitiminin duyusal ve duygusal boyutunun yanı sıra bilişsel ve davranışsal boyutunun çevreye yönelik sorumlu davranışları kazandırmada etkin bir rol üstlenme potansiyeli bulunmaktadır.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanyazında yer alan “Sanat eğitimi ve çevre”, “Sanat eğitimi ve görsel kültür”, “Çevre” ve “Aile katılımı” konuları ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.4.1. Sanat eğitimi ve çevre konusuna ilişkin yapılan araştırmalar

Mutlu Karanfil (2022) tarafından gerçekleştirilen “Portfolyoya dayanan aile katılımlı çevre eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarının portfolyo kullanımına bağlı aile katılımıyla verilen program doğrultusunda etkisi incelenmiştir. Ön test ve son test tek gruplu deneysel desen kullanılan araştırmada 16 haftalık eğitim sürecinin sonrasında veliler ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin çevre ile ilgili konulardaki görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini ve çevre problemlerine ilişkin bilgi, bilinç ve tutumlarının arttığını göstermektedir. Ayrıca uygulamanın velilerin çevre bilgi ve tutum düzeyine olumlu etki gösterdiği tespit edilmiştir.

Sunasse ve Bokhoree (2021) tarafından gerçekleştirilen “Students’ empathy for the environment through eco-art place-based education: A review” başlıklı çalışmada ekolojik sanat ve yer temelli bir öğretim programı aracılığıyla öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarını artırmak ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar kazandırmak amaçlanmaktadır. Katılımcıları 14 yaşındaki 25 öğrenciden oluşan ve deneysel desen bağlamına yürütülen çalışmada veriler görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama öncesinde ve sonrasında eskiz defterlerine çizmiş oldukları çalışmalardan ve bunların arkasına yazdıkları kısa notlardan veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Çalışmanın bulguları öğrencilerin çevreye yönelik empati duygularının, farkındalıklarının, ekolojik krize ilişkin bilinçlerinin, doğaya karşı gösterdikleri özenin ve sorumluluklarının arttığını; bunların davranışlarına da yansıdığını göstermektedir.

Yavuz (2021) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar dersi 11-12 yaş grubu öğrencilerine çevre bilinci kazandırılmasında atık malzeme kullanımının etkisinin incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul Görsel Sanatlar dersinde atık malzeme kullanımının 11-12 yaş grubu öğrencilerinin çevre bilinci ve yaratıcılık düzeylerine etkisi incelenmiştir. Statik grup öntest-sontest desen modeli kapsamında gerçekleştirilen çalışmada deney grubunda 20, kontrol grubunda 23 öğrenci bulunmaktadır. Haftada bir ders saati olmak üzere toplam 4 hafta süren uygulama sürecinde dersler, deney grubunda atık malzeme kullanımına dayalı olarak kontrol grubunda ise müfredat çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği”, resim uygulamaları ve “Yaratıcı Resim Rubriği” kullanılmıştır. Mann Whitney “U” testi ve Wilcoxon testi kullanılarak elde edilen analiz sonuçları deney grubu ile kontrol grubu arasında, resimde yaratıcılık düzeyleri ve çevreye yönelik tutumları bakımından anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

İçen Kükürt (2021) tarafından gerçekleştirilen “Okul öncesi dönemde etkili çevre eğitimi için görsel sanat etkinliklerinin kullanımı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında çevre eğitimine yönelik sanat etkinlikleri kapsamında okul öncesi dönem çocuklarına çevre bilincinin kazandırılması amaçlanmıştır. Çalışma, proje yaklaşımına dayalı ve sanat etkinlikleri ile oluşturulan bir çevrede gerçekleştirilmiştir. Ön test- son test ve kontrol grubu bağlamında deneme modeli ile yürütülen çalışma toplam 54 öğrenciden oluşan 4 grup ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda çevre konularıyla ilgili sanat etkinlik planları araştırmacı tarafından; kontrol grubunda ise MEB 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan çevre kazanımları ve etkinlikleri sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. “Çevre Bilinci Testi” veri toplama aracı ile elde edilen veriler deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çalışmada sanat etkinlikleriyle oluşturulan çevrenin, okul öncesi çevre eğitiminde uygulanmasının çevre bilincinin yükselmesinde önemli etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erikan (2020) tarafından gerçekleştirilen “Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında bir eylem araştırması” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür çalışmaları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin bütünleştirildiği bir yaklaşımın uygulanabilirliğini ve etkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseni ile yürütülen araştırmanın katılımcılarını 9-12 yaş grubunda bulunan ve Bilim ve Sanat Merkezi’nde öğrenim görmekte olan 13 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; ön değerlendirme

formu, video ve ses kayıtları, odak grup görüşmesi, doküman incelemesi ve araştırmacı günlükleri aracılığıyla toplamış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları sürdürülebilirlik kalkınma eğitiminde görsel kültürden yararlanmanın merak uyandırma, yaratıcılığı geliştirme, eleştirel düşünme, öğretirken eğlendirme, sorumluluk alma gibi katkılarının olduğunu, bu bağlamda sürdürülebilir gelişim bilinci oluşturmalarına katkı sağladığını göstermektedir.

Dağ (2020) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar dersinde atık nesnelerle işlevselliği olan tasarım çalışmaları uygulama örneği” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Görsel Sanatlar dersinde atık nesnelerle işlevselliği olan tasarım çalışmaları gerçekleştirmenin, geri dönüşüm olgusu ve çevre duyarlılığı üzerine etkisi araştırılmıştır. Deneysel desen kapsamında tek grup ön test-son test desen yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubu 6. sınıf düzeyinde öğrenim gören 45 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler uygulama öncesinde ve sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla toplanmıştır. Eğitim sürecinde geri dönüşüm ve çevre duyarlılığı ile ilgili sözlü anlatımlar yapılarak ve video sunum çalışmaları izletilerek öğrencilerin geri dönüşüm ve çevre duyarlılığı hakkında bilgilenmeleri ve atık nesnelerden oyuncak tasarımı yapmaları sağlanmıştır. Araştırma sonuçları geri dönüşüm ve çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen eğitimin ve atık malzemelerden işlevsel ürün tasarım etkinliklerinin, öğrenciler üzerinde istenilen başarıyı sağladığı yönündedir.

Çavuldur (2018) tarafından gerçekleştirilen “Geri dönüşümlü kâğıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitimine yönelik katkıları: Bir eylem araştırması” başlıklı doktora tez çalışmasında ortaokul 6. sınıf Görsel Sanatlar dersinde geri dönüşümlü kâğıt hamurunun uygulama malzemesi olarak kullanımının öğrencilerin çevre bilinci kazanmalarındaki etkisi araştırılmıştır. Eylem araştırması deseni kapsamında yürütülen çalışmada 22 kişiden oluşan katılımcı grubuna sekiz haftalık süreçte Görsel Sanatlar ders planlarıyla çevre eğitimi vermenin çözüm yolları aranmıştır. Bu doğrultuda atık kâğıtların geri kazanımıyla elde edilen kâğıt hamuru kullanılarak iki ve üç boyutlu sanatsal çalışmalar gerçekleştirilmiş ve sergilenmiştir. Görsel Sanatlar dersinde uygulama çalışmaları geri dönüşüm ve çevre koruma konularıyla birlikte işlenmiştir. Araştırmanın verileri ön ve son anket, görüş anketi, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, öğrenci, öğretmen, araştırmacı günlüğü ve araştırmacı gözlemi gibi farklı veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. İçerik analizi ile elde edilen bulgular öğrencilerin dersleri eğlenceli, yaratıcı, bilgilendirici ve çevreye yararlı olarak

nitelendirdiklerini; öğrencilerin geri dönüşüm bilincine ve alışkanlığına olumlu yönde katkıda bulunduğunu; aşırı kâğıt tüketiminin yol açtığı çevre sorunları üzerinde düşünmeye sevk ettiğini ve kendi çıkarımlarını yapabilecek düzeye taşıdığını göstermektedir.

Yarımca (2018) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin katı atık sorununa yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi (Nedim İnal Ortaokulu örneği)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrencilerin çevreye yönelik farkındalık düzeylerinde Görsel Sanatlar eğitiminin etkisi incelenmiştir. Karma desen kapsamında yürütülen ve kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılan çalışmanın katılımcıları 13-14 yaş gurubunda bulunan 42 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri, uygulama öncesinde ve sonrasında nicel boyutta “Katı Atık Sorununa Yönelik Başarı Testi” yoluyla, nitel boyutta “Piknik” konusuna ilişkin öğrenci resimleri ile toplanmıştır. Resimler “Resim Değerlendirme Ölçeği” doğrultusunda üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları Görsel Sanatlar eğitiminin öğrencilerin katı atık sorununa yönelik farkındalık düzeylerini artırdığını, düşünce ve imgelerini olumlu yönde etkilediğini ve duyarlılıklarını arttırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Mamur (2017b) tarafından gerçekleştirilen “Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma” başlıklı çalışmada; sanat yoluyla çocukların kendilerini, toplumsal çevreyi ve doğayı keşfetmelerini sağlamaya dönük ve sürdürülebilirlik temelinde geliştirilen etkinliklerin çocuklara katkısının incelenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseni kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcıları 11 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ve 9 ortaokul 5. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri her etkinlikten sonra öğrencilerin doldurduğu öz değerlendirme ve süreç değerlendirme formlarından elde edilmiş olup içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları sürdürülebilir gelişim temelli sanat etkinliklerinin sanat-bilim-doğa etkileşimini anlama, atık malzeleri estetik bir biçimde tekrar kullanma üzerinde olumlu etkileri olduğunu ve çevreye yönelik farkındalığı artırdığını göstermektedir.

Yeboah, Asante ve Opoku-Asare (2016) tarafından gerçekleştirilen “Teaching interactive art lessons with recycled waste materials as instructional resources” başlıklı çalışmada sanat derslerinin öğretiminde atık malzemelerin öğretim kaynağı olarak nasıl kullanılabileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı

örnekleme yöntemi ile seçilen 14 Görsel Sanatlar öğretmenidir. Yarı deneysel desen ve betimsel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada öğretim materyalinin kullanıldığı ve kullanılmadığı sınıfların atmosferi ve öğrenci performansları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için katılımcı gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Yerel bölgede sorun çıkaran atık malzemelerin araştırılarak sanat dersleri için materyal olarak kullanıldığı sınıflarda öğretim materyallerinin kullanılmasının öğrencilerin aktifliğini ve etkileşimini artırdığı, dersleri daha ilgi çekici ve gerçek yaşama dönük kıldığı, öğrencilerin performansını geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Abdullah (2015) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çevre bilinci ve hayvan sevgisi kazandırılmasında kolaj tekniğinin kullanılmasının etkileri” başlıklı yüksek lisans çalışmasında ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çevre bilinci ve hayvan sevgisi kazandırılmasında kolaj tekniğinin etkisi araştırılmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu model kapsamında gerçekleştirilen araştırma Görsel Sanatlar dersinde yürütülmüştür. Deney grubunda 15, kontrol grubunda 16 öğrencinin yer aldığı araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Kolaj Tercihleri Anketi” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları kolaj tekniğinin uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre çevreye yönelik tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde arttığını göstermektedir.

Flowers, Carroll, Green ve Larson (2014) “Using art to assess environmental education outcomes” başlıklı tarafından gerçekleştirilen çalışmada sanatın çevreye yönelik tutum ve farkındalık üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 6-12 yaş aralığındaki 285 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Çevresel tutum ve farkındalıkları değerlendirmek için öğrencilerin çizimleri ve Çevresel Algı Ölçeği’nden aldıkları puanların analizinde parametrik olmayan istatistiki yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçları çizimler ve ölçek arasında istatistiksel olarak anlamlı benzerlikler bulunmadığını göstermektedir. Çalışmada çizimlerin çocukların çevresel tutumları ve farkındalıkları hakkında bilgi sağlayabileceği ve çizimlerin çevre eğitimi programlarıyla ilişkili öğrenme çıktılarını değerlendirmek için yararlı bir stratejiyi temsil edebileceği sonucuna varılmıştır.

Gilmartin (2014) tarafından gerçekleştirilen “Eco-art education: sustaining our community” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı çevre okuryazarlığı, sürdürülebilirlik ve sanat eğitimi arasındaki bağlantılara odaklanan ekolojik sanat eğitiminin nasıl yürütülebileceğini ortaya koymaktır. Eylem araştırması deseniyle yürütülen çalışmada

insan ve çevre arasında anlamlı, empatik ve bağlantılar kurmayı amaçlayan sanat eğitimi için yeni bir model önerilmeye çalışılmıştır. Araştırmada röportaj, resim ve günlük gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Yer temelli öğretim yöntemlerinin eko-okuryazarlık ve sanat eğitimini birleştirmek için etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özsoy ve Ahi (2014) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi” başlıklı araştırmada ilkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler yoluyla ortaya konulması amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yürütülen araştırma kapsamında ilkokul (1-5) düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 828 öğrenciden veri toplanmıştır. Çiz-ve-anlat tekniği ile araştırmaya katılan öğrencilerden çevreye ilişkin bir resim çizmeleri ve bu resmi açıklamaları istenmiştir. Verilerin analizinde ise nicel ve nitel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin çoğunluğunun gelecekteki çevre algısında kirli çevre ve teknolojik çevre üzerinden hava kirliliği, toprak kirliliği, aşırı yapılaşma ve trafik gibi yakın çevrelerinde gözlemleyebildikleri çevre sorunlarının bulunduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçları çizilen resimlerde çocukların kirlilik çeşitlerine ve çevredeki canlı ve cansız öğelere yönelik farkındalıklarının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Inwood (2013) tarafından gerçekleştirilen “Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms” başlıklı araştırmada ilkokul ortamlarında ekolojik sanat eğitiminin nasıl uygulanabileceği ve bu yaklaşımı sınıflarında uygulamayı seçen ilkokul öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları farklı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan en az 15 yıllık deneyime sahip sınıf öğretmenleri ve öğrencilerinden oluşmaktadır. Ekolojik sanat eğitimi modeli geliştirme deneyimine odaklanan bu araştırmada iş birlikçi eylem araştırması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri anket, gözlem, yansıtıcı günlük, fotoğraf gibi veri toplama araçları ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ilkokul düzeyinde ekolojik sanat eğitiminin çevre eğitimine katkı sağladığını göstermektedir.

Inwood ve Taylor (2012) tarafından gerçekleştirilen “Creative approaches to environmental learning: Two perspectives on teaching environmental art education” başlıklı araştırmada çevre ve sürdürülebilirlik konuları ile sanat eğitiminin ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseni çerçevesinde yürütülen araştırmanın katılımcıları iki farklı ülkede ve biri fen biri sanat ağırlıklı iki farklı lisans

programında eğitim gören öğrencilerden ve çevresel sanat eğitimini gerçekleştiren uygulayıcılardan oluşmaktadır. Araştırma sonuçları farklı programlarda öğrenim gören lisans öğrencilerinin çağdaş sanat hareketlerinin tartışılması yoluyla çevre sorunlarına ilişkin anlayışlarının geliştiğini ve zenginleştiğini ortaya koymaktadır.

Song (2012) tarafından gerçekleştirilen “Crossroads of public art, nature and environmental education” başlıklı çalışmada ekolojik sanata dayalı çevre eğitimi ile öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme ve bir dünya vatandaşı olma konusunda sanata dayalı bir anlayış geliştirmelerine nasıl yardımcı olunabileceği araştırılmıştır. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın katılımcıları üniversitede öğrenim görmekte olan 59 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğrenci performansları, videolar ve powerpoint sunumlarından elde edilen verilerin analizi sonucu öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almaları gerektiği ve ekolojik sanatçıların tanıtılmasının öğretim elemanlarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durmuş (2009) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Görsel Sanatlar dersinin ilköğretim öğrencilerinin çevre bilinci düzeylerinin gelişimine etkisi araştırılmıştır. Kontrol grupsuz ön test-son test deneysel desen kapsamında yürütülen çalışmanın katılımcıları 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 16 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında sınıf seviyesine uygun olarak programdaki çevre bilincinin kazandırılmasına yönelik kazanımlar çerçevesinde etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin çevre bilinci düzeylerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu, öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının ve bakış açılarının olumlu yönde geliştiğini, Görsel Sanatlar dersi ile öğrencilere doğaya, güzele, estetik olana saygı duymayı, doğal olanı korumayı, olduğu gibi kabul etme bilinci kazandırılabilirdiğini göstermektedir.

Savva, Trimis ve Zachariou (2004) tarafından gerçekleştirilen “Exploring the links between visual arts and environmental education: Experiences of teachers participating in an in-service training programme” başlıklı çalışmada sanatsal etkinliklere ve çevrenin bir eğitim kaynağı olarak kullanılmasına dayanan hizmet içi eğitim programının katılımcıların çevre algısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları anaokulu, ilköğretim ve ortaokulda görev yapan görsel sanatlara yönelik özel ilgi ve geçmişe sahip 12 öğretmeninden oluşmaktadır. Durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmada gözlem, grup tartışmaları, günlükler ve fotoğraflar materyaller kullanılarak veri toplanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin çevreyi sanatsal etkinliklere dahil etme yeteneklerinin, sanatsal ifade güçlerinin ve çevresel sanata yönelik ilgi ve tutumlarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sanat eğitimi ve çevre konusuna ilişkin yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği, ilkokul düzeyinde uygulamaya dönük çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve ekolojik sanata ilişkin çoğunlukla kuramsal çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

2.4.2. Sanat eğitimi ve görsel kültür konusuna ilişkin yapılan araştırmalar

Daşdemir (2021) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültürün bilsem öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine katkısı” başlıklı doktora tez çalışmasında görsel sanatlar eğitimi kapsamında yapılan görsel kültür temelli etkinliklerin Bilim ve Sanat Merkezlerindeki görsel sanatlar yetenek alanında öğrenim görmekte olan 10-13 yaş grubundaki öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine yansımalarının ve katkılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması deseni ile yürütülen araştırmada gözlem, görüşmeler, video kayıtları, araştırmacı günlükleri ve doküman incelemesi veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, eleştirel sorgulama becerilerinin ve dijital temeli araç ve uygulamalara dayalı sanatsal çalışma yapma becerilerinin geliştiği sonuçları elde edilmiştir.

Başar (2019) tarafından gerçekleştirilen “Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdikleri görsel kültür çalışmaları” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür temelli uygulamalarının nasıl yürütülebileceğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması kapsamında yürütülen araştırma ortaokul 6. sınıfta öğrenim görmekte olan sekiz öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çeşitli görsel kültür araçlarının sorgulamalarının gerçekleştirilmesinin ardından logo ve afiş tasarımların yapıldığı uygulama sürecinde kişisel bilgi formu ve video kayıtları veriler elde edilmiştir. Günlük yaşamda karşılaşılan logoların, afişlerin, reklam filmlerinin ve alıcılara yönelik verilen mesajların algılanma düzeylerinin sorgulandığı araştırmada öğrencilerin görsel medya öğelerinin içeriklerine ilişkin eksik ve yanlış bilgilere sahip oldukları, karmaşık yapıdaki mesajları algılamada zorlandıkları, verilen mesajı görmelerine rağmen anlamı hakkında yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uygulama sürecinde ise öğrencilerin kendi özgün

logolarını tasarlayarak anlamsal olarak yaş grubunun üzerinde algısal mesajlar verdikleri görülmüş, afiş tasarımı ise öğrencilerin cinsiyet ayrımcılığına karşı daha birleştirici ve kapsayıcı düşüncede oldukları gözlemlenmiştir.

Sarıbaşı (2019) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar öğretmen eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimi” başlıklı doktora tez çalışmasında Görsel Sanatlar öğretmen adaylarının görsel kültür öğretimini nasıl bir öğrenme-öğretmeyle gerçekleştirebileceklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Eylem araştırması kapsamında 24 öğretmen adayı ile yürütülen araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında araştırmacı tarafından öğretmen adaylarına görsel kültür temelli etkinlikler uygulanmış olup ikinci aşamasında ise gönüllü olan 4 öğretmen adayının ortaokul düzeyinde Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür etkinliklerinin uygulanması süreci bulunmaktadır. Gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve görsel-ışitsel malzemelerden elde edilen araştırma verileri tümevarımsal analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının görsel kültürün anlamı nasıl şekillendirdiğine yönelik farkındalık kazandıklarını ve toplumu bilinçlendirme amacıyla toplumsal ve çevre sorunlarına yönelik sanatsal çalışmalar yapma konusunda istekli olduklarını göstermektedir.

Başer (2015) tarafından gerçekleştirilen “Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültür kuramının kullanımı” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul Görsel Sanatlar dersinin kazanımlarına ulaşılmasında görsel kültürün etkisi araştırılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desen kapsamında yürütülen araştırmada 80 öğrenciden kişi tanıma formları ve görüşme test formları aracılığıyla veri toplanmıştır. 2006 İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı’nın genel amaçları doğrultusunda ve uzman görüşü alınarak, araştırmanın problemini ve alt problemlerini karşılayacak ilk ve son test soruları belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde okul giriş kat koridoru ile merdivenlerine ünlü Türk ressamlarına ilişkin ve öğrencilerin kendi yaşadığı okul, ilçe, ilin tarihi geçmişini, tarihi yerlerini, yemek kültürü, yaşam kültürünü konu alan infografik afişler asılmıştır. Süreç içerisinde bu afişlere ilişkin herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Afişlerin asılmasından itibaren geçen altı aylık kuluçka döneminden sonra son testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçları sosyo-demografik açıdan herhangi bir farklılık olmamakla birlikte öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde artış gösterdiğine işaret etmektedir.

Dilli (2013) tarafından gerçekleştirilen “Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması” başlıklı doktora tez çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin resimlerinde ve anlatımlarında popüler kültürün öğelerine ne düzeyde yer verdiklerinin ortaya konulması ve öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır. Karma yöntem kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcıları 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 54 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutu yarı-deneme modeli ile nitel boyutu ise eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Görsel kültür kuramı çerçevesinde reklam ve çizgi film inceleme, düşünmeyi düşünme, popüler kültürü tanıma ve eleştirel olarak düşünme yaklaşımlarını içeren ve beş hafta süren uygulama sonunda görüşme yoluyla araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma sonuçları popüler kültüre ait imgelerden etkilenmenin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini, öğrencilerin şiddet içerikli görüntülerden daha fazla etkilendiğini, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini, görsel kültür temelli öğretim yönteminden öğrencilerin çok etkilendiklerini ve anlamlı ürünler ortaya çıkarabildiklerini göstermektedir.

Türkkan (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması” başlıklı doktora tez çalışmasında görsel kültürün ilköğretim okullarında nasıl yürütülebileceğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Eylem araştırması kapsamında yürütülen araştırma ilköğretim 3. sınıfta Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama boyutu sınıftaki 30 öğrencinin tamamı ile gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, araştırmanın katılımcıları dördü kız, üçü erkek olmak üzere toplam yedi odak öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın görsel kültür çalışmalarına dayalı uygulama boyutunda öğrencilere öncelikle bir çizgi film izletilmiş, ardından çizgi filme ilişkin yapılan sorgulamalar kapsamında etkinlikler belirlenmiştir. Kişisel bilgi formu, video kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü ve öğrenci günlükleri gibi farklı veri toplama araçlarıyla elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin sürece etkin ve istekli bir şekilde katılım gösterdiklerini, eleştirel bir bakış açısı sergilediklerini, konuya ilişkin görüşlerini dile getirirken ön bilgilerini ve deneyimlerini harekete geçirdiklerini, karışık görüşlerini savunduklarını, eğlendiklerini, iletişim becerilerinin arttığını, hayal kurmalarına katkı sağlandığını ve kendilerini sanat yoluyla ifade etmede cesaret kazandıklarını göstermektedir.

Sanat eğitimi ve görsel kültür konusuna ilişkin yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak ortaokul düzeyinde gerçekleştirildiği ve ilkokul düzeyinde uygulamaya dönük araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir.

2.4.3. Çevre konusuna ilişkin yapılan araştırmalar

Peker ve Ceylan (2020) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi” başlıklı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmada çok aşamalı örnekleme yoluyla 1424 dördüncü sınıf öğrencisinden “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği ve “Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğunu; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutuma sahip olduklarını; öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının görülme sıklık düzeyinin yüksek olduğunu ve evcil hayvana sahip öğrencilerin çevreye yönelik daha sorumlu davranışa sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca çevreye yönelik tutum ile çevreye yönelik sorumlu davranış arasında pozitif yönde ve orta düzeyde ilişki bulunduğu; anne-babanın eğitim ve aylık geliri arttıkça, öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve sorumlu davranış ortalamalarının yükseldiği görülmektedir.

İbret, Demirbaş ve Demir (2019) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması” başlıklı araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerine Sosyal Bilgiler dersinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanındaki doğal çevreye duyarlılıkla ilgili konuların alternatif etkinlikler aracılığıyla kazandırılması amaçlanmıştır. Eylem araştırması kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcılarını ilkokul 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 19 öğrenci oluşturmaktadır. Öncesinde öğrencilere doğa sevgisi ve doğal çevreye duyarlılık konusuna ilişkin açık uçlu soruların yöneltildiği uygulama süreci 5 hafta sürmüştür. Araştırmacıların geliştirmiş olduğu sistematik program çerçevesinde fotoğraf analizi, çözümleyici öykü, şarkı, bulmaca ve ağaç dikimi gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda veriler açık uçlu görüşme formları ile elde edilmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen veriler, çevre konusunda alternatif etkinliklerden yararlanılmasının doğal çevreye karşı duyarlılık kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Karakaya-Akçadağ, Çobanoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen “‘İnsan ve çevre’ ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi” başlıklı araştırmada Fen Bilimleri dersinin sınıf dışı öğretim yaklaşımıyla öğretiminin gerçekleştirilmesinin 7. sınıf öğrencilerin çevre okuryazarlığına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ön test-son test deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kapsamında 4 hafta süreyle yürütülen araştırmanın katılımcılarını deney grubunda 31, kontrol grubunda 31 olmak üzere toplam 62 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini oluşturan çevre bilgisi, çevreye yönelik duyuşsal eğilimi, sorumlu davranışlar, problem belirleme ve çözme becerileri “İlköğretim Çevre Okuryazarlığı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonuçları çevreye yönelik duyuşsal eğilim ve problem belirleme-çözme becerilerinin deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğunu, çevreye yönelik sorumlu davranışlar konusunda ise sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamları arasında benzerlik olduğunu göstermektedir.

Buldur, Bursal, Yücel ve Yalçın Erik (2018) tarafından gerçekleştirilen “Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi” başlıklı araştırmanın amacı disiplinler arası yaklaşımla hazırlanan doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerine ve çevre bilinçlerine etkisinin incelenmesidir. Tek grup ön test-son test deneysel desen kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcılarını her yıl 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği”, “Çevre Bilincinin Kazanımlılığına Yönelik Anket” ve içerik analizi ile çözümlenen “Bilgi-İstek-Öğrenme Kartları” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada doğa eğitiminin çevreye yönelik duyuşsal özellikler ve çevre bilinci açısından olumlu yönde anlamlı düzeyde katkı getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tosun ve Demir (2018) tarafından gerçekleştirilen “Minik Ayaklar Geri Dönüyor” başlıklı araştırmada okul öncesi 5-6 yaş grubundaki çocukların geri dönüşüm konusuna ilişkin farkındalığının artırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın katılımcıları 2 kız 13 erkek olmak üzere toplam 15 öğrenciden oluşmaktadır. Yaklaşık 45 saat süren uygulama sürecinde dramatizasyon, doğaçlama ve rol oynama ile çoklu zekâ etkinlikleri, gezi-gözlem, oyun, gösteri, müzik, dans gibi çeşitli öğretme-öğrenme etkinliklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri gözlem ve görüşme yoluyla okul öncesi öğrencileri, öğretmeni, bu sınıfa gözlem amacıyla gelen 4 okul öncesi öğretmen adayı ile proje danışmanı, video kamera ve fotoğraflar olmak üzere farklı kaynaklardan elde

edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ve mutlu olduklarını, ayrıca geri dönüşümle ilgili öğrenme ve farkındalıklarının, iş birliği, özgüven, yaratıcılık, çevreye ve doğaya saygılı davranma gibi özelliklerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir.

Çetin (2015) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre ile ilgili görüşleri” başlıklı çalışmada ilkököl ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin temiz ve kirli çevre konusuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve üçüncü sınıfa geçtiklerinde görüşlerinde meydana gelen değişimlerin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma kapsamında yürütölen araştırmanın katılımcıları 11 öğrenciden oluşmaktadır. Doküman incelemesi, resim çalışması ve yapılandırılmamış görüşme yoluyla toplanan araştırma verileri doküman analizi, betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin temiz ve kirli çevre konusuna ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine bağılı olarak değiştiğı; sınıf düzeyi arttıkça çevreye yönelik farkındalığın ve eleştirel düşüncenin geliştiğı sonucuna ulaşılmıştır.

Sadık, Çakan ve Artut (2011) tarafından gerçekleştirilen “Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyoekonomik farklılıklara göre analizi” başlıklı çalışmada 5. sınıfta öğrenim görmekte olan çocukların çevre sorunlarına ilişkin algılarının çizmiş oldukları resimler aracılığıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma kapsamında yürütölen çalışmada farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip üç farklı ilköğretim okulunda okuyan 11-12 yaş grubundaki 206 çocuğun çevre sorunlarına ilişkin çizdiğı resimler ve resim kağıdının arkasına yazdıkları kişisel bilgiler ve çizdikleri resme ilişkin kısa anlatımları içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada çocukların resimlerinde genellikle birden fazla çevre sorununu ele aldıklarını, bu sorunların neden-sonuç ilişkisini çizimlerine yansıttıklarını ifade edilmiştir. Alt sosyo-ekonomik çevrede yaşayan çocukların davranış kirliliğı ve ormanların yok olması, üst sosyo-ekonomik çevrede yaşayan çocukların hava kirliliğı ve biyolojik çeşitliliğın azalması konularını ele aldıkları; ozon tabakasının incelenmesi, gürültü kirliliğı, toprak kirliliğı ve küresel ısınmanın ise en az farkında olunan çevre sorunları olduğı araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Kimaryo (2011) tarafından gerçekleştirilen “Integrating environmental education in primary school education in Tanzania teachers’ perceptions and teaching practices” başlıklı araştırmanın amacı Tanzanya'daki ilkököl öğretmenlerinin çevre eğitimi algılarına, çevre eğitiminin ilkököl eğitime entegrasyonuna ve öğretmenlik

uygulamalarına yönelik bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji yaklaşımının kullanıldığı çalışmada Tanzanya'nın Morogoro bölgesindeki dört ilkokulda görev yapmakta olan 31 sınıf öğretmeninden gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim algılarında farklılıklar olduğunu ve çevre eğitiminin tüm derslere eşit oranda entegre edilmesi ya da bağımsız bir alan olarak eğitim programında bulunması gerektiğini göstermektedir.

Özdemir (2010) tarafından gerçekleştirilen “Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelere yönelik algı ve davranışlarına etkisi” başlıklı çalışmada doğa deneyimine dayalı çevre eğitimi programının ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik algılarına ve davranışlarına etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Deneysel desen kapsamında 20 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilen çalışmada araştırmacının geliştirmiş olduğu “Çevresel Algı Ölçeği”, “Çevresel Davranış Gözlem Formu” ve öğrencilerin yazdığı öykülerin çözümlenmesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin çevreye yönelik davranışları süreç boyunca sistematik olarak rehber öğretmen ve veliler gözlemlenerek davranış izleme formuna işlenmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin çevrenin bozulmasına ilişkin farkındalıklarının, çevre sorunlarına ilişkin kaygılarının, çevreye yönelik sorumlu davranış eğilimlerinin arttığını göstermektedir.

Erdoğan (2009) tarafından gerçekleştirilen “5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen faktörler” başlıklı doktora tez çalışmasının amacı çevre okuryazarlığının boyutları göz önünde bulundurularak ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinin ve çevreye yönelik sorumlu davranışları etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Ulusal düzeyde tarama çalışması şeklinde yürütülen çalışmada Türkiye'nin 26 ilinden rastgele seçilen 78 ilköğretim okulunda 5. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 2412 öğrenciden araştırmacı tarafından geliştirilen “İlköğretim Çevre Okuryazarlığı Aracı” ile araştırmanın verileri elde edilmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi, çoklu korelasyon ve Path analizi; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin orta düzeyde çevre okuryazarlığına sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmada çevreye yönelik sorumlu davranışları etkileyen faktörler; okul türü, okul öncesi eğitimi alma, anne ve baba eğitim düzeyi, ikamet, doğa deneyimi, çevre bilgisine yönelik merak, anne-baba- kardeşlerin

çevre kaygısı şeklinde sıralanmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre çevre bilgisi, çevre koruma davranışlarına katılmada gönüllük, bilişsel beceriler, çevreye yönelik tutum ve çevre duyarlılığı çevreye yönelik sorumlu davranışları etkilemektedir. Araştırmanın sonuçları öğrencilerin bilgi, istek, tutum ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olmakla birlikte çevreye yönelik sorumlu davranış gösterme düzeylerinin oldukça düşük olduğuna; çevreye yönelik sorumlu davranışlar ile bilişsel becerileri ve çevreye yönelik tutumları arasında anlamlı, fakat negatif bir ilişki bulunduğuna işaret etmektedir.

Robertson (2008) tarafından gerçekleştirilen “Forming preschoolers’ environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında doğa temelli okul öncesi eğitim programının çocukların tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 10-12 yaşlarında olan ve daha önce doğa temelli okul öncesi eğitim programına katılan çocuklardan ve ailelerinden anketler ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada okul öncesi dönemde doğa temelli eğitim programına katılan çocukların akranlarına göre doğaya bağlılık açısından önemli ölçüde yüksek puanlar aldıkları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları bu eğitimin çocukların çevreye yönelik tutumlarında ölçülebilir ve kalıcı değişikliklere imkan tanıdığını göstermektedir.

Grodzińska-Jurczak, Stepska, Nieszporek ve Bryda (2006) tarafından gerçekleştirilen “Perception of environmental problems among preschool children in Poland” başlıklı araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin çevreye yönelik tutumlarının ve bilgi düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 686 ebeveyn ve 6 yaş grubundaki 674 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri çocuklara ve ailelere yönelik geliştirilen anketler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları çocukların çevreye ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu ve çevreye ilişkin uygunsuz davranışları belirleyebildiklerini; ancak çevreyi korumaya yönelik eylemlerinin düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada ailelerin çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları ancak alışkanlıklarını değiştirme ya da çevrenin korunmasına yönelik fedakârlık yapma konusunda istekli olmadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Çevre konusuna ilişkin ulusal düzeyde yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak okul öncesi dönemi ve ortaokul dönemini kapsadığı, betimsel düzeyde tarama modeli ile gerçekleştirilen ve durum tespitine dayalı çalışmaların ağırlıkta olduğu, ilköğretim düzeyinde uygulamaya dönük araştırmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir.

2.4.4. Aile katılımı konusuna ilişkin yapılan araştırmalar

Erol ve Gülay Ogelman (2021) tarafından gerçekleştirilen “Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı evre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi” başlıklı araştırmada “Proje Yaklaşımına Dayanan Aile Katılımlı evre Eğitimi Programı”, “Proje Yaklaşımına Dayanan evre Eğitimi Programı” ve “evre Eğitimi Aile Katılımı Etkinlikleri” gibi farklı uygulamaların 5-6 yaş grubundaki çocukların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desen kapsamında yürütülen ve üç deney bir kontrol grubu ile gerçekleştirilen çalışmanın katılımcılarını kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla seçilen 88 ocuk oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “evreye Yönelik Tutum leği” ile elde edilmiştir. Araştırmada 5-6 yaş grubundaki çocuklar yönelik proje yaklaşımı temelli evre eğitimi programı geliştirilmiştir. Ayrıca hayvanat bahçesine ziyaret, doğa yürüyüşleri, doğal ortamda oyunlar, alan incelemesi gibi etkinlikler kapsamında alan gezileri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları gerçekleştirilen uygulamaların çocukların çevreye yönelik tutumları üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca aile katılımlı etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubu diğer gruplara göre çevreye yönelik tutum açısından olumlu yönde daha fazla gelişim göstermiştir.

Tümkaya ve Türkmenoğlu (2021) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımına ilişkin görüşleri” başlıklı araştırmanın amacı ilkokul düzeyinde öğrenim görmekte olan çocuğu bulunan babaların aile katılımına yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcıları ilkokulda öğrenim gören çocuğu bulunan 12 babadan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları babaların aile katılımına ilişkin farklı algılara sahip olduklarını, aile katılım çalışmalarına ev ve okul temelli olarak katıldıklarını ve bu çalışmaları yeterli görmediklerini göstermektedir. Araştırmada aile katılım çalışmalarının baba-ocuk ilişkisini ve sosyal-duygusal gelişimi olumlu yönde etkilediği ve akademik başarıyı artırdığı vurgulanmaktadır.

Aras, şahin, Yılmaz ve lker (2021) tarafından gerçekleştirilen “ocuk, okul ve aile arasında ortak bir dil oluşturmak: Aile katılımı sürecinde pedagojik dokümantasyonun kullanımı” başlıklı araştırmada okul-aile iş birliğinin bir parçası ve bilgi paylaşım aracı olarak pedagojik dokümantasyonun ailelerin algı ve deneyimleri

doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcılarını maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilen 27 ebeveyn oluşturmaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen verilerin analizinde tümevarımsal analizler kullanılmıştır. Araştırmada ailelerin algı deneyimleri bağlamında pedagojik dokümantasyonun; çocuğun okuldaki öğrenme deneyimlerini, etkileşimlerini ve farkındalıklarını artıran, ebeveynlik konusunda yol gösteren, çocuk-aile iletişimini besleyen, gelişim ve öğrenmeyi evde destekleyen ve okul-aile işbirliğine katkı sağlayan bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tekin Karagöz (2020) tarafından gerçekleştirilen “Okul dışı öğrenme programlarına yönelik görsel kültür temelli görsel sanatlar etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Bir eylem araştırması” başlıklı doktora tez çalışmasında toplum temelli sanat eğitimi, görsel kültür ve sanat eğitimi bağlamında gerçekleştirilen etkinliklerin aileler ve çocukları üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Eylem araştırması kapsamında yürütülen araştırma amaçlı örnekleme türlerinden tipik durum örnekleme yoluyla belirlenen 6 ebeveyn ve 8 çocuk katılımcısıyla okul dışı bir öğrenme ortamında 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Görüşme, gözlem ve eğitsel gelişim dosyası ile elde edilen araştırma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel-yorumlayıcı analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları genel olarak geliştirilmiş olan toplum ve görsel kültür temelli görsel sanatlar eğitimi programının etkili olduğunu, yaşam boyu öğrenme isteğini artırdığını, sorgulama ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini, toplumsal dönüşüme katkı sağladığını, aileler ile etkileşimi artırdığını göstermektedir.

Ross (2018) tarafından gerçekleştirilen “Kansas city, Missouri, inner city schools’ parent involvement policy, practices, and accreditation problems” başlıklı doktora tez çalışmasında Kansas’ta bulunan devlet okullarında akreditasyonun sağlanmasında aile katılım politikalarının ve uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğine ilişkin ailelerin algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Fenomonoloji deseninde yürütülen araştırmanın verileri 21 aileden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ailelerin, öğretmenler ve okul çalışanları tarafından iyi karşılanması ve okul etkinliklerine ilişkin programlar oluşturulurken çalışan ailelerin göz önünde bulundurulması yönünde görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Tümekaya (2017) tarafından gerçekleştirilen “Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi” başlıklı araştırmada ilkökul ve ortaokul velilerinin aile katılım düzeylerinin ve katılım türlerinin farklı değişkenler bakımından

incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcılarını 243 kadın, 91 erkek olmak üzere toplam 334 veli oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Veli Katılımı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları ailelerin en sık katılım gösterdikleri aile katılımı boyutlarının sırasıyla iletişim kurma, ebeveynlik ve evde öğrenme olduğunu; karar verme, gönüllü olma ve toplumla işbirliği yapma boyutlarının ise daha az sıklıkta tercih edildiğini, velilerin meslek türlerine göre okuldaki eğitime katılım türleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Özyürek vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen “Okul öncesi eğitim kurumu ve ilkokullarda aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının incelenmesi” başlıklı araştırmada okul öncesi ve ilkokul eğitim kademelerinde aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının nasıl yürütüldüğünün incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma kapsamında yürütülen araştırmanın katılımcıları 107 okul öncesi ve 100 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanan araştırma verilerinin analizinde yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. Araştırmada aile eğitiminde veli toplantıları, bireysel görüşmeler, okula geliş ve gidiş zamanlarında görüşme gibi etkinliklerin sıklıkla; ebeveyn kitaplığı hazırlama, dilek kutusu ve iletişim defteri kullanma gibi etkinliklerin ise daha az kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğretmenlerinin toplantı, telefon görüşmeleri ve okul/sınıf çayı düzenleme yöntemlerini tercih ettikleri, okul öncesi öğretmenlerinin farklı türde yöntemleri daha fazla oranda kullandıkları, öğretmenlerin aile eğitimi çalışmalarını planlarken öncelikle ailelerin ihtiyaçlarını dikkate aldıkları ancak aile eğitimine katılım konusunda velilerin isteksiz davrandıkları görülmektedir.

Gültekin ve Kılıç (2014) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri” başlıklı araştırmanın amacı ilköğretim kademesinde çocuğu bulunan ailelerin çocukların eğitiminde karşılaştıkları sorunların ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmanın verileri Eskişehir’de ilköğretim okullarında öğrenim gören 520 öğrencinin ailesinden anket yolu ile toplanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde yüzde ve frekans hesaplamaları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ailelerin çocuğun yeteneklerini keşfetme ve gelişim özelliklerini bilme, onlara etkili ve verimli çalışma alışkanlığı kazandırma, gibi konularda

eğitim gereksinimlerinin olduğunu ve çocukların eğitimine destek olunması bağlamında kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir.

Şallı, Dağal, Küçükoglu, Niran ve Tezcan (2013) tarafından gerçekleştirilen “Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği” başlıklı araştırmada geri dönüşüm kavramının kalıcılığının sağlanmasına yönelik geliştirilen aile katılımlı proje tabanlı programın 60-72 aylık çocuklar üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel araştırma modelinde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu 15 kontrol, 15 deney grubu olmak üzere 30 çocuk oluşturmaktadır. 15 haftalık uygulama sürecinde aileler çocukları ile birlikte kendileri için belirlenen geri dönüşüm konusuna ilişkin araştırma yaparak sunumlar hazırlayıp sunmuşlardır. Araştırmanın verileri program uygulamalarının öncesinde ve sonrasında “Geri Dönüşüm Kontrol Listesi” ve “Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu” ile elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre aile katılımlı proje tabanlı geri dönüşüm programının uygulandığı deney grubunda geri dönüşüm kavramının kazanımının geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubundakilere göre daha fazla geliştiği ve programın etkili olduğu görülmektedir.

Argon ve Kıyıcı (2012) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri” başlıklı araştırmada ilköğretim düzeyinde aile katılımına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli kapsamında yürütülen araştırmada 75 sınıf öğretmeni 75 branş öğretmeni olmak üzere 150 öğretmenden yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları ailenin eğitime katılımının öğrencinin gelişimini ve akademik başarısını artırdığını ancak aile katılımının istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Ayrıca araştırma sonucunda eğitim, kültür, ekonomik düzeyin düşük olması, yoğun iş temposu, aile içi sorunlar gibi etmenlerin aile katılımını engellediği belirtilmekte; aile katılımını arttırmak için toplantı, konferans, ev ziyareti ve aileyi içine alan eğitsel-sosyal etkinlikler düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Kılıç (2010) tarafından gerçekleştirilen “Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının amacı Hayat Bilgisi dersinde gerçekleştirilen aile katılımı çalışmalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Tarama modelinde nitel yöntem kapsamında yürütülen araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla

35 sınıf öğretmeninden toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin aile katılımına yönelik çalışmaları daha çok birinci sınıfta uyguladıklarını, aileleri bilgilendirmek amacı ile toplantılar yaptıklarını, aile ziyaretleri gerçekleştirdiklerini, aileleri okuldaki sosyal etkinliklere davet ettiklerini ve gerektiğinde yardım aldıklarını, aile katılımının öğretmen, öğrenci ve aile üzerinde olumlu etkileri olduğunu ancak ailelerin katılım konusunda isteksiz olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Wright (2009) tarafından gerçekleştirilen “Parent and teacher perceptions of effective parental involvement” başlıklı doktora tez çalışmasında öğretmenlerin ve ailelerin etkili bulduları aile katılım stratejilerine yönelik algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın katılımcıları 104 öğretmen ve ilkokul düzeyinde öğrenim görmekte olan çocuğu bulunan 478 aileden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Epstein (2008) tarafından ortaya konulan aile katılımı boyutlarını temel alarak geliştirilen anket aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonuçları hem ailelerin hem de öğretmenlerin aile katılımının tüm boyutlarını etkili bulduklarını göstermektedir.

Aile katılımına ilişkin ulusal düzeyde yapılan araştırmaların ağırlıklı olarak okul öncesi dönemi kapsadığı, ilkokul ve ortaokul düzeyinde aile katılımını ele alan araştırmaların çoğunun betimsel nitelikte olduğu, aile katılımına ilişkin araştırmaların genellikle öğretmen ve ailelerin görüşlerini ortaya koyma amacını taşıdığı ve özellikle ilkokul düzeyinde uygulamaya dönük çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

Ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde, sanat eğitiminin çevre duyarlılığının geliştirilmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte ilkokul düzeyinde görsel kültür çalışmalarının gerçekleştirildiği ve aile katılımının sağlandığı uygulamaya yönelik araştırmaların ise sınırlılığı dikkat çekmektedir.

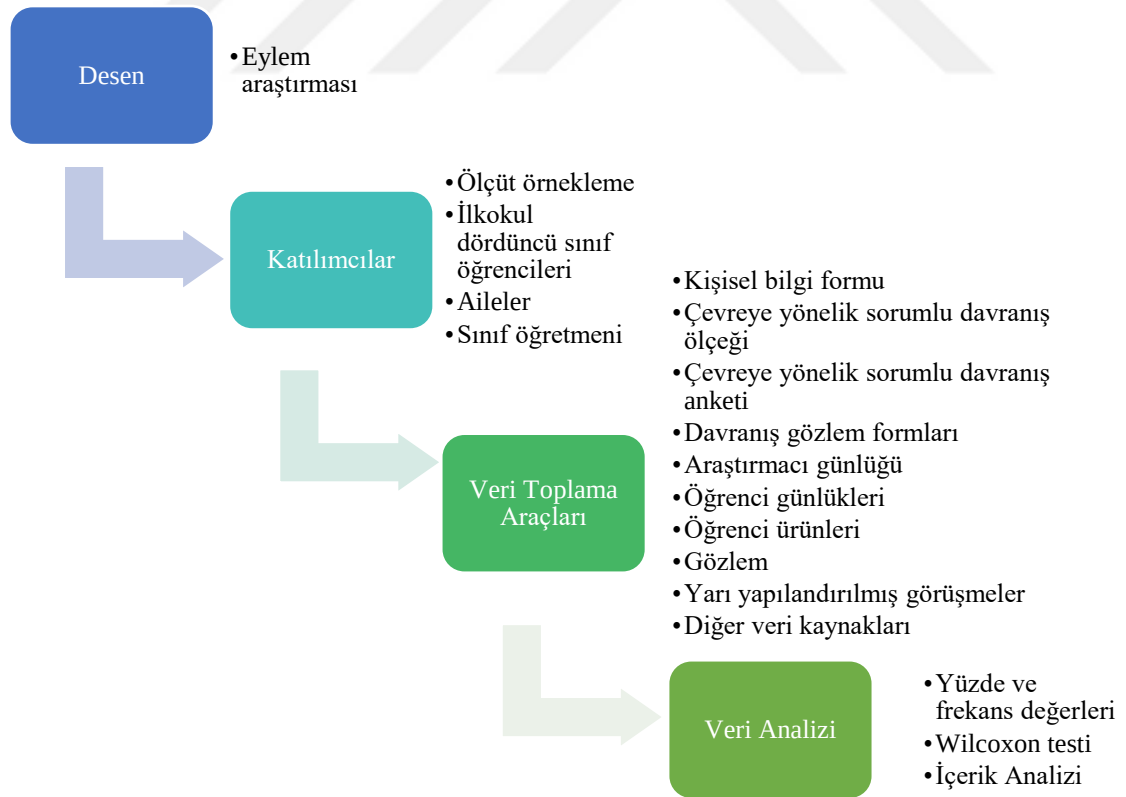
3. YÖNTEM

*“Bilmek yeterli değildir, uygulamak gerekir,
istemek yeterli değildir, eyleme geçmek gerekir.”*
(J. W. Goethe)

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, görsel kültür araçlarının seçilmesi ve etkinliklerin belirlenmesi, veri toplama araçları, veri toplama ve uygulama süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

İlkokul Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının nasıl geliştirilebileceğine odaklanan bu çalışmada eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın desenine ilişkin genel bilgiler Şekil 3.1’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmanın yöntemi

Eylem araştırması bir sorunun çözümüne ya da var olan bir durumun geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yönelik yansıtımlı sorgulamaların yapıldığı sarmal ya da döngüsel yapıya sahip bir dizi sistematik uygulamayı içermektedir. Elliot'a (1991, s.69) göre eylem araştırması; sosyal bir durumun iyileştirilmesini amaçlayan bir araştırmadır. Stringer (2007, s. 1) eylem araştırmasının bireylerin günlük yaşamlarında yaşadıkları sorunlara etkili çözümler bulmalarını sağlayan sistematik bir araştırma yaklaşımı olduğunu belirtmektedir. Eylem araştırması; gelecek odaklı, işbirliğine dayalı, gelişimi beraberinde getiren, tarafsız, duruma dayalı, eyleme dayalı teori üretebilen bir yapıya sahiptir (Susman ve Evered, 1978, s. 589-590). Eylem araştırması herhangi bir işi nasıl daha iyi yapılabileceğine ve herhangi bir durumun iyileştirilmesine odaklanmaktadır (Ferrance, 2000, s. 3).

Eğitim, sağlık hizmetleri, planlama ve mimari, sosyal alanlar ve örgütsel gelişim gibi alanlarda eylem araştırmaları son derece etkili ve verimli sonuçlar ortaya koyabilmektedir (Elliot, 1991, s.14). Eylem araştırmalarının özellikle eğitim alanında kullanılmasının başlıca sebeplerinden birisi kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurarak çözüm önerileri getirmesidir (Johnson, 2015, s. 23; Mertler, 2017, s. 31). Ayrıca eğitim uygulamalarını geliştirmek, öğretmenleri güçlendirmek, öğretmenler için mesleki gelişim fırsatları sağlamak, öğretmen adaylarının bilgi düzeylerini geliştirmek, sosyal adaleti savunmak ve eğitim sorunlarını belirleyip çözümler geliştirmek amacıyla eylem araştırmaları etkin bir şekilde kullanılabilir (Mertler, 2017, s. 31).

Yorumlamacı paradigmayı temel alan eylem araştırmasında araştırmacı sosyal değişimin öncüsü konumundadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 260). Bu açıdan sosyal değişim için kişisel değişim bir bakıma ön koşul teşkil etmektedir. McNiff ve Whitehead (2002, s. 86), sosyal değişim meydana getirebilme noktasında kendinizi değiştirdiğinizde başkalarını da kendilerini değiştirmeleri için etkileyebileceğinizi ifade etmektedirler. Ayrıca değişimin zihinde başladığını, bireylerin iletişime geçerek ve kolektif kararlar almaları neticesinde geliştiğini vurgulamaktadırlar. Değişimin getirdiği pozitif katkılar, araştırmaya konu olan kişi, grup ya da topluluklar tarafından görüldüğü takdirde değişim kendiliğinden meydana gelecektir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 263). Benzer doğrultuda Rizvi (1989, 227) belirli bir topluluktaki bireylerin değişimin amacını görmeleri halinde değişim sürecinin başladığını belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmacının yaptığı alanyazın taraması ve gözlemleri sonucunda bireylerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının geliştirilmesi gerekliliğine ilişkin inancı, çevreye yönelik

olumlu bakış açısını çocukluğundan bu yana önemsemesi, çevreye yönelik farkındalığını diğer bireylere aktarma isteği, sosyal değişim yaratabilme noktasında bireysel çabanın önemine inanması ve çevreye yönelik olumlu tutumların ancak davranışa yani eyleme dönüştürüldüğü takdirde bir anlamının olduğunu düşünmesi araştırmanın deseninin eylem araştırması olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca bireylerin günlük yaşam deneyimlerini ve önceki yaşantılarını gözeterak kişisel anlam çıkarsamalarına odaklanan ve görünenin ötesinde anlam katmanlarını irdeleyen görsel kültür çalışmalarını merkeze alan bu araştırmada eylem araştırması deseninin kullanılmasında eylem araştırmasının Stringer (2007, s.20) ile Susman ve Evered (1981, s.594-596) tarafından açıklanan şu özellikleri belirleyici rol oynamıştır:

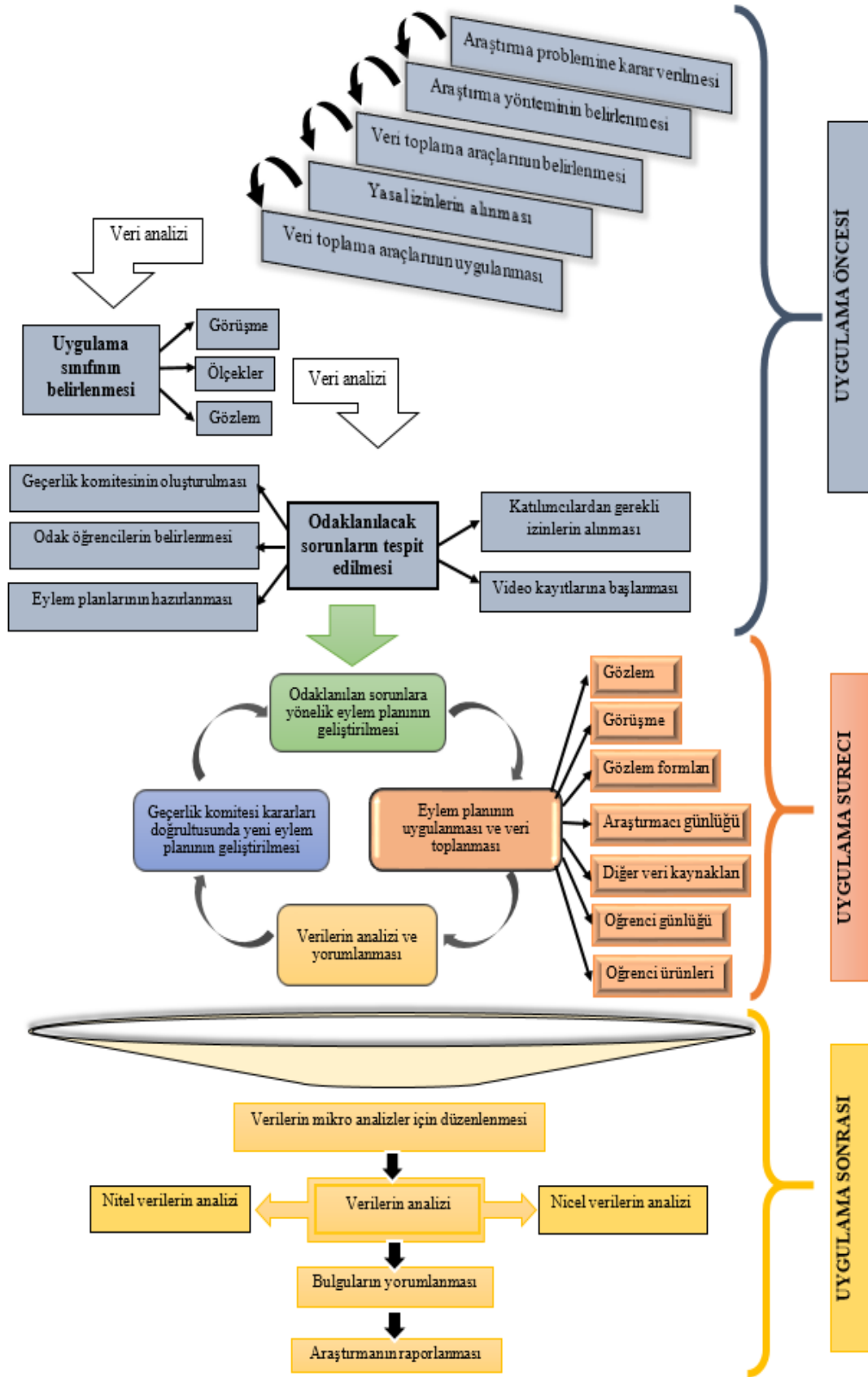
- Eylem araştırması, pratikte olumlu sonuçlar doğurması bakımından faydacıdır.
- Eylem araştırması, sosyal değişimi gerçekleştirerek kişilerin daha iyi koşullara erişimlerini sağlaması bakımından uygulayıcıdır.
- Eylem araştırması, bireylerin gerçek yaşam deneyimlerine odaklanması bakımından fenomenolojiktir.
- Eylem araştırması, bireylerin eylemlerine ve etkinliklerine kendi bakış açıları çerçevesinden odaklanması bakımından yorumlayıcıdır.
- Eylem araştırması bireylerin kendi yaşamlarındaki olaylardan çıkardıkları anlamı dahil etmesi bakımından yorumsayıcıdır.

Johnson (2012, s. 43) eylem araştırmasının deneysel olmadığını ve bir şeyi ispatlamak zorunluluğu bulunmadığını; genellikle bir şeyin nasıl yürüdüğünü ortaya çıkarmak için düzenlendiğini belirtmektedir. Nitekim eylem araştırmaları en genel yaklaşımla “nasıl yapabilirim” sorusunu ele almaktadır. Ayrıca eylem araştırması topluma ve doğaya karşı ekolojik bir duruş sergilenmesine ve olumlu yönde sosyal değişime de hizmet etmektedir (Berg ve Lune, 2019, s. 261). Bu kapsamda bu araştırmanın çıkış noktasını “ilkokul Görsel Sanatlar dersinde ekolojik sanatla ilişkilendirilen görsel kültür çalışmaları aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymak” oluşturmaktadır. Nitekim değişime açık ve dinamik bir yapıya sahip olan eylem araştırmasında Johnson’a göre (2012, s. 43) gerektiğinde araştırma sorularının ya da problemlerin değişmesine izin vermek gerekmektedir. McNiff ve Whitehead (2002, s. 86), araştırma esnasında araştırmanın sorusunun da değişebildiğini ifade etmektedirler. Nitekim odak alanın

belirlenmesi başlığı altında ayrıntılı olarak açıklandığı üzere çevre duyarlılığı yerine çevreye yönelik sorumlu davranışların ele alınmasına karar verilmiştir.

Erten (2004, s. 5) çevreye yönelik sorumlu davranışların araştırılmasındaki zorluğu, kullanılan yöntemler neticesinde araştırmaya katılan bireylerin davranışlarının tek tek gözlenememesi ve sadece sözlü olarak ifade edilen davranışlarla sınırlı olması ile ilişkilendirmiştir. Bu durum araştırma sürecinde kapsamlı ve sistematik veri toplamanın önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla eylem araştırmasının rastgele gerçekleştirilen basit bir problem çözme işi olmaktan öte bilgilerin sistematik bir şekilde toplanmasını ve süreç içerisinde analitik analiz ve yansıtmaları gerektirmesi (Berg, 2001; Bogdan ve Biklen, 2007; Johnson, 2015; Köklü, 1993; McNiff ve Whitehead 2002) araştırma sorularının kapsamlı bir şekilde ele alınmasına ve bunlara çözüm üretilmesine katkı sağlamıştır.

İlkokul döneminde davranış değiştirme noktasında aile katılımının önemine yapılan vurgu (Gültekin, 2008, s. 155; Siegmar, Evans, Moon ve Kaiser, 2019, s. 101; Wilson, 2008, s. 16) çevreye yönelik davranışlar söz konusu olduğu takdirde aile katılımının ve desteğinin gerekliliği daha da artmaktadır (Atasoy, 2019; Boztaş, 2006, s. 100; Erkal, Şafak ve Yertutan, 2011, s. 152; Erol, 2016, s. 74; Inwood, 2007, s. 4; Özdemir, 2010, s. 107; Türküm, 1998, s. 179). Değişim ve gelişim amacını taşıyan eylem araştırması, sorunlara çözüm önerileri getirebilen ve iş birliğine yönelik bir yaklaşıma sahiptir (Berg, 2001, s. 180; Elliot, 1991, s. 30; Stringer, 2007, s. 8; Susman ve Evered, 1978, s. 589). Dolayısıyla araştırmada çevreye yönelik sorunlu davranışların değiştirilebilmesi için sürece ailelerin de dahil edilmesine ve ailelerle iş birliği yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda çevreye yönelik sorunlu davranışlar belirlenmiş, ardından bunlara yönelik eylem planları uygulanmış ve sonuçları raporlaştırılmıştır. Araştırmanın deseni ve sürecine ilişkin akış şeması Şekil 3.2’de yer almaktadır.



Şekil 3.2. Araştırma deseni ve şeması

Alanyazında eylem araştırması türlerine ilişkin pek çok sınıflandırma bulunmaktadır. Uzuner (2005, s. 5) eylem araştırması türlerinin benzer yapıda olduğunu ve bu tür sınıflandırmaların kavram karmaşasına neden olabileceğini belirtmektedir. Benzer doğrultuda McKernan (2006, s. 16) da sınıflandırmaların tartışmalı olabileceğini ve araştırmacıyı sınırlandırabileceğini ifade etmektedir. Eylem araştırmaları; Bogdan ve Biklen (2007) tarafından politik eylem araştırması ve katılımlı eylem araştırması; Berg (2001) tarafından teknik/bilimsel/tartışma odaklı eylem araştırması, uygulama/ karşılıklı iş birliği/ tartışma odaklı eylem araştırması ve özgürleştirici/ geliştirici/ eleştirel eylem araştırması şeklinde sınıflandırılmıştır. Gay, Mills ve Airasian (2012, s. 510-511) tarafından ise eylem araştırması eleştirel ve uygulamalı eylem araştırması olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre eleştirel eylem araştırmasında bilgilerin toplanması yoluyla bireylerin özgür kılınması amaçlanmaktadır; bu nedenle özgürleştirici eylem araştırması olarak da bilinmektedir. Uygulamalı eylem araştırması ise eleştirel eylem araştırması ile karşılaştırıldığında eylem araştırması sürecinde daha çok “nasıl yapılır” sorusuna odaklanmaktadır. Uygulamalı eylem araştırması perspektifi uygulayıcıların kendi odak alanlarını belirleyeceklerini, veri toplama tekniklerini seçeceklerini, verileri toplayıp analiz edeceklerini ve yorumlayacaklarını, bulgulara dayalı olarak eylem planlarını geliştireceklerini varsaymaktadır. Bu kapsamda bu araştırma Gay, Mills ve Airasian (2012, s. 510-511) tarafından önerilen uygulamalı eylem araştırması türüne uygundur. Eylem araştırmaları uygulamaların etkinliğini artırmak ya da sorunlara çözüm üretmek amacıyla uygulayıcılar tarafından yürütülebilmektedir (McKernan, 2008). Benzer doğrultuda Yıldırım ve Şimşek (2016, s.308-309), uygulayıcının aynı zamanda eylem araştırmasını yürütebileceği bir türü önermişlerdir. “Ugulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” yaklaşımda araştırmacı uygulamayı sürdürürken bir taraftan ele aldığı soruna ilişkin veri toplamaya devam etmektedir. Sorunun belirlenmesi, verilerin toplanması, eylem planlarının geliştirilmesi ve uygulanması, verilerin analizi süreçleri araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinden bu araştırmada Yıldırım ve Şimşek (2016, s.308-309) tarafından önerilen uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu eylem araştırması türü de benimsenmiştir.

Alanyazında eylem araştırması sarmal ve döngüsel olmak üzere farklı modeller bulunmaktadır (Berg, 2001; Fraenkel, Wallen ve Kuyn, 2011; Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014; Mills, 2003; McNiff, 2002; Stringer, 2007). Fraenkel, Wallen ve Kuyn (2011, s. 592-593) eylem araştırmasının “araştırma sorusunu belirleme, soruyu

cevaplandırmak için gerekli bilgileri elde etme, toplanan bilgileri analiz etme ve yorumlama, bir eylem planı geliştirme” olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu ifade etmektedirler. Stringer (2007, s. 40-41) ise eylem araştırmasının sarmal bir süreç olduğunu ve “bak, düşün, eyleme geç” aşamalarının bulunduğunu belirtmektedir. Kemmis, McTaggart ve Nixon (2014, s. 18) eylem araştırmasının sarmal döngüsünü; “değişikliği planla, değişim sürecini harekete geçir ve sonuçlarını gözlemler, bu süreçleri ve sonuçları yansıtır, yeniden planla, harekete geç ve gözlemler, yansıtır” şeklinde devam eden bir yapıda açıklamaktadırlar. Eylem araştırması sürecini döngüsel olarak tanımlayan McNiff (2002, s. 40) ise “gözlemler, yansıtmalar yap, eyleme geç, değerlendir, gözden geçir ve yeni yönler doğrultusunda hareket et” aşamaları kapsamında ele almıştır. Bu araştırma ise Şekil 3.3’te verildiği üzere Mills’in (2003, s. 19) “odak alanı belirleme, verileri toplama, verileri çözümleme ve yorumlama, eylem planı geliştirme” aşamalarından oluşan döngüsel süreç temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

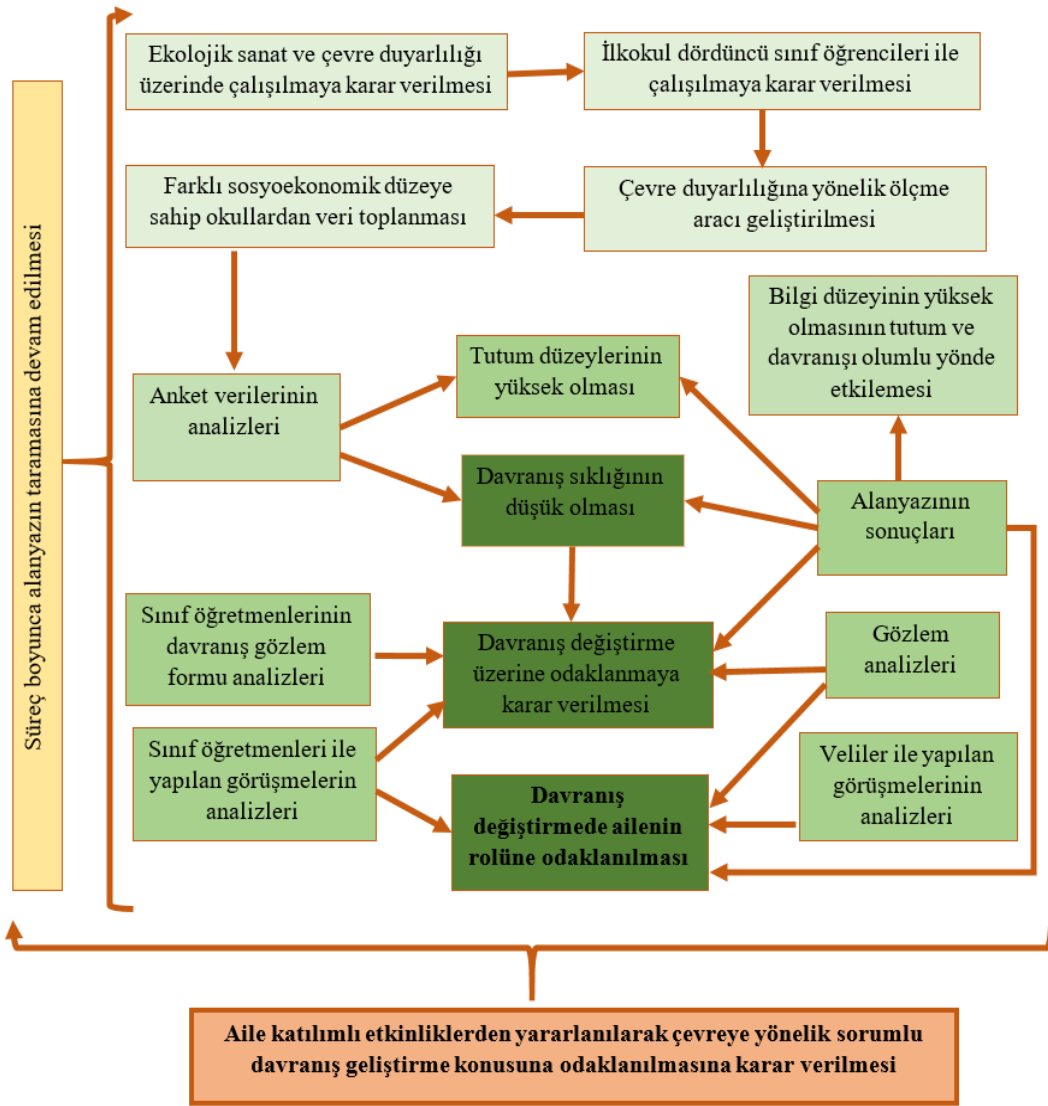


Şekil 3.3. Eylem Araştırması Döngüsü (Mills, 2003, s. 19)

3.1.1. Odak alanın belirlenmesi

Eylem araştırmalarının ilk basamağı odak alanın belirlenmesi olarak kabul edilmektedir (Johnson, 2016). Bu aşamada konunun betimlenmesi ve odaklanılacak sorunun ya da durumun çerçevesinin çizilmesi söz konusudur. Odak alanın belirlenmesi araştırmada neyin önemli olduğunun ortaya konulması ve diğer adımların bunun üzerinde inşa edilmesi bakımından önemlidir (Mills, 2014, s. 4). Eylem araştırmasında sorunun basit ve odaklanmış tutulması (Johnson, 2016, s. 81) ve neyin araştırıldığı konusunda net olunması zaman ve emek açısından da kazanç sağlamaktadır (McNiff ve Whitehead,

2002, s.85). Mertler (2017, s. 60) kimi zaman aynı anda çok fazla soruna odaklanma eğiliminin olduğunu, ancak bu durumun eylem araştırmasının karmaşık ve düzensiz görünmesine yol açacağını ifade etmektedir. Bu durumun verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecini de olumsuz etkilemesi söz konusudur. Odaklanılacak konunun araştırmacı tarafından yönetilebilir olması (Fraenkel, Wallen ve Kuyn, 2011, s. 6) ve araştırmacının kontrol odağında olması oldukça önemlidir (Mills, 2014, s. 29). Bu amaçla değiştirmek veya iyileştirmek istenen durumu veya sorunu olabildiğince eksiksiz bir şekilde tanımlamanın önemli olduğunu vurgulayan Mertler (2017, s. 60), problemin kim, ne, nerede, ne zaman ve nasıl olduğu soruları bağlamında tanımlanması yoluyla gerçek odak alanın netleştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu kapsamda bu bölümde “niçin çevre duyarlılığı, görsel kültür çalışması, Görsel Sanatlar dersi, ilkokul dördüncü sınıf düzeyi, bahar dönemi, eylem araştırması ve seçilen çevreye yönelik sorumlu davranışlar” sorularına açıklık getirilmeye çalışılacaktır. Şekil 3.4’te araştırmanın odak alanının belirlenme sürecine yer verilmiştir.



Şekil 3.4. Odak alanın belirlenme süreci

Eylem araştırması sürecinin ilk aşamalarında, araştırmacının araştırmak için anlamlı, ilgi çekici bir soru veya problem belirlemek amacıyla zaman ayırması çok önemlidir (Gay, Mills ve Airasian, 2012, s.514). Bu kapsamda araştırmacı öncelikle ilgi alanlarını gözden geçirmiş ve bunlara yönelik araştırmaları incelemiştir. Temel eğitim, çevre eğitimi ve sanat eğitimi araştırmacının başlıca çalışma ve ilgi alanlarıdır. Nitekim odak alan, araştırmacının değiştirmek ya da geliştirmek istediği ve tutkulu hissettiği bir durum olmalıdır (Mills, 2014, s. 29). Nitekim alanyazında çevre duyarlılığının geliştirilmesine yönelik özellikle ilkökul döneminde uygulamaya dayalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulandığı için (Bahar ve Kiras, 2017, s. 1715; Çakırlar Altuntaş ve Turan, 2016, s. 12; Gökçe vd., 2007, s. 464; Gülay Ogelman, 2012, s. 186; Peker ve

Ceylan, 2020, s. 86) araştırmanın ilkökul basamağı ve dördüncü sınıf düzeyinde yapılması uygun görülmüştür. Araştırmanın ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde ve bahar döneminde yapılmaya karar verilmesinde etkili olan hususlar ise şu şekildedir:

- İlkokul dördüncü sınıf düzeyinin görsel kültür çalışmaları bağlamında soyut düşünmeye daha uygun olması,
- Bu düzeyde topluma ait bir birey olmanın farkındalığını kazanmış olmaları,
- Resimsel gelişim basamağı açısından ayrıntıların ve gerçekliğin artması ve gözlemlerin çalışmalara yansıtılabilmesi,
- Bu kademedeki Görsel Sanatlar derslerini sınıf öğretmenlerinin yürütüyor olması,
- Bu kademeye kadar çevre bilgisi kazanmaya yönelik farklı derslerde birçok kazanım edinmiş olmaları,
- İlkokul dördüncü sınıf ikinci döneminde Fen bilimleri, İnsan Hakları ve Demokrasi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe gibi derslerde çevreye yönelik konuların yer alması.

Görsel kültür çalışmalarının bilinç düzeyini etkileme ve değişime öncülük etme potansiyeli (Freedman, 2003) bağlamında araştırmacı çevre duyarlılığının geliştirilmesi için görsel kültür çalışmalarının etkili olabileceğini düşünmüştür. Çevreye yönelik kısa filmler, animasyonlar ve karikatürler gibi çeşitli görsel kültür araçlarının bireyleri etkileme gücünün farkına varması araştırmacının bu görüşünün ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Ayrıca doktora ders aşamasında almış olduğu “Görsel Kültür ve Öğrenme” dersi de araştırmacının görsel kültür konusuna ilgi duymasında etkili olmuştur. Araştırmacının lisans düzeyinde yürütmekte olduğu “Kültürel Etkinlikler” dersi kapsamında öğretmen adaylarına önerdiği filmler arasında yer alan “Wall-E” filmi bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Araştırmacı bu filmi daha önceden izlemiş olup tüm yaş grupları için özellikle çevre duyarlılığı konusunda yararlı olabileceğini düşünmüştür. Bu kapsamda “Wall-E” filmi gibi benzer animasyonlara ilişkin ilgili alanyazında mevcut olan araştırmaları incelemeye ve bu filmin ilkökul düzeyine uygunluğunu sorgulamaya başlamıştır. Araştırmacı görsel kültür çalışmaları kapsamında kullanmayı planladığı kısa film, afiş, film, belgesel, fotoğraf gibi görselleri incelerken “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmini izlemiş ve bu filmin “Wall-E” filmine göre hem ilkökul öğrencilerinin seviyesine hem de çevre duyarlılığı kapsamında ele almayı planladığı konulara daha uygun olduğuna karar vermiştir.

Araştırmacı çevre duyarlılığı konusuna ilişkin araştırmaları incelerken eko-eleştirel kuram, eko-okuryazarlık, derin ekoloji ve ekolojik sanat gibi kavramlar ile karşılaşmış (Blandy ve Hoffman, 1993; Gablik, 1991; Inwood, 2010; İdem, 2002; Keleş, 2019; Mamur, 2014; Mamur, 2016; Mamur, 2017a, Naess, 1993; Oppermann, 2012; Türe, 2014) ve okumalarını bu yöne kaydırmaya başlamıştır. Alanyazını incelemeye devam ettikçe çevre duyarlılığının ve bireylerin duygularına hitap ederek sanatın tutum ve davranışlar üzerinde etkili olabileceği görüşünden hareketle görsel kültür ve ekolojik sanat etkinliklerini birleştirmeye karar vermiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kılavuz niteliğinde hazırlanan “1-8. Sınıflar Görsel Sanatlar Öğretmenler için Öğretim Materyali” ile İlkokul Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programları’nda (2006 ve 2018) genel hedeflerde, özel hedeflerde, kazanımlarda ve uygulama örneklerinde çevre sorunlarına ve çevre duyarlılığına ilişkin vurguların bulunması araştırmacının bu çalışmayı ilkökul düzeyinde Görsel Sanatlar dersi kapsamında yürütmeye karar vermesine yardımcı olmuştur.

Odak alanın belirlenmesinde değiştirmek veya iyileştirmek istenen durumun veya sorunun olabildiğince eksiksiz bir şekilde tanımlanması gerekmektedir (Mertler, 2017, s.60). Çevre duyarlılığı çevreye yönelik bilgi, ilgi, tutum ve davranış gibi kavramlarla ilişkili olan bir yapıya sahiptir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Yılmaz, Çelik ve Yağizer, 2009). Bu kapsamda araştırmacı tarafından bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracında çevre duyarlılığının ilişkili olduğu bilgi, tutum ve davranış gibi boyutlara ilişkin maddelere yer verilmeye çalışılmıştır. Araştırma izinlerinin alınmasının ardından 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Eskişehir genelinde 10 devlet okulunda öğrenim görmekte olan 434 ilkökul dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

Araştırmaya maksimum çeşitlilik örneklemesiyle başlanması daha sonra araştırmanın katılımcılarının bazı ölçütler belirlenerek seçilmesi önerilmektedir (Creswell, 2017, s. 109). Bu nedenle Eskişehir’in farklı bölgelerinde yer alan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan çevre duyarlılığı ile ilişkili sorun yaşanan konuların ve kimlerin bu sorunları yaşadığının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu kapsamda elde edilen verilere ilişkin analizler Tablo 3.1 ve Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çevre duyarlılığı anketinin davranış boyutuna ait analiz sonuçları

Maddeler	Yüzde ve Frekans	Bana çok uygun	Bana biraz uygun	Bana uygun değil
1. Çevremi temiz tutarım.	f 406 % 93,5	26 6	2 0,5	
2. Çevreyi kirletenleri uyarırım.	f 324 % 74,7	95 21,9	15 3,5	
3. Yiyecek ve içeceklerimi israf etmem.	f 373 % 85,9	50 11,5	11 2,5	
4. Banyoda ve lavaboda suyu dikkatli kullanırım.	f 386 % 88,9	43 9,9	5 1,2	
5. Gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.	f 391 % 90,1	39 9,0	4 0,9	
6. Kâğıt, cam ve plastik gibi atıkları geri dönüşüm kutusuna atarım.	f 338 % 77,9	75 17,3	21 4,8	
7. Sokaktaki hayvanlara yiyecek ve su veririm.	f 340 % 78,3	76 17,5	18 4,1	
8. Satın almadan önce ihtiyacım olup olmadığını düşünürüm.	f 350 % 80,6	73 16,8	11 2,5	
9. Çevrenin korunmasının önemli olduğunu insanlara anlatırım.	f 295 % 68,0	104 24,0	35 8,1	

Tablo 3.1 incelendiğinde “Çevremi temiz tutarım.”, “Gereksiz yere açık bırakılan lambaları kapatırım.”, “Banyoda ve lavaboda suyu dikkatli kullanırım.” ve “Yiyecek ve içeceklerimi israf etmem.” maddelerine yüksek bir oranla “Bana çok uygun” düzeyinde yanıt verildiği görülmektedir. “Satın almadan önce ihtiyacım olup olmadığını düşünürüm.”, “Kâğıt, cam ve plastik gibi atıkları geri dönüşüm kutusuna atarım.”, “Sokaktaki hayvanlara yiyecek ve su veririm.”, “Çevreyi kirletenleri uyarırım.” ve “Çevrenin korunmasının önemli olduğunu insanlara anlatırım.” maddelerine ise “Bana biraz uygun” ve “Bana uygun değil” düzeyinde yanıt verenlerin oranı ise dikkat çekicidir. Çevre duyarlılığı anketinde çevreye yönelik sorumlu davranış boyutuna ilişkin maddelerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevreyi temiz tutma ve kaynakları tasarruflu kullanma davranışına; çoğunun satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, geri dönüşüm ve sokaktaki hayvanlara yiyecek ve su verme davranışına; daha az bir oranla ise çevreyi kirletenleri uyarma ve çevre konusunda insanları bilinçlendirme davranışına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.2’de öğrencilerin anketin çevreye yönelik ilgi ve tutum boyutuna ait görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 3.2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çevre duyarlılığı anketinin ilgi ve tutum boyutuna ait analiz sonuçları

Maddeler	Yüzde ve Frekans	Katılıyor	Kararsız	Katılmıyor
1. Suların temiz kalması benim için önemlidir.	f 410 % 94,5	19	5	1,2
2. Çevremi güzelleştirmek için çaba gösteririm.	f 374 % 86,2	50	10	2,3
3. Çevre ile ilgili konuları öğrenmekten zevk alırım.	f 342 % 78,8	77	15	3,5
4. Havanın her zaman temiz kalmasını isterim.	f 418 % 96,3	12	4	0,9
5. Çevre sorunlarının çözülmesinde her bireyin yapabilecekleri vardır.	f 355 % 81,8	73	6	1,4
6. Temiz bir çevrede yaşamaktan mutluluk duyarım.	f 421 % 97,0	12	1	0,2
7. Toprağın temiz olması tüm canlılar için gereklidir.	f 408 % 94,0	22	4	0,9
8. Ağaç dikmek isterim.	f 375 % 86,4	52	7	1,6
9. Suyumuzu tasarruflu kullanmak önemlidir.	f 422 % 97,2	8	4	0,9
10. Orman yangınlarına üzülürüm.	f 383 % 88,2	45	6	1,4
11. Çevre temizliği ile ilgili çalışmalara katılmak beni mutlu eder.	f 329 % 75,8	89	16	3,7
12. Herkesin hayvanları sevmesini isterim.	f 401 % 92,4	31	2	0,5
13. Çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak isterim.	f 350 % 80,6	75	9	2,1
14. Toprak kirliliği konusunda endişe duymuyorum.	f 144 % 33,2	53	237	54,6
15. Temiz hava tüm canlılar için önemlidir.	f 422 % 97,2	9	3	0,7
16. Herkesin çevreye karşı duyarlı olmasını isterim.	f 417 % 96,1	16	1	0,2
17. Pipet, çatal, kaşık gibi tek kullanımlık plastikleri yaşamımızdan çıkarmak isterim.	f 226 % 52,1	136	72	16,6
18. Suların temiz olması tüm canlılar için gereklidir.	f 417 % 96,1	12	5	1,2
19. Sokakta yaşayan hayvanlara herkesin iyi davranmasını isterim.	f 422 % 97,2	12		
20. Ağaçlar benim için önemlidir.	f 400 % 92,2	31	3	0,7

Tablo 3.2. (Devam) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerine yönelik çevre duyarlılığı anketinin ilgi ve tutum boyutuna ait analiz sonuçları

21. İhtiyacımdan fazla ürün satın almak istemem.	f	343	66	25
	%	79,0	15,2	5,8
22. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri tercih ederim.	f	293	116	25
	%	67,5	26,7	5,8
23. Toprağın temiz kalmasını isterim.	f	415	14	5
	%	95,6	3,2	1,2
24. Hava kirliliğinin benim için sakıncası yoktur.	f	91	24	319
	%	21,0	5,5	73,5
25. Çevrenin kirlenmesinden rahatsız olurum.	f	399	23	12
	%	91,9	5,3	2,8
26. Piknik yerlerinde ateşin söndürülmesi önemlidir.	f	414	11	9
	%	95,4	2,5	2,1
27. Hayvanlara iyi davranmaya özen gösteririm.	f	413	20	1
	%	95,2	4,6	0,2

Tablo 3.2 incelendiğinde öğrencilerin çoğunun ankette yer alan maddelere genellikle “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte “Çevremi güzelleştirmek için çaba gösteririm.”, “Çevre sorunlarının çözülmesinde her bireyin yapabilecekleri vardır.”, “Çevre ile ilgili konuları öğrenmekten zevk alırım.”, “Ağaç dikmek isterim.”, “İhtiyacımdan fazla ürün satın almak istemem.”, “Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri tercih ederim.”, “Pipet, çatal, kaşık gibi tek kullanımlık plastikleri yaşamımızdan çıkarmak isterim.” maddelerine ise “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” düzeyinde yanıt verenlerin oranı dikkat çekicidir.

Çevre duyarlılığı anketinde ilgi ve tutum boyutuna ilişkin maddelerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak tek kullanımlık plastiklerin kullanımı, geri dönüşümlü ürünlerin satın alınması, çevrenin temizliğine ilişkin etkinliklere katılım, satın alırken ihtiyaç olup olmadığının sorgulanması, çevre sorunlarının çözümüne yönelik eyleme geçme ve bireysel çabayı takdir etme davranışlarının en düşük düzeyde sergilendiği söylenebilir. Bu bağlamda yaptığı makro analizler neticesinde olası sorunlu davranışları belirleyen araştırmacı tarafından bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Anketlerin sonuçlarından anladığım kadarıyla çocuklar davranışa dönüştürmek noktasında ya kararsız ya da isteksiz. Odaklanmam gereken bu nokta sanırım. Zira ilgi ve tutum boyutundaki maddeler genellikle yüksek oranlara sahipken davranış boyutundaki maddeler daha düşük oranda görülme sıklığına sahip. Ayrıca çevreye yönelik sorumlu davranışlardan bazılarını bana uygun değil ve bana biraz uygun diyenlerin sayısı azımsanamayacak kadar çok. Dolayısıyla her eylem planında bir sorunlu davranışa odaklanabilirim. (...) (Araştırmacı günlüğü, 23.03.2021).

Çevre duyarlılığı anketinin özellikle davranış boyutunda sorun yaşandığının tespit edilmesinin ardından sınıf öğretmenlerinden davranış gözlem formu ile görüş alınmıştır.

Sınıf öğretmenleri tarafından ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine ilişkin doldurulan davranış gözlem formu analizleri Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3. Çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formu (sınıf öğretmenleri) analiz sonuçları

Davranışlar	Yüzde ve Frekans	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Bazen	Hiç
1. Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme	f 9 % 81,8	2 18,2				
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	f 5 % 45,5	5 45,5	1 9,1			
3. Çevresini temiz tutma	f 8 % 72,7	3 27,3				
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	f 8 % 72,7	1 9,1	2 18,2			
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	f 6 % 54,5	4 36,4	1 9,1			
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma	f 7 % 63,6	3 27,3	1 9,1			
7. Suyu tasarruflu kullanma	f 7 % 63,6	4 36,4				
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme	f 8 % 72,7	3 27,3				
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	f 3 % 27,3	2 18,2	2 18,2	2 18,2	2 18,2	
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	f 1 % 9,1	1 9,1	5 45,5	3 27,3	1 9,1	
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	f 4 % 36,4	3 27,3	3 27,3	1 9,1		
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	f 3 % 27,3	4 36,4	3 27,3	1 9,1		
13. Eşyalarını özenli kullanma	f 6 % 54,5	4 36,4	1 9,1			
14. Sokaktaki hayvanlara yardım etme	f 4 % 36,4	4 36,4	3 27,3			
15. Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme	f 8 % 72,7	2 18,2	1 9,1			

Tablo 3.3'te incelendiğinde öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin “Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme”, “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma”, “Çevreyi kirletenleri uyarma”, “Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme”, “Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma”, “Suyu tasarruflu kullanma”, “Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme” ve “Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme” davranışlarına çoğunlukla “Her zaman” ve “Sık sık” düzeyinde yanıt vermiştir. Bununla birlikte

“Yiyecek ve içeceklerini israf etme”, “Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma”, “Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme”, “Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma”, “Eşyalarını özenli kullanma” ve “Sokaktaki hayvanlara yardım etme” davranışlarına verilen yanıtlar farklılaşmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde en az görülme sıklığına sahip olan çevreye yönelik sorumlu davranışların; satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma, eşyalarını özenli kullanma, sokaktaki hayvanlara yardım etme, çevreyi koruma ve temizleme etkinliklerine katılma, çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme ve atıkları geri dönüşüm kutusuna atma davranışları olduğu görülmektedir. Ayrıca yiyecek ve içeceklerini israf etme ve pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma davranışlarının da sorunlu davranışlar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumun nedeninin ortaya çıkarılması amacıyla sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Bu süreçte görüş alınan sınıf öğretmenlerinin çevre eğitiminde aile katılımının önemini vurguladıkları görülmüştür. Buna ilişkin öğretmenlerin görüşleri kod isimleri ile birlikte aşağıda sunulmuştur:

“Çocukların çoğu ne yapmaları gerektiğini biliyorlar, fakat uygulama ile ilgili sıkıntıları olduğunu düşünüyorum. Sözde var ama uygulama aşamasında bir eksiklik olduğunu düşünüyorum. Yani bir soru sorduğunuzda tıkr tıkr her şeyin cevabını size çok açık ve net verebiliyorlar Ama uygulamaya gittiğinde mesela kâğıdın geri dönüşüme gitmesini biliyor fakat onu alıp geri dönüşüm kutusuna atmıyorlar.” (Ceyda öğretmen, 11. 04. 2021 tarihli görüşme).

“Birinci planda aile var, ikinci planda öğretmen var. Ailede bitiyor iş. Biz sınıfta üzerinde ne kadar çok durursak duralım evde aile uyguluyorsa çocuk doğru bulup uygulamaya koyabiliyor.” (Hakan öğretmen 06.04.2021 tarihli görüşme).

Eylem araştırmasında araştırmacının probleme odaklanma, sorunu netleştirme, bilgi toplama, analiz etme ve sonuçları yorumlama aşamalarının her birinde değişime ve alternatif yollara açık olması gerekmektedir (Franken, Wallen ve Kuyn, 2011, s. 6). Ayrıca eylem araştırmasının değişime imkân tanıyan esnek yapısı gerekirse araştırmanın odağının değiştirilmesine imkân tanımaktadır. Dolayısıyla bu durumu derinlemesine incelemek için araştırmacı alanyazını tekrar gözden geçirmiştir. Nitekim alanyazında ilkokul düzeyinde çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu ancak çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin geliştirilmesi gerekliliği ve davranış kazandırılmasında

özellikle ilkökul döneminin ve aile katılımının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Arnold, Zeliço ve Doctoroff, 2008; Atasoy, 2019; Brooks, 2004; Boztaş, 2006; Desforęes ve Abouchaar, 2003; Erkal, şafak ve Yertutan, 2011; Erol, 2016; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Gülay Ogelman, 2012; Özdemir, 2010; Peker ve Ceylan, 2020; şallı, Dağal, Küçükoğlu, Niran ve Tezcan, 2013; Yaşar Ekici, 2013; Türküm, 1998). Tüm bu veriler ışığında çevre duyarlılığı yerine yalnızca çevreye yönelik sorumlu davranış boyutuna odaklanılmasına ve süreçte ailelerin de katılımından faydalanılmasına karar verilmiştir.

Odak alanın belirlenmesi sürecinde veri toplanırken araştırmacı tarafından okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme yapılan ilkokullardan bazılarında okul yöneticilerinin bazılarında ise sınıf öğretmenlerinin araştırmaya karşı isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmacı; dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan pandemi göz önünde bulundurulduğunda, sınıfta yabancı bir kişinin varlığı ile velilerin de tepkisini çekmemek için okul yöneticilerinin ya da sınıf öğretmenlerinin isteksiz davranmış olabileceklerini düşünmüştür. Bu amaçla araştırmacı Eğitim Fakóltesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yürütmekte olduğu "Okul Deneyimi" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri çerçevesinde iş birliği yaptığı okulların yöneticileriyle görüşmeyi uygun görmüştür. Eskişehir ili Tepebaşı merkez ilçesinde yer alan bu okullar orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Ön görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamı araştırmaya ilgi ile yaklaşmış ve sınıf öğretmenleri ile görüşölmesi konusunda yardımcı olmuşlardır. Okul yöneticilerinin yönlendirmesi doğrultusunda bir sınıf öğretmeninin araştırmaya ilgili olduğu belirlenmiş ve kendisiyle 18.03.2021 tarihinde ön görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede sanata karşı son derece ilgili ve çevre duyarlılığı konusunda oldukça hassas bir yapıya sahip olduğunu vurgulayan sınıf öğretmeni, bu araştırmanın sınıfında yapılmasından büyük memnuniyet duyacağını belirtmiştir. Araştırmacının uygulama esnasında en az iki ders Görsel Sanatlar dersi işlemesi gerektiğini belirtmesi üzerine; sınıf öğretmeni bunun bir sorun olmadığını, aksine hem kendinin hem velilerinin sanata önem verdiğini ve bu araştırmaya katılmak isteyeceklerini ifade etmiştir. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"(...) görüştüğüm öğretmenlerin çoğu Görsel sanatlar dersini uzaktan dahi yapamadığını, konuları zor yetiştirdiğini; bu nedenle bu dersleri de Matematik, Türkçe dersleri için kullandığını söylemişti. Oysa Kadir öğretmen ilk üç saat kendisi mihver dersleri işleyeceğini sonra branş dersi olduğunu, beşinci ders uygulamalarımız yetişmezse son derse sarkabileceğini söyledi. Bunu söylemesi bile beni çok rahatlattı. Pandeminin olumsuz

koşulları ve ders saatlerinin azaldığı şu zamanda kaç tane öğretmen iki dersini başka birine vermeye razı olur ki. (...) Velilerin tavrı her araştırmayı etkiler ama bu pandemi koşullarının yanı sıra benim araştırmamda velilere de iş düştüğü için korkuyordum. Veliler konusunda Kadir hoca çok net, siz hiç çekinmeyin ben onlara araştırmaya dair bilgi verince velilerim destek verirler dedi. Şu süreçte sanırım en çok ihtiyacım olan şey bu güven. ” (Araştırmacı günlüğü, 19.03.2021).

Bu sınıftaki öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarda sorun yaşayıp yaşamadıklarının kaygısını taşıyan araştırmacı, araştırmayı daha ayrıntılı görüşmek üzere sınıf öğretmeninden görüşme talep etmiştir. 19.03.2021 tarihinde sınıf öğretmeniyle ihtiyaç belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmede sınıf öğretmeni öğrencilerinin çevre konusunda bilgi ve tutum düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ancak ilgi, bilgi ve olumlu tutuma rağmen çevreye yönelik bazı davranışların yaşantıya geçirilmesinde ve kalıcılığında sorun yaşandığını belirtmiştir. Odak belirleme aşamasında araştırmanın aile katılımına dayalı olarak yürütülmesine karar verilmesi ilgili sınıfta çevreye yönelik sorumlu davranışların geliştirilmesi ihtiyacı bulunmasının yanı sıra ailelerin de gönüllü ve istekli olmalarını gerektirmiştir. Sınıf öğretmenine bu durum açıklandığında velilerini yaklaşık dört yıldır tanıdığını, birinci sınıftan bu yana ailelerin katılımıyla birçok etkinlik yürüttüklerini, kendisinin onayladığı bir konuya destek vereceklerini ifade etmiştir. Buna ilişkin sınıf öğretmeni şu sözleri ifade etmiştir:

“...bence bilgi olarak tamam ama davranış boyutunda geliştirilmeli. Bir de ben okul ortamında gözlemleyebiliyorum, aile ortamında ne yaptıklarını bilmiyorum... Çocukların yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğine inanıyorum ben. Bunun için çocukların bol bol doğanın içinde olması gerekiyor. Gezi yapmamız gerekiyor. Ama pandemi bize izin vermedi. Şu an düşündüklerinizi uygulayamıyorsunuz maalesef. (...) Daha yeni yeni yüz yüze eğitime geçtik biliyorsunuz uzaktan eğitimdeydik biz. Ben sadece yüzeysel olarak çevre bilinçlerini geliştirmeye çalıştım. Y yaparak yaşayarak öğrenmeyi çok fazla yapamadık sadece yüzeysel olarak çevreye yönelik bilgilerini geliştirmeye çalıştım.” (Kadir öğretmen, 19.03.2021 tarihli görüşme).

Sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen bu görüşme, bilgi ve tutum kazandırmaktan öte davranış değişimine odaklanılması gerekliliğini göstermekle birlikte bu sınıfta uygulamanın yapılması kararının da belirleyicisi olmuştur. Bu görüşmede Kadir öğretmen Görsel Sanatlar dersinin sınıf öğretmenleri tarafından değil, branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenin bu

dersi el becerilerinin geliştirilmesine ve yetenekli öğrencilerin keşfedilmesine yönelik bir ders olarak gördüğü şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

“Benim verdiklerim hep klasik çocuklara 4 yıldır, sizinki farklı gelecektir onlara. Ben farklılıkları çok severim. Siz çocukların içerisinde üç dört tanesine dahi farkındalık kazandırabilerseniz, resim ve görsel sanatlarla ilgili. Çocuğun bir yeteneği var güzel sanatlarla ilgili ben belki onu keşfedemedim. Belki siz keşfedeceksiniz. Bu iyi yani bir denizyıldızı da siz kurtaracaksınız. (...) Maalesef, sınıfta el becerilerini çok fazla geliştiremedim. Birinci ve ikinci sınıfta yaptık ama üç sınıfta pandemi başladı. Ben de uzaktan eğitimde basit çizimler, iki boyutlu çizimler yaptırıyorum.” (Kadir öğretmen, 19.03.2021 tarihli görüşme).

Sınıf öğretmenin Görsel Sanatlar dersinin yetenek üzerine temellendirildiği yönündeki bu görüşü de eylem araştırması kapsamında sınıf içinde yapılacak uygulamaların araştırmacı tarafından yürütülmesinde etkili olmuştur.

Sınıf öğretmeni, öğrenciler ve ailelerin izni ve onayı doğrultusunda araştırmacı 22.03.2021 tarihinden itibaren uygulama yapacağı tarihe kadar uygulama sınıfında katılımcı gözlemci olarak derslere katılmıştır. Ancak pandemi sebebiyle öncelikle uygulama okulu iki hafta süreyle karantinaya alınmış, ardından ülke genelinde tüm okulların uzaktan eğitime geçmesi kararı ile birlikte tüm öğrenim kademelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte araştırmacı uygulama sınıfında gözlem yapmaya devam etmiştir. Bu kapsamda 12 saat sınıf içinde yüz yüze, 78 saat ise uzaktan eğitim sürecinde olmak üzere toplam 90 saat gözlem yapmıştır. Uygulamaya başlamadan önce uygulama sınıfında yüz yüze yaptığı gözlemler esnasında araştırmacının çevreye yönelik sorumlu davranışlarda yaşanan sorunları gözlemlene fırsatı olmuştur. Uygulama öncesi süreçte anket, davranış gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda uygulama sınıfında; geri dönüşüme dikkat etme, çevreyi kirletenleri/çevreye zarar verenleri uyarma/bilinçlendirme, çevreye yönelik etkinliklere katılım, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, eşyalarını özenli kullanma, hayvanlara yardım etme davranışlarının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

3.1.2. Verilerin toplanması

Eylem araştırmasında odak alanın belirlenmesinden sonraki aşama olan “keşfetme” sürecinde odaklanılan soruna yönelik veri toplanmaktadır (Ferrance, 2000, s. 9; Mertler, 2017, s. 88; Mills, 2014; s. 122). Eylem araştırmalarında değiştirilmesi ya da

geliştirilmesi planlanan sorun, bağlama özgüdür. Bu nedenle gelişim ve değişimi en iyi yansıtacak her türlü nitel ya da nicel veri toplama tekniği kullanılmalıdır (Johnson, 2015, s. 81; Mertler, 2017, s. 129; Mills, 2014, s. 66). Eylem araştırmalarında günlükler, saha/gözlem notları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar, toplantı kayıtları, görüşmeler, dokümanlar, öğrenci ürünleri gibi nitel veri araçları ya da kontrol listeleri, rubrikler, anketler, ölçekler, başarı testleri gibi nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır (Creswell, 2017, s. 111; Ferrance, 2000, s. 11; Johnson, 2015, s. 81; Mills, 2014, s. 66; Stringer, 2007, s. 68). Bu araştırmanın verileri ise kişisel bilgi formu, gözlem, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, etkinliklere ilişkin video kayıtları ve fotoğraflar, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürünleri, geçerlik komitesi ses kayıtları, davranış gözlem formları, anket ve ölçek gibi veri toplama araçları ile elde edilmiş ve dersler video kamera ile kayıt altına alınmıştır

Uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrenciler ve ailelerle, uygulama öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve geçerlik komitesi toplantıları ses kayıt cihazı ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri ise öğrenciler, aileler ve sınıf öğretmeninden anket, ölçek ve davranış gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Creswell (2017, s.111) iyi bir nitel araştırmanın birden fazla veri kaynağı kullanımını gerektirdiğini ifade etmekte ve alışılmadık kaynakların seçilmesi konusunda yaratıcı olunmasının altını çizmektedir. Bu bağlamda araştırmanın başlangıcında planlanmamakla birlikte araştırma sürecinde sosyal medya araçları ve basın yayın organlarında yer alan çeşitli paylaşımlar, fotoğraf ve videolar; haberleşme araçları ve gruplarında yer alan konuşmalar gibi farklı türden veri kaynaklarından elde edilen veriler de kullanılmıştır. Uygulama bitiminden yaklaşık 10 hafta sonrasında öğrencilerden ölçek ile ailelerden ise davranış gözlem formları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Bu süreçte elde edilen verilerin analizi eylem araştırması sonucu geliştirilen davranışların kalıcılığının belirlenmesinde yol göstermiştir. Verilerin toplanması süreci “Eylem Planının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Süreci” başlığı altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.1.3. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması

Eylem araştırmalarında veri analizi genellikle süreklilik göstermekte ve verilerin toplanmaya başlanmasıyla eşzamanlı olarak yürütülmektedir (Johnson, 2015, s. 112; Mertler, 2017, s. 88; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.313). Toplanan verilerin gözden

geçirilmesi ve analiz edilerek yorumlanması hem araştırma sorularına cevap bulunmasına hem de eylem araştırması döngüsünde bir sonraki eylemin planlanmasına yardımcı olmaktadır (MacNaughton ve Hughes, 2008, s. 172). Dolayısıyla veri analizi ile elde edilen bulgular bir sonraki eylem planının hazırlanmasında belirleyici olabilmekte ve sürece geniş bir perspektiften ışık tutmaktadır.

Bu araştırmada veri toplama süreci ve veri analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Derslere ilişkin video dökümleri, öğrenci günlükleri, gözlem notları, araştırmacı günlükleri ve öğrenci ürünlerinden elde edilen verilere ilişkin makro analizler yapılarak her hafta geçerlik komitesine sunulmuştur. Ayrıca her eylem planının sonunda öğrencilerle ve ailelerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri de geçerlik komitesinin onayına sunulmuştur. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular bir sonraki eylem planına geçilmesine imkan tanımıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında uygulama esnasında yaşanan sorunlara getirilen çözüm önerileri doğrultusunda eylem planlarında düzenlemeler yapılmıştır. Her eylem planının ardından alınan kararlar neticesinde döngüsel sürece devam edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi, nicel verilerin analizinde ise nicel istatistik analizleri kullanılmıştır. Verilerin analizine ilişkin ayrıntılı bilgiler “Verilerin Analizi” başlığı altında açıklanmıştır.

3.1.4. Eylem planlarının geliştirilmesi

Eylem planlarının hazırlanması süreci eylem döngüsünün son aşamasıdır. Eylem araştırmalarında eşitsizlik, ayrımcılık veya çevresel tehlikeler bağlamında sosyal değişim meydana getirilmesi amaçlanmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 271). Bu aşamada uygulama sınıfında sorun yaşandığı tespit edilen çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılması amacıyla görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinlikleri çerçevesinde uzman görüşleri alınan toplam 10 ders planından oluşan 4 eylem planı hazırlanmıştır. Her bir eylem planında çevreye yönelik farklı sorumlu davranışlara odaklanılmıştır. Uygulanan eylem planı sonunda elde edilen veriler sonraki eylem planına geçişin öncüsü konumundadır (Mills, 2014, s. 108). Eylem planının geliştirilmesi, uygulanması, analizi ve sonraki eylem planının geliştirilmesi şeklinde devam eden döngüsel süreç aşağıda Şekil 3.5’te gösterilmiştir.



Şekil 3.5. *Araştırmanın eylem planı döngüsü*

Burns (2009), problem durumu tamamen ortadan kaldırılıncaya kadar eylem araştırması döngüsünün tekrar edilebileceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda odaklanılan sorunlar çözüme ulaşıncaya değin araştırma sürecinde bu döngü toplam 4 defa tekrarlanmıştır. Uygulama sürecinde etkinliklerin merkezini oluşturacak olan “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmi öğrencilerle birlikte izlenmiş ve görsel kültür çalışması kapsamında filmin analizi yapılmıştır. Bu analiz doğrultusunda “Bu Doğa Hepimizin”, “Bilinçlendirelim”, “Canlıları Koruyalım” ve “Bilinçli Tüketiciyim” temaları ortaya çıkmıştır. Uygulama sınıfında çevreye yönelik sorumlu davranışlardan geliştirilmesi gereken “geri dönüşüme dikkat etme”, “çevreyi kirletenleri/çevreye zarar verenleri uyarma/bilinçlendirme”, “çevreye yönelik etkinliklere katılma”, “satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme”, “eşyaları özenli kullanma” ve “hayvanlara yardım etme” davranışlarına yönelik 4 adet eylem planı geliştirilmiştir. Bu eylem planları filmin analizi sonucu ortaya çıkan temalarla ilişkilendirilmiş ve her bir eylem planında farklı davranışlara odaklanılmıştır. Yalnızca “eşyalarını özenli kullanma” davranışı tüm eylem planlarında ortak yer almıştır. Her bir temaya ve eylem planına ilişkin sınıfta gerçekleştirilen etkinlikler ve aile katılımlı etkinlikler “Eylem Planının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Süreci” başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni uygulama sürecine katılımcı gözlemci rolüyle dahil olmuştur. Uygulama sürecinde ilişkin eylem planları ve her bir eylem planında odaklanılan sorunlara ilişkin bilgiler Tablo 3.4’te ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Eylem planlarına ilişkin bilgiler

Tarih	Eylem Planı	Odaklanılan Sorun Alanı	Mekân
21 Mayıs 2021	1. Eylem Planı Bu Dünya Hepimizin teması	-Geri dönüşüme önem verme -Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim
25 Mayıs 2021	1. Eylem Planı Bu Dünya Hepimizin teması	-Geri dönüşüme önem verme -Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim
28 Mayıs 2021	1. Eylem Planı Bu Dünya Hepimizin teması	-Geri dönüşüme önem verme -Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim
1 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Sınıf
3 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma -Etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim
5 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma - Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Eskişehir Kent Ormanı
7 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma - Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Sınıf
9 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma - Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim
10 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma - Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Eskişehir Kanlıkavak Parkı
11 Haziran 2021	3. Eylem Planı Canlıları Koruyalım teması	-Hayvanlara yardım etme - Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim
14 Haziran 2021	4. Eylem Planı Bilinçli Tüketiciyim teması	-Satın almadan önce düşünme - Eşyalarını özenli kullanma	Sınıf
16 Haziran 2021	4. Eylem Planı Bilinçli Tüketiciyim teması	-Satın almadan önce düşünme - Eşyalarını özenli kullanma	Uzaktan eğitim

Araştırmanın uygulama süreci; filmin izlenmesi ve analizi yaklaşık 2 hafta, etkinliklerin uygulanması 5 hafta olmak üzere toplam 7 hafta sürmüştür. Bu süreç içinde uzaktan eğitim yoluyla ve sınıf içinde yüz yüze yaklaşık 39 saat uygulama yapılmıştır. Ayrıca Eskişehir Kent Ormanı'nda ve Kanlıkavak Parkı'nda çevre temizliği etkinlikleri yapılmış ve sanat etkinliği kapsamında pankartlar hazırlanmıştır.

Eylem araştırmalarında veri uygunluğuna ulaşıldığı takdirde araştırmanın sonlandırılması önerilmektedir (Charmaz, 2006'dan aktaran Creswell, 2013, s.183). Öğrenci günlükleri, video kayıtlarından elde edilen veriler, yapılan gözlemler ve yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen verilerde tekrara düşülmeye başlanması ve

nicel verilerin analizleri araştırmada veri doygunluğuna ulaşıldığını göstermiştir. Bu bağlamda uygulama sürecinde odaklanılan sorunlu davranışlardaki gelişimin kanıtlara dayalı olarak gösterdiği gelişim neticesinde geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri alınarak uygulamanın sonlandırılmasına karar verilmiştir.

3.2. Katılımcılar ve Roller

Araştırmanın katılımcıları 1 sınıf öğretmeni, 7 tanesi odak öğrenci olmak üzere toplam 13 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve odak öğrencilerin ailelerinden meydana gelmektedir. Uygulamaya başlamadan önce uygulama sürecine katkıda bulunan tüm katılımcılar araştırmanın amacı, nasıl yürütüleceği, süreçte kendilerinden beklenenler, araştırmanın kendilerini nasıl etkileyebileceği gibi konulara ilişkin hem yazılı hem de sözlü olarak bilgilendirilmişlerdir.

3.2.1. Sınıf öğretmeni

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni 51 yaşında ve erkektir. Mühendislik Fakültesi Maden Mühendislięi bölümü mezunudur. Görsel Sanatlara olan ilgisinin mühendisliğin temelinde sanatın bulunmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Kendisi 25 yıldır sınıf öğretmenliği yapmakta olup řu an görev yapmakta olduğu uygulama okulunda 18 yıldır çalışmaktadır. Uygulama sınıfı olarak belirlenen sınıfı birinci sınıftan beri okutmaktadır. Kendisi özel yaşamında doğaya önem verdiğini, doğa yürüyüşleri yapmaktan keyif duyduğunu, Türkiye’deki neredeyse tüm doğal ve tarihi mekânları gezdiğini ifade etmiştir. Öęrencilerin çevreye yönelik davranışlarının geliştirilmesi ihtiyacının yanı sıra sınıf öğretmeninin sanata ve çevreye olan ilgisi, araştırmaya verdiği önem doğrultusunda gönüllü ve istekli olması ayrıca ailelerin desteğini sağlayacağını belirtmesi bu sınıfın uygulama yapılmak amacıyla sečilmesinde etkili olmuştur. Nitekim sınıf öğretmeni ailelerin desteğinin sağlanması, araştırma verilerinin toplanmasında ve uygulamalar esnasında araştırmacıya yardımcı olmuş ve iř birliğinden kaçınmamıştır. Uygulama öncesinde sınıf öğretmeninin izin formunu ve sınıf öğretmeni gönüllü katılım formunu imzalaması sağlanmıştır (EK-4, EK-5). Uygulama öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmeni “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu” ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla öğrencilere ilişkin gözlemlerini paylaşmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni araştırmacının yürüttüğü Görsel Sanatlar derslerine katılımcı gözlemci olarak dahil olmuş

ve uygulama süreci boyunca derslerden sonra gerçekleştirilen görüşmelerde önerileri ile araştırmacıya destek vermiştir.

3.2.2. Odak öğrencilerin belirlenmesi

Uygulama sınıfında gözlemlere başlamadan önce araştırmacı sınıfa ilk girdiği anda kendisini tanıtmış, araştırma sürecine ilişkin öğrencileri bilgilendirmiş ve onaylarını almak amacıyla hazırladığı veli izin formlarını ve gönüllü katılım formlarını öğrenciler aracılığıyla ailelere ulaştırmıştır. Bu süreçte sınıf öğretmeni WhatsApp uygulamasındaki sınıf gruplarından aileleri araştırmaya ilişkin bilgilendirmiş; araştırmacının da dahil olduğu ayrı bir WhatsApp grubunun kurulmasına öncülük etmiştir. Ailelerin tamamı araştırmaya katılım göstermeye gönüllü olmuşlar, derslerin ve yapılacak görüşmelerin video kamera ile kayıt altına alınmasında herhangi bir sakınca bulunmadığını hem sözlü hem de yazılı olarak beyan etmişlerdir. Ayrıca süreç içerisinde sınıf öğretmenin de katılımıyla ailelere yönelik bir bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmanın amacı, önemi, aile katılımının gerekliliği, süreçte ailelerden nelerin beklendiği konularına yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Sınıfta 13 kız 14 erkek olmak üzere toplam 27 öğrenci bulunmaktadır. Ancak pandemi koşulları sebebiyle sınıfta aynı anda 15 öğrenciden daha fazla sayıda öğrenci bulunmasına izin verilmediği için sınıf iki gruba ayrılmıştır. 13 öğrenciden oluşan ilk grup pazartesi ve salı günü, 14 öğrenciden oluşan diğer grup ise perşembe ve cuma günü okulda gerçekleştirilen yüz yüze derslere katılmaktadır. Çarşamba günleri ise uzaktan eğitimle Milli Eğitim Bakanlığı'nın EBA uygulaması üzerinden ya da öğretmenin bireysel Zoom uygulaması adresi aracılığıyla dersler yürütülmektedir. Sınıf öğretmeni pazartesi-salı grubundaki öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin yüksek olduğunu; ayrıca konuları işleme hızı bakımından bu grupta diğer gruba göre daha ileri olduğu için yalnızca bu grupta birden fazla Görsel Sanatlar dersi yapılmasında sakınca olmadığını bildirmiştir. Dolayısıyla sınıf öğretmenin görüş ve önerileri ile geçerlik komitesinin görüşleri doğrultusunda uygulamanın pazartesi-salı grubu öğrencileri ile yürütülmesine karar verilmiştir.

Uygulama sınıfında gözlemler yapılmaya devam edilirken, uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin araştırmacıya alışıp onu sınıfın bir parçası olarak görmeleri, uygulama öncesinde sınıf kurallarının oluşturulması, ailelerin ve öğrencilerin uygulama esnasında ne tür bir ders işleyeceklerinden haberdar olmaları ve uzaktan eğitim

sürecine ilişkin olası sorunların tespit edilmesi amacıyla yaklaşık dört hafta süresince 14 saat Görsel Sanatlar dersi uzaktan eğitim yoluyla araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu süreçte ailelerin araştırmaya yönelik bakış açısının olumlu olmasında uygulama öncesinde öğrencilerle işlediği Görsel Sanatlar derslerinin büyük etkisi olmuştur. Bu durumu Zeynep Rana'nın babası şu sözlerle ifade etmektedir:

“Ben birkaç haftadır Zeynep Rana’da iyi yönde değişiklikler görüyorum. Evde konuştuğu konular dahi değişti. Sanatı daha fazla gündemine aldığını görüyorum.” (Kemal bey, bilgilendirme toplantısı, 02.05.2021).

Uygulama öncesi süreçte yapılan gözlemler, sınıf öğretmeni, öğrenciler ve ailelerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, anket ve davranış gözlem formlarının sonuçları hem sınıfta odaklanılacak sorunlu davranışların belirlenmesinde hem de odak öğrencilerin belirlenmesinde yol gösterici olmuştur. Odak öğrencilerin belirlenmesinde nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118) ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme Creswell (2017, s. 108) tarafından nitel araştırmalarda çalışmadaki temel olgunun açığa çıkarılmasına yardım edebilecek katılımcıların seçilmesi olarak tanımlanmaktadır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütler göz önünde bulundurularak katılımcıların seçilmesi söz konusudur. Bu kapsamda odak öğrencilerin belirlenmesinde gönüllük, çevreye yönelik sorumlu davranışlarında sorun bulunması, derslere düzenli olarak devam etmesi, ailesinin etkinliklere katılım göstermeye gönüllü ve istekli olması, ailelerin veri toplama aşamasında katılım göstermesi ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler dahilinde 13 öğrenci belirlenmesine rağmen; gözlem sürecinde kimi öğrencilerin ve velilerin katılımlarında yaşanan aksamalar sonucu odak öğrenci sayısı 2 erkek ve 5 kız olmak üzere 7 öğrenci olarak belirlenmiştir.

Gizlilik ilkesi gereğince araştırma verilerinin sunumunda odak öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod isimler kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 110) iyi bir nitel araştırmada katılımcıların ayrıntılı kişisel profillerinin anlatılmasının okuyucuların katılımcılara ilişkin ayrıntılı bir kavrayış kazanmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Bu amaçla gizlilik ilkesi göz önünde bulundurularak odak öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.5’te gösterilmiş ve katılımcıların özellikleri ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 3.5. Odak öğrencilere ilişkin demografik bilgiler

Öğrencinin adı	Cinsiyeti	Anne/Babanın ismi	Annenin eğitim durumu	Annenin mesleği	Babanın eğitim durumu	Babanın mesleği	Kardeş durumu
Beste	Kız	Işıl	Yüksek lisans	Ev hanımı	Üniversite	İlaç mümessili	-
Defne	Kız	Canan	Üniversite	Anaokulu öğretmeni	Üniversite	Polis	1
Neslihan	Kız	Kader	Üniversite	Sağlık teknikeri	Lise	Serbest meslek	-
Alara	Kız	Özlem	Üniversite	Üst düzey memur	Üniversite	Özel şirket çalışanı	-
Tuğrul Ali	Erkek	Ezgi	Üniversite	Ev hanımı	Üniversite	Rehber öğretmen	-
Zeynep Rana	Kız	Hilal	İlkokul	Ev hanımı	Üniversite	Üst düzey memur	1
İsmail Efe	Erkek	Hatice	Üniversite	Anaokulu öğretmeni/Ev hanımı	Üniversite	Sınıf öğretmeni	1

Beste: Ailenin tek çocuğu olan Beste'nin annesi yüksek lisans mezunudur. Kendisi daha öncesinde özel bir şirkette çalışıyor olmakla birlikte, araştırma esnasında çalışmamaktadır. Etkinlikler süresince özellikle anne aktif katılım göstermiş ve destek sağlamıştır. Babası üniversite mezunudur ve ilaç mümessili olarak görev yapmaktadır. Öğrenci derslerdeki aktif katılımı ve kendini iyi ifade becerisi araştırmacının dikkatini çekmiştir. Sanatsal etkinliklere oldukça ilgilidir. Hayvanlara yönelik özel bir ilgisi ve şefkati bulunmaktadır. Evlerinde bir kedi beslemektedir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede çevre yönelik bilgisinin yeterli olduğu; ölçekten elde edilen veriler ve annesi ile yapılan görüşmeler neticesinde çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Ancak annesi tarafından özellikle kaynakların tasarruflu kullanımı ve geri dönüşüme önem verme olmak üzere çevreye yönelik bazı davranışlarının geliştirilmesi gerektiği, çevreye zarar verenleri/kirletenleri uyarma konusunda da çekingen davrandığı belirtilmiştir.

Defne: Bir ablası olan Defne'nin annesi üniversite mezunudur ve bir devlet okulunda anaokulu öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Etkinlikler süresince özellikle anne aktif katılım göstermiş ve destek sağlamıştır. Babası üniversite mezunudur ve polis olarak görev yapmaktadır. Defne'nin derslere yönelik ilgisi, katılımı ve devamlılığının yanı sıra farklı fikirler üretme becerisi ve sanata olan ilgisi odak öğrenci olarak seçilmesinde etkili olmuştur. İlgili öğrenci çevreye en büyük zararı verenlerin insanlar

olduğunu “*İnsanlar korkunç canavar*” sözleriyle ifade etmiştir (23.03.2021 tarihli gözlemci notu). Sınıf içinde yapılan gözlemlerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede çevre yönelik bilgisinin oldukça yeterli olduğu; ölçekten elde edilen veriler ve annesi ile yapılan görüşmeler neticesinde çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte annesi tarafından eşyalarını özenli kullanma davranışı başta olmak üzere çevreye yönelik bazı davranışlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Neslihan: Tek çocuk olan Neslihan’ın annesi üniversite mezunudur ve sağlık teknikeri olarak görev yapmaktadır. Babası lise mezunu olup serbest meslek sahibidir. Etkinlikler süresince özellikle anne destek sağlamış olmakla birlikte bazı etkinliklere anne ve baba birlikte katılım göstermişlerdir. Başlangıçta Neslihan sınıf içi gözlemler esnasında çevre temizliğine özen göstermemesi ile araştırmacının dikkatini çekmiştir. Ancak sınıf içinde yapılan gözlemlerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede çevre yönelik bilgisinin oldukça yeterli olduğu; ölçekten elde edilen veriler ve annesi ile yapılan görüşmeler neticesinde çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Fiziksel özellikleri sebebiyle zaman zaman özellikle erkek öğrenciler tarafından olumsuz sözel ifadelerle maruz kalmasına karşın öğrencinin özgüveninin yüksek olması, kendisini iyi ifade etmesi, derslere etkin katılım gösteren öğrencilerden biri olması odak öğrenci olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca hayvanlara yönelik özel bir ilgisinin olduğu gözlemlenmiştir. Evlerinde öğrencinin sorumluluğunda olan üç tane muhabbet kuşu beslemektedir. Annesi tarafından başta çevrenin temiz tutulması ve kaynakların tasarruflu kullanımı olmak üzere çevreye yönelik bazı davranışlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Alara: Tek çocuk olan Alara’nın annesi üniversite mezunu olup bir devlet kurumunda üst düzey memur olarak görev yapmaktadır. Babası üniversite mezunudur ve özel bir şirkette çalışmaktadır. Etkinlikler süresince özellikle anne destek sağlamış olmakla birlikte bazı etkinliklere anne ve baba birlikte katılım göstermişlerdir. Alara başlangıçta sanata yönelik ilgisi ile araştırmacının dikkatini çekmiştir. Teyzesinin Görsel Sanatlar öğretmeni olması Alara’yı etkilemektedir. Özellikle anime çizimleriyle ilgilenen öğrenci süreç boyunca çizimlerini araştırmacı ile paylaşmıştır. Ayrıca araştırmacı ilgili öğrencinin derslerde aktif katılım gösterdiğini ve lider ruhlu olduğunu gözlemlemiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede çevre yönelik bilgisinin oldukça yeterli olduğu; ölçekten elde edilen veriler ve annesi ile yapılan görüşmeler neticesinde çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Genel

anlamda çevreye yönelik sorumlu davranışlarında sorun bulunmamasına rağmen odak öğrenci olarak seçilmesinin asıl nedeni çevreye yönelik hassas ve girişken yapısı ile sanatsal etkinliklere yönelik ilgisidir. Yapılan görüşmelerde annesi tarafından özellikle malzemelerini özenli kullanma davranışının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Tuğrul Ali: Tek çocuk olan Tuğrul Ali'nin annesi üniversite mezunu ve ev hanımıdır. Babası üniversite mezunu olup bir devlet okulunda rehber öğretmen olarak görev yapmaktadır. Etkinlikler süresince özellikle anne destek sağlamış olmakla birlikte etkinliklerin çoğuna anne ve baba birlikte katılım göstermişlerdir. Yaratıcılığı ve tasarım becerisi ile Tuğrul Ali araştırmacının ilgisini çekmiştir. Atık materyallerin değerlendirilmesi ve farklı amaçlarla kullanımı konusuna öğrencinin ilgisi bulunmaktadır. Araştırmacı bir ruha sahip olan öğrenci her türlü konuya ilişkin yaratıcı fikirler üretebilmektedir. Çevre konusu öğrencinin başlıca ilgi alanları arasında yer almaktadır. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede çevre yönelik bilgi düzeyinin son derece yüksek olduğu; ölçekten elde edilen veriler ve annesi ile yapılan görüşmeler neticesinde çevreye yönelik olumlu tutuma olduğu görülmüştür. Öğrencinin annesi tarafından özellikle çevreye yönelik etkinliklere katılım konusu başta olmak üzere çevreye yönelik bazı davranışlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

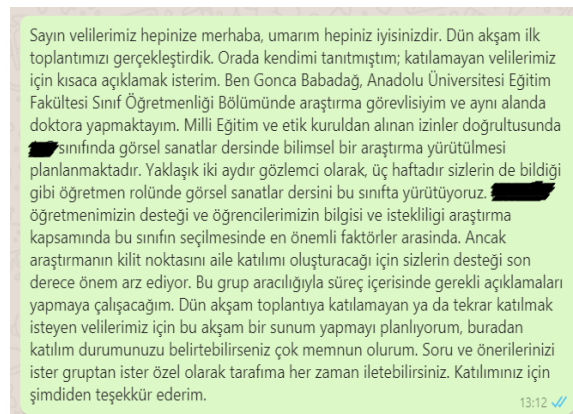
Zeynep Rana: Üç yaşında bir erkek kardeşi olan Zeynep Rana'nın annesi ilkokul mezunudur ve ev hanımıdır. Babası üniversite mezunu olup bir devlet kurumunda üst düzey memur olarak görev yapmaktadır. Etkinlikler süresince özellikle anne destek sağlamış olmakla birlikte etkinliklerin çoğuna anne ve baba birlikte katılım göstermişlerdir. Zeynep Rana sınıftaki etkinliklere katılım düzeyi, özgüveni ve kendini ifade etme becerisi ile araştırmacının ilgisini çekmiştir. Müzik alanında konservatuvar sınavlarına hazırlanan Zeynep Rana'nın ailesi sanatsal etkinliklere özel önem verdiklerini ve desteklediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencinin sanata yönelik ilgisinin yanı sıra çevre konusuna ilişkin ilgi ve tutumları gözlem, görüşme ve ölçekten elde edilen verilere yansımıştır. Bununla birlikte annesi tarafından eşyalarını özenli kullanma ve geri dönüşüme dikkat etme başta olmak üzere çevreye yönelik bazı davranışlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

İsmail Efe: Bir tane abisi olan İsmail Efe'nin annesi üniversite mezunudur. Mesleği anaokulu öğretmenliği olan annesi, araştırmanın yürütüldüğü esnada bir kuruma bağlı olarak çalışmamaktadır, ancak okul öncesi öğrencilerine özel ders vermektedir. Etkinlikler süresince özellikle anne aktif katılım göstermiş ve destek sağlamıştır. Babası

üniversite mezunudur ve bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İsmail Efe, sınıftaki etkinliklere etkin katılımı, girişkenliği, esprili yapısı ve yaşından daha olgun yorumlarıyla araştırmacının ilgisini çekmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede çevre yönelik bilgisinin yeterli olduğu; ölçekten elde edilen veriler ve annesi ile yapılan görüşmeler neticesinde çevreye yönelik olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Sanatsal etkinliklere katılım konusunda çok istekli olmamakla birlikte çevreye yönelik duyarlılığı ve kendini ifade edebilme becerisi odak öğrenci olarak seçilmesinde etkili olmuştur. Öğrencinin annesi tarafından çevreye yönelik etkinliklere katılım, hayvanlara yardım etme ve satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme konusu başta olmak üzere çevreye yönelik bazı davranışlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

3.2.3. Aileler

Uygulama sınıfındaki ailelerin tamamı araştırma, bilgilendirme, taslakların oluşturulması, aile toplantılarının yapılması, aile içi kararların alınması, çevre temizliği etkinliklerine ve geri dönüşüm sürecine katılım, görevlendirme, dijital öykü yazımı ve öz-değerlendirme gibi konularda aktif rol oynamışlardır. Ayrıca her dersten önce araştırmacı tarafından yapılan bilgilendirmeler doğrultusunda işlenecek derse ilişkin ön hazırlıkların yapılmasında ve gerekli malzemelerin temin edilmesinde yardımcı olmuşlardır. Oluşturulan WhatsApp grubu aracılığıyla ailelerle sürekli iletişim halinde olunmuştur. Her bir etkinlik öncesinde ve sonrasında yapmaları gerekenlere ilişkin bu platformdan bilgilendirmeler yapılmıştır. 03.05.2021 tarihinde yapılan bilgilendirme mesajlarından biri Görsel 3.1’de yer almaktadır.



Görsel 3.1. Ailelere yönelik bilgilendirme mesajına ilişkin ekran görüntüsü

Odak grup öğrencilerinin aileleriyle ayrı bir WhatsApp grubu kurulmuştur. Odak grup öğrencilerinin aileleri tüm ailelerin yaptıklarına ek olarak her dersten sonra öğrenci ürünlerinin tamamlanmış halinin ve öğrenci günlüklerinin fotoğraflarını araştırmacıya bu platform üzerinden göndermişlerdir. Gizlilik açısından öğrenci günlüklerinin fotoğraflarının grup kısmından değil, özel olarak araştırmacıya iletilmesi sağlanmıştır. Odak grup öğrencilerinin aileleri ile uygulama öncesinde ihtiyaç belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her eylem planının sonunda bu ailelerden çevreye yönelik odaklanılan sorumlu davranışlardaki gelişimi tespit etmek amacıyla davranış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Odak grup görüşmesine katılmak istemeyen/katılamayan ailelerle bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Eylem planlarında çevreye yönelik odaklanılan sorumlu davranışlardaki gelişimin ve değişimin belirlenmesinde ailelerin çocuklarındaki davranış değişimlerini gözlemlmeleri etkili olmuştur.

3.2.4. Araştırmacı

Uygulamalı eylem araştırması türünde gerçekleştirilen bu araştırmada uygulayıcı aynı zamanda araştırmacı rolündedir. Mertler (2017, s. 59) eylem araştırmalarında araştırmacının kendi inançlarını ve bilgisini önünde bulundurması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim araştırmacının yeterlilikleri, deneyimi, bilgisi, kişisel değerleri, tutumu, davranışları konusunda farkındalığı eylem araştırması sürecini en verimli şekilde yürütülebilmesinde önem arz etmektedir. Araştırmacı Kırıkkale Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı mezunudur. Araştırma görevlisi olarak göreve başlamadan önce özel kurumlarda yaklaşık iki yıl sınıf öğretmenliği yapmıştır. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programında yüksek lisans derecesini almıştır. Doktora eğitimini almakta olduğu Anadolu Üniversitesi'nde halen araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. Yüksek lisans ve doktora eğitimleri süresince tez konusuyla ilişkili olmak üzere “Görsel Kültür ve Öğrenme”, “Sınıf Öğretmenliğinde Güncel Sorunlar”, “Akademik Yazımda ve Sunumda Bilgisayar Kullanımı”, “Uzaktan Eğitim ve Bilgisayarla Materyal Geliştirme”, “Eğitim Uygulamalarında Bilgisayar Kullanımı ve Veri Analizi”, “Bilim Etiği ve Araştırma Teknikleri”, “Nicel Araştırma Yöntemleri”, “Anket ve Ölçek Geliştirme”, “Nitel Araştırma Yöntemleri” ve “Nitel Veri Analizi” gibi dersler almıştır. Aldığı bu dersler ve sınıf öğretmenliği deneyimine sahip olması hem araştırmanın kuramsal temellerinin

yapılandırılmasında hem de uygulama sürecinin planlanması ve yürütülmesinde araştırmacıya katkı sağlamıştır.

Araştırmacı hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bilimsel çalışmalarda yer almıştır. Sanat eğitimi, görsel kültür, çevre eğitimi, temel eğitim ve öğretmen nitelikleri konularına ilgi duyan araştırmacının bu konulara ilişkin yayınları bulunmaktadır. Lisans düzeyinde yürüttüğü “Kültürel Etkinlikler”, “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri kapsamında araştırmacının hem lisans öğrencilerini hem de ilkokul öğrencilerini gözlemleme fırsatı olmuştur. Araştırmacı “eylem araştırması”, “karma yöntem, nicel ve nitel araştırmalarda karşılaşılan yaygın hatalar”, “nitel araştırmalarda doğru bilinen yanlışlar” gibi konulara ilişkin seminerlere ve çalıştaylara katılarak araştırma yöntemleri ve özellikle eylem araştırması konusunda kendini geliştirmeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı “Çocuk resimlerinin analizi”, “Eleştirel film okuma”, “Ekoturizm uzmanlığı”, “Fotoğrafçılık” alanlarında kurs ve sertifika programlarına katılarak çevre ve sanat konularında da kendini geliştirmeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte lisans düzeyinde “Sanat Eğitimi”, “Sanat ve Estetik”, “Sanat Tarihine Giriş”, “Çocuğun Sanatsal Gelişimi” gibi kuramsal derslerin yanı sıra “Görsel Sanatlar Öğretimi”, “Temel Tasarım” ve “Resim Atölyesi” gibi uygulamalı derslere katılarak sanat alanında bilgi düzeyini artırmaya çalışmıştır. Etkinlik önerileri bağlamında çevre konulu sergilere katılmış, sivil toplum kuruluşlarının ve çeşitli kurumların çevreye ilişkin etkinliklerini incelemiş ve çeşitli atölyelere katılmıştır. İlkokul öğrencilerinin düzeyine uygun çevre konulu filmleri ve belgeselleri incelemiştir. Çevre konulu çevrimiçi kısa film festivallerine katılarak kısa filmleri izlemiş ve ekolojik sanat ile ilgilenen sanatçılarla görüşmüştür. Ayrıca ekolojik sanat etkinliklerini araştırarak öğrencilere yaptırabileceği etkinlikleri kendisi önceden deneyimlemiştir. Odunpazarı ve Tepebaşı belediyelerinin atık politikalarını inceleyerek yetkililerle ön görüşmeler yapmıştır.

Öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının geliştirilmesi sürecinde öğretmenlerin çevre bilincine sahip olması ve öğrencilere rol model olması son derece önemlidir (Erten, 2004, s. 7). Araştırmacının çevre sorunlarına karşı duyarlılığının ve davranışlarının öğrencilerin davranışlarını değiştirebilme noktasında rol model olacağı kanısı, öğretmenlik tecrübesinin olması ve uygulama sınıfının öğretmeninin Görsel Sanatlar dersini sınıf öğretmenlerinin yürütmemesi gerektiğine ilişkin düşüncesi araştırmacının uygulayıcı rolünde olmasının temel sebepleri arasında yer almaktadır. Bu

kapsamda araştırmacı hem sınıf içinde farklı derslerde hem de sınıf dışında öğrencileri gözlemleyerek onlarla vakit geçirmiştir. Bu noktada katılımcı gözlemci olarak araştırmacı rolünü üstlenmiştir (Mills, 2003, s.54). Ayrıca öğrencilerin kendisini sınıfın bir parçası olarak görmeleri için uygulama öncesinde yürüttüğü derslerde bir taraftan öğrencileri tanımaya çalışırken bir taraftan sınıf yönetimini sağlamak için kendi kurallarını ve ders işleme şeklini öğrencilerle paylaşmıştır. Bu bağlamda araştırmacı, süreç ilerledikçe öğretimi kendisi gerçekleştirdiği ve bu öğretime ilişkin veri topladığı için gözlemci olarak katılımcı (Glesne, 2015, s. 87) rolünü üstlenmiştir. Uygulama süreci ve görüşmeleri video kamera ile kayıt altına almış, her uygulamadan sonra ve ihtiyaç duydukça araştırmacı günlüğünü yazmıştır. Etkinliklere ilişkin sınıf öğretmeni ve ailelerle sürekli iletişim halinde olmuş ve gerekli bilgilendirmeleri yapmıştır. Her hafta toplanan verilerin makro analizlerini yaparak geçerlik komitesine sunmuştur.

3.2.5. Geçerlik komitesi

Eylem araştırmasının uygulama sürecinde ham verilerin ve analizlerin gözden geçirilmesi bağlamında uzman denetimine gereksinim duyulmaktadır (Mertler, 2017). Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 315) de eylem araştırması sürecinde araştırmacının, meslektaşlarının ya da konuya ilişkin uzmanların görüşlerine ek veri kaynağı olarak başvurabileceğini belirtmektedirler. Bu nedenle bu araştırmada uygulama öncesinde toplanan verilerin incelenmesi, bu veriler doğrultusunda hazırlanan eylem planlarına ilişkin görüş alınması, uygulama sürecinin eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi, uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlara yönelik önerilerde bulunulması ve eylem planlarının işlevselliğinin değerlendirilmesi amacıyla üç alan uzmanından oluşan bir geçerlik komitesi oluşturulmuştur. Belli aralıklarla toplanan komite üyeleri, uygulamaları izlemiş ve bir sonraki eylem planı için görüş ve önerilerini sunmuştur.

Araştırmanın geçerlik komite üyelerinden biri araştırmanın tüm süreci hakkında bilgi sahibi olan ve araştırmacının tez danışmanı olan Prof. Dr. Burçin Türkcan'dır. Kendisinin sanat eğitimi, Görsel Sanatlar Öğretimi, görsel kültür, çocuk resimlerinin analizi, kültürel miras ve kültürel vatandaşlık alanlarına ilişkin çalışmaları bulunmaktadır. Geçerlik komitesinin ikinci üyesi olan Doç. Dr. Özlem Ateş yüksek lisans ve doktora eğitimini Fen Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Programında tamamlamıştır. Kendisinin fen bilimleri, teknolojik pedagojik alan bilgisi, kavram karikatürleri ve kavram haritaları, probleme dayalı öğrenme ve etik

konularında çalışmaları bulunmaktadır. Geçerlik komitesinin üçüncü üyesi olan Arş. Gör. Dr. Sevcan Sarıbaş doktora tezini görsel kültür öğretimi bağlamında eylem araştırması deseni kapsamında yürütmüştür. Ayrıca sanat eğitimi, görsel kültür, görsel okuryazarlık, çağdaş sanat eğitimi uygulamaları konularında çeşitli çalışmaları bulunmaktadır.

Tablo 3.6. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler

Toplantı tarihi	Toplantı konusu	Alınan kararlar
21.05.2021	Araştırmaya ilişkin genel bilgilendirme	Ders planlarının, kullanılacak görsellerin ve etkinliklerin uygulama öncesinde komite üyeleri ile paylaşılması
29.05.2021	Araştırmaya ilişkin ayrıntılı bilgilendirme 1. Eylem Planının sunumu -Bu Dünya Hepimizin teması	Daha az görsel kullanılarak daha derinlemesine sorgulama yapılması Sorgulama sürecinin kısaltılması Çağdaş sanata ilişkin örneklerden yararlanılması Derse geç gelme sorununa çözüm üretilmesi, sınıf öğretmeni ile görüşülmesi ve ailelerle ders öncesinde iletişime geçilmesi Eksik malzemelerin tamamlanması için ailelere dersten önce hatırlatma mesajı atılması Uzaktan eğitim sürecinde üç ders saatinde uygulama yapılması Etkinliklerin hem uzaktan eğitime hem de yüz yüze eğitime yönelik düzenlenmesi
04.06.2021	2. Eylem Planının sunumu -Bilinçlendirelim teması	Konu dışına çıkan öğrencilerin odağının görsel kültür çalışmasına çekilmesi Davranışa dönüştüğüne ilişkin ailelerden çocuklara ilişkin fotoğraf ve video istenmesi Yüz yüze eğitimde iki ders saatinde uygulama yapılması Ailelerle odak grup görüşmesi yerine bireysel görüşmeler gerçekleştirilmesi Çocuklarla her etkinlikten sonra değil birkaç etkinlik sonrasında görüşme yapılması Okul dışında yapılacak olan etkinliklerde pandemi süreci ve olası risklerin göz önünde bulundurulması Yapılan etkinliklerin yakın çevreyle ve basınla paylaşılması
12.06.2021	3. Eylem Planının sunumu -Canlıları Koruyalım teması	Yaptıkları sanat etkinliğine ilişkin öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılması Yaratıcı hikâye yazma etkinliği yapılması ve dijital öyküye dönüştürülmesi Dijital öykülemeye yönelik öğrencilere eğitim verilmesi
20.06.2021	4. Eylem Planının sunumu -Bilinçli Tüketiciyim teması	Verilerin ele alınan sorunların çözümüne katkı sağlandığını göstermesi Veri doygunluğuna ulaşıldığına karar verilmesi Nitel ve nicel verilerin harmanlanarak sunulması Ailelerle yapılacak olan görüşmede sanata ilişkin soruların artırılması

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere geçerlik komitesi toplantıları süreç boyunca toplam dört defa gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler neticesinde ders planlarının, kullanılacak görsellerin ve etkinliklerin uygulama öncesinde komite üyeleri ile paylaşılmasına ve ilk

toplantıda yapılacak sunumda yönteme ilişkin ayrıntılı bilgi paylaşılmasına karar verilmiştir. İlk toplantı iki aşamadan oluşmuştur. Bu toplantıda öncelikle odak alanın belirlenmesi, katılımcıların seçimi ve olası etkinlik planları gibi konular çerçevesinde araştırma ile ilgili genel bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Ardından ilk eylem planının makro analizleri komite  yeleri ile paylaşılmıştır. Sonraki toplantılarda her eylem planından sonra toplanan verilerin makro analizleri yapılarak geçerlik komitesine sunulmuş, komite üyelerinin onayı doğrultusunda sonraki eylem planına geçilmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarında uygulama esnasında yaşanan sorunlara getirilen çözüm  nerileri doğrultusunda eylem planlarında düzenlemeler yapılmıştır. Her eylem planının ardından alınan kararlar neticesinde döngüsel sürece devam edilmiştir. Ayrıca uygulamadan önce ders planlarına ilişkin komite üyelerinden uzman görüşü alınmış olup dönütler doğrultusunda planlara son şekli verilmiştir. Uygulama sürecinde odaklanılan sorunlu davranışlardaki gelişimin kanıtlara dayalı olarak gösterdiği gelişim neticesine geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri alınarak uygulamanın sonlandırılmasına karar verilmiştir. Geçerlik komitesi toplantıları bilgisayar üzerinden “Zoom uygulaması” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Komitede sunulan görüş ve öneriler veri kaynağı olarak kullanıldığı için bu toplantılar hem uygulamanın ekran kaydetme özelliği kullanılarak hem de video kamera cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır.

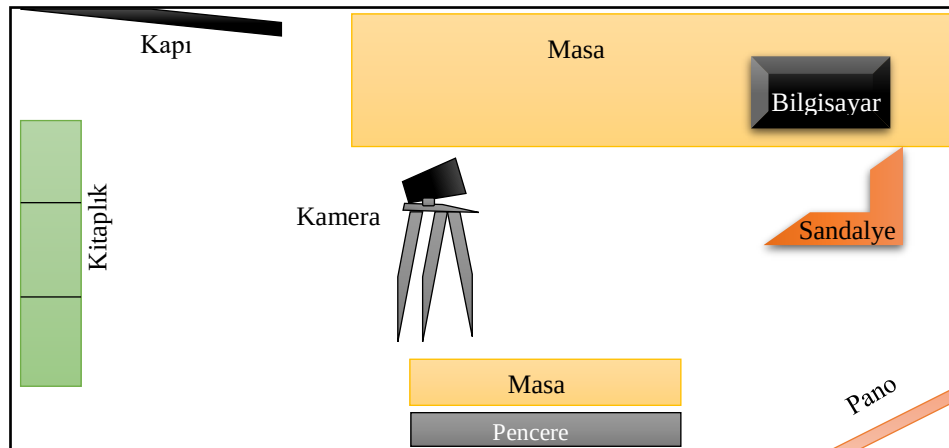
3.3. Araştırma Ortamı

Araştırma 2020-2021 Eğitim  ğretim Yılı Bahar Dönemi’nde Eskişehir’in Tepebaşı ilçesine bağlı orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir devlet okulunun 4. sınıfında gerçekleştirilmiştir. İkilili  ğretim yapan okulun iki adet binası bulunmaktadır. Okulda 4 tanesi sabahı 4 tanesi  ğleci olmak üzere toplam 8 tane dördüncü sınıf şubesi vardır. Okul binasında 21 adet derslik, müdür odası, müdür yardımcısı odaları, öğretmenler odası, toplantı salonu, fen bilimleri laboratuvarı, kütüphane, çok amaçlı salon ve kantin bulunmaktadır. Her sınıfta akıllı tahta, bilgisayar, kitaplık ve öğrencilere ait dolaplar bulunmaktadır. Okulun koridorlarında eko-okul projesi kapsamında toprak kirliliği, su kirliliği, hava kirliliği, iklim değişikliği, biyolojik çeşitlilik gibi evre sorunlarına ilişkin bilgilendirme panoları ve her katta geri dönüşüm kutuları bulunmaktadır (Görsel 3.2).



Görsel 3.2. Okul koridorlarında yer alan bilgilendirme panolarına ilişkin örnekler

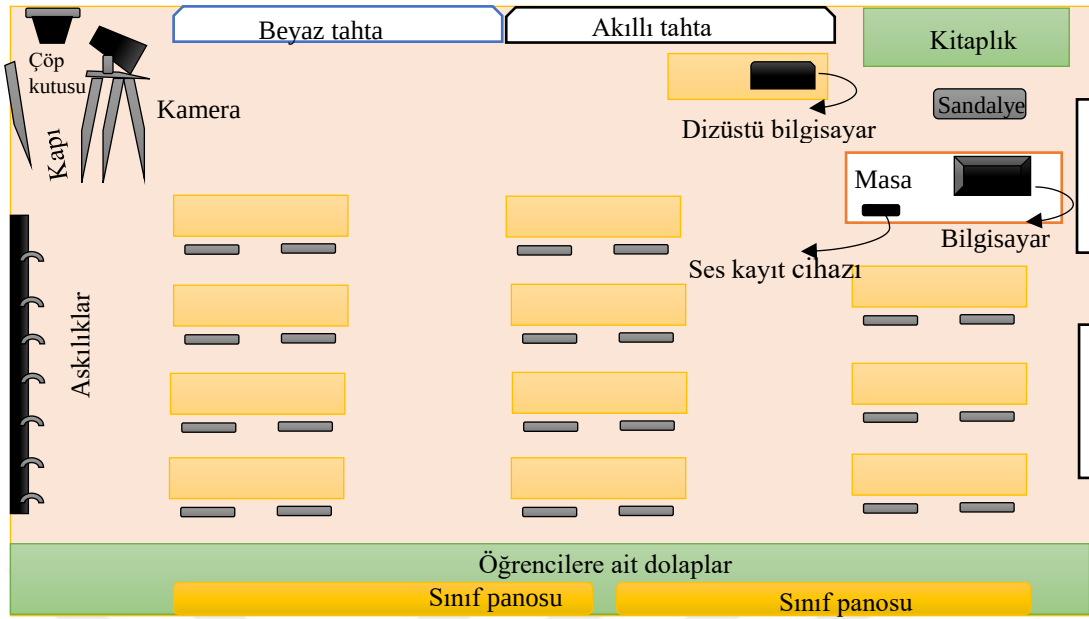
Araştırmanın uygulama süreci uzaktan eğitim, sınıf ve okul dışı ortam olmak üzere üç farklı ortamda yürütülmüştür. Filmin izlenmesi ve analizi dahil toplam 10 etkinlik uzaktan eğitim yoluyla “Zoom uygulaması” üzerinden; yüz yüze gözlemlerin yanı sıra 3 etkinlik sınıf ortamında; 2 etkinlik de Eskişehir Kent Ormanı ve Kanlıkavak Parkı’nda gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarına araştırmacı, sınıf öğretmeni ve öğrenciler kendi evlerinden bilgisayarları aracılığıyla katılmışlardır. Pandemi sürecinde öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığı’nın EBA uygulaması üzerinden ya da öğretmenin bireysel “Zoom uygulaması” adresi aracılığıyla derslere katılım gösterdiğinden araştırmacı, uygulamanın uzaktan eğitim sürecinde sınıfın EBA adresini ve kendi bireysel “Zoom uygulaması” adresini kullanmıştır. Uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen dersler hem uygulamanın ekran kaydetme özelliği kullanılarak hem de video kamera cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Video kamera cihazı hem araştırmacıyı hem de bilgisayar ekranından öğrencileri görecek şekilde konumlandırılmıştır (Şekil 3.6).



Şekil 3.6. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin araştırma ortamı

Araştırmacı kendi yürüteceği Görsel Sanatlar derslerinden bir önceki derste sınıf öğretmeninin yürüttüğü derslere katılımcı gözlemci olarak dahil olmuş ve derse katılmayan öğrencilerin ailelerine telefon ile ulaşarak Görsel Sanatlar dersine katılmalarını sağlamıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni kendi dersinin son birkaç dakikasında Görsel Sanatlar dersinde gerekli olacak malzemelerin hatırlatılması için araştırmacıya imkân tanımıştır. Normal şartlarda iki ders olarak planlanan dersler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin bağlantı sorunlarının olması, kopmaların ve dersten düşmelerin yaşanması gibi sorunlu durumlardan dolayı üçer oturum halinde yürütülmüştür. Pandemi sürecinde özellikle evden çıkma yasakları olduğu zamanlarda kamerada görünmemekle birlikte genellikle aileler de derslere katılım göstermişlerdir.

Okulların yüz yüze eğitime açılması ile birlikte derslerin bir kısmı sınıf ortamında yürütülmüştür. Sınıf okulun üçüncü katında yer almaktadır. Her katta olduğu gibi bu katta da geri dönüşüm kutuları ve koridor duvarlarında çevre sorunlarına ilişkin bilgilendirme panoları bulunmaktadır. Ancak araştırmacı bu geri dönüşüm kutularının aktif olarak kullanılmadığını, genelde geri dönüşüme gitmesi gereken atıkların da sınıftaki çöpe ya da kimi zaman yere atıldığını gözlemlemiştir. Ayrıca sınıf üst katlarda olduğu ve bol güneş aldığı için oldukça aydınlık olmasına rağmen sınıftaki lambaların açık olduğunu gözlemlemiş, kendi dersleri esnasında lambaları kapatmıştır. Sınıfta beyaz tahta, akıllı tahta, kitaplık, öğretmen masası, öğretmen sandalyesi, bilgisayar, 12 adet ikili öğrenci sırası, her öğrenciye ait dolaplar, askılıklar, panolar ve çöp kutusu bulunmaktadır. Uygulama sınıfının fiziksel görünüşü Şekil 3.7’de gösterilmiştir. Kamera sınıfın giriş kapısının sol tarafına hem öğrencileri hem de araştırmacıyı görecektir şekilde konumlandırılmıştır. Ayrıca öğretmen masasına yerleştirilen bir ses kayıt cihazı ile dersler kayıt altına alınmıştır.



Şekil 3.7. Uygulama sınıfının fiziksel görünüşü

Uygulama sürecinde iki etkinlik okul dışı ortamda gerçekleştirilmiştir. Bunlardan ilki Eskişehir Kent Ormanı'dır. Bu mekânın seçilmesinin başlıca sebebi hem ailelerle orman yürüyüşü yaparak çevreyi keşfetmek hem de bu ormanda çevre temizliği yapmaktır. Ayrıca pandemi sürecinde kapalı mekânların kalabalık olarak kullanımı yasak olduğu için çevre temizliğinden sonra gerçekleştirilen pankart boyama etkinliği de gerekli yasal izinler alınarak yine ormanda gerçekleştirilmiştir. Okul dışında gerçekleştirilen etkinliklerden ikincisi Eskişehir Kanlıkavak Parkı'nda gerçekleştirilmiştir. Bu mekânın seçilme sebebi hem öğrencilerin kendi tasarladıkları tişört ve maskeleri takıp kendi hazırladıkları pankartlarla parktaki insanları çevre sorunlarına yönelik bilgilendirmelerini hem de çevre temizliği yaparak diğer bireylerin farkındalığının artırılmasını sağlamaktır. Pandemi sürecinde kapalı mekânların kalabalık olarak kullanımı yasak olduğu için açık hava olması ve çevrede farkındalık kazandırmak üzere insanların bulunması Eskişehir için önemli bir mekân olan bu parkın seçilmesinde etkili olmuştur. Öğrencilerin sınıfça hazırladıkları pankart parka gelenlerin görebileceği yüksek bir konuma asılmış, bu esnada aileler sürece ilişkin değerlendirme yaparken öğrenciler de parkta bulunan bireylere derste kendi hazırladıkları pankartlar aracılığıyla çevre sorunlarına yönelik mesajlar verip çevre temizliği yapmışlardır.

Uygulama sürecindeki etkinliklerden biri Eskişehir Katı Atık Enerji Tesisi'ne gezi düzenlenmesidir. Pandemi koşulları sebebiyle yasaklar devam ettiği için bu gezinin

gerçekleştirilmesi mümkün olmamıştır. Ancak araştırmacı tesise kendisi giderek tesis yetkililerinin izinleri doğrultusunda tesisin işleyişine ve imkânlarına yönelik video kamera ile çekimler yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin hazırladıkları sorular doğrultusunda tesiste çalışan çevre mühendisi ile bir röportaj gerçekleştirmiş, bu çekimleri derste öğrencilere izletmiş ve ailelerle paylaşmıştır.

3.4. Görsel Kültür Araçlarının Seçimi

Bu bölümde araştırmada kullanılan filmin ve diğer görsel kültür araçlarının seçimine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.4.1. Filmin seçimi

Araştırmada kullanılacak görsel kültür aracının seçimi için araştırmacı birçok film ve animasyon izlemiş ve bunlardan biri olan “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filminin hem ilkokul öğrencilerinin seviyesine hem de çevre duyarlılığı kapsamında ele almayı planladığı konulara uygun olduğunu görmüştür. Ardından filmin değerlendirilmesine ilişkin uzman görüş formu hazırlanmıştır (EK-15). Bu form ile filmin ilkokul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygun olup olmadığı ve çevre duyarlılığına ve görsel kültür çalışmalarına ilişkin yeterli veri sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda iki sınıf öğretmeni, bir dil uzmanı, bir alan uzmanı, iki sanat eğitimcisi olmak üzere toplam 6 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri, ilkokul öğrencilerinin çevre duyarlılığını geliştirmek adına yapılacak görsel kültür analizleri için filmin oldukça uygun nitelikte olduğunu göstermiştir. Ancak uzmanlar filmin ilkokul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olup olmadığının pilot uygulama ile test edilmesi gerektiğini önermişlerdir. Bu açıdan farklı bir ilkokulda dördüncü sınıf düzeyinde film izletilerek analizi yaptırılmıştır. Dolayısıyla uzman görüşleri, uygulama öncesinde yapılan pilot uygulama ve görsel kültür çalışması neticesinde, sanat etkinliklerinin ve eylem planlarının omurgasını oluşturacak görsel kültür aracının “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmi olmasına karar vermiştir.



Görsel 3.3. *Loraks/Dr. Seuss' Lorax film afişi*

Ağaçların kesilmesi ve hava kirliliği üzerine temellendirilmiş olmakla birlikte “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmi alt katmanlarında pek çok çevre sorununa ve çevreyi korumak için dikkat edilmesi gerekenlere değinmektedir. Filmin başlıca kahramanları Tektek, Loraks, Ted, Ted’in annesi ve anneannesi, Audrey, Bay O’tava ve Tektek’in ailesidir. Tektek pofuduk ağaçlarını kullanarak birçok amaca hizmet edebilen bir icat yapmıştır. Bu icadı yaptıktan sonra ormanların koruyucusu Loraks’a ağaçları kesmeyeceğine ve yalnızca tomurcuklarını kullanacağına ilişkin söz vermiştir. Ancak icada yönelik artan talebi karşılamak amacıyla yalnızca tomurcuk hasadı yeterli gelmediği için ailesinin de baskısıyla ağaçları kesmeye başlamıştır. Dolayısıyla Loraks’a ağaçları kesmeyeceğine ilişkin vermiş olduğu sözü tutmamıştır. Sonunda tüm pofuduk ağaçlarının tükenmesi hem tüm hayvanların orayı terk etmesine hem de havanın giderek kirlenmesine yol açmıştır. Zaman geçtikçe insanlar görsel açıdan oldukça zengin ama tamamen plastikten oluşan bir şehirde yaşamaya başlamışlardır. Bu şehirde O’tava isimli bir kişi insanlara şişelerin içinde temiz hava satmaya başlayarak zengin olmuştur. Annesi ve anneannesiyle birlikte yaşayan Ted isimli erkek çocuk bu şehrin sakinlerinden biridir. Hoşlandığı kız olan Audrey’in ağaç sevgisi Ted ile Tektek’in yollarının kesişmesini sağlamıştır. Sevdği kıza ağaç bulmak hayaliyle başladığı yolculukta anneannesinden Tektek’in şehrin dışında yaşadığı yeri öğrenmiştir. Bu zaman zarfında Ted ağaçlara neler olduğunu öğrenmiş ve zamanla ağaçları önemsemeye başlamıştır. Ağaçları bulma macerasında pek çok engelle karşılaşan Ted azmi ve isteğinin yanı sıra ailesinin ve Audrey’in de desteğini alarak zorlukları aşabilmiştir. Tektek tarafından kendisine emanet

edilen son pofuduk ağacının dikilmesi Ted için hiç kolay olmamıştır. Çünkü şehirde yaşayan insanların daha önce hiç görmedikleri için ağaçların ne işe yaradığını bilmemekte hatta ağaçların zararlı olduğunu düşünmektedirler. Bu kanıya varmalarında filmin kötü kahramanı olan ve kirli hava sayesinde para kazandığı için bedava temiz hava sağlayan ağaçları sevmeyen O'tava'nın da yönlendirmeleri etkili olmuştur. Şehrin duvarlarını yıkıp insanları gerçeklerle yüzleştirmesiyle birlikte insanlar Ted'e destek vermeye karar vermiş ve bu sayede ağaçlara tekrar kavuşabilmişlerdir. Masalsı öğeleri de içermekle birlikte film başta hava kirliliği olmak üzere su kirliliği, toprak kirliliği, hayvanlar, bitkiler, kaynakların aşırı kullanımı ve tükenmesi gibi pek çok çevre sorununu da gerçekçi bir perspektiften ele almaktadır.

19.04.2021 tarihinde farklı bir okulda dördüncü sınıf düzeyinde “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmi “Zoom uygulaması” üzerinden üç oturum halinde öğrencilere izletilmiştir. Öğrencilerin filmi izlerken dikkatlerini çeken, merak ettikleri, hoşlarına giden ya da gitmeyen, mutlu oldukları ya da kızdıkları, sevdikleri ya da sevmedikleri şeyleri bir kağıda not almaları istenmiştir. 20.04.2021 tarihinde yine “Zoom uygulaması” üzerinden öğrencilerle birlikte filmin görsel kültür çalışmasına dayalı olarak analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot uygulama neticesinde hem film kapsamında ele alınması planlanan çevre sorunlarının öğrenciler tarafından algılandığı hem de filmin uzaktan eğitim yoluyla izletilebileceği ve analiz edilebileceği görülmüştür.

3.4.2. Diğer görsel kültür araçlarının seçimi

Kültürün görünen yüzü olan görsel kültür araçlarına dayalı olarak yapılacak sorgulamalar öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları durumlara ilişkin çoklu bakış açısı kazanmalarına yardımcı olabilir (Türkkan, 2008, s. 57). Ancak görsel kültür çalışmalarına dayalı bir derste kullanılacak görsel kültür araçlarının öğrenci düzeyine uygunluğunun yanı sıra sosyal bağlamı ve kültürel farkındalığı artıracak nitelikte olması son derece önemlidir (Leppert, 2009, s. 28-29). Bu nedenle bu araştırmada görsel kültür çalışmalarında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından doğrudan günlük yaşamla ilişkili olan, öğrenci düzeyine uygun ve nitelikli görsel kültür araçları seçilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda öncelikle hava kirliliği, su kirliliği, toprak kirliliği, küresel ısınma, ormanların yok edilmesi, hayvan ve bitki türlerinin ortadan kalkması gibi çevre sorunları göz önünde bulundurularak; film, belgesel, fotoğraf, video, kısa film, afiş, karikatür, heykel gibi görsel kültür araçları incelenerek bir havuz oluşturulmuş ve bu görsel kültür araçları

uzman görüşlerine sunulmuştur (EK-14). Ardından uygulama sınıfında gerçekleştirilen film analizinden sonra oluşturulan temalar doğrultusunda görsel kültür araçları sınıflandırılmış ve temalara uygunluğu göz önünde bulundurularak derslerde kullanılmıştır. Ayrıca geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda uzman görüşü alınarak farklı görsel kültür araçlarından da yararlanılmıştır. Aşağıdaki görsellerde derslerde kullanılan görsel kültür araçlarına ilişkin örneklerle yer verilmiştir.



Görsel 3.4. Afiş örneği



Görsel 3.5. Canlılara etkisine ilişkin fotoğraf



Görsel 3.6. Loraks filminde geçen reklamdan bir kesit



Görsel 3.7. Su kirliliğine ilişkin fotoğraf



Görsel 3.8. Küresel ısınmaya ilişkin videodan bir kesit



Görsel 3.9. Eskişehir Porsuk Barajına ilişkin müsilaj haberi

3.5. Görsel Sanatlar Ders Planlarının Hazırlanması

Uygulama sınıfında film analizi sonucunda belirlenen temalara ilişkin ders planları, Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır. Ders planları “Görsel İletişim ve Biçimlendirme”, “Kültürel Miras” ve “Sanat Eleştirisi ve Estetik” öğrenme alanlarına yönelik kazanımlar çerçevesinde hazırlanmıştır. Bu ders planları aracılığıyla algılama, analiz etme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, görsel okuryazarlık, medya

okuryazarlığı, gözlem yapma, yaratıcı düşünme, sentez, değerlendirme, malzeme kullanma, tasarım, estetik duyarlılık gibi becerilerin ve geri dönüşüme dikkat etme, çevreyi kirletenleri/çevreye zarar verenleri uyarma/bilinçlendirme, çevreye yönelik etkinliklere katılma, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, hayvanlara yardım etme gibi çevreye yönelik sorumlu davranışların geliştirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan ders planlarında Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerine ait ilgili kazanımlarla ilişkilendirmeler yapılmıştır. Bu kapsamda 4 adet eylem planına yönelik toplam 10 ders planı hazırlanmıştır. Görsel Sanatlar dersine ilişkin hazırlanan bu eylem planlarından her birine ilişkin 4 adet ders planı örneği EK-6'da sunulmuştur. Her ders planında ilgili temaya uygun görsel kültür araçları seçilmiş ve uygulama öncesinde ilkökul öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeylerine uygunluğuna ve görsel kültür çalışmalarına ilişkin yeterli veri sağlayıp sağlamadığına ilişkin geçerlik komitesi üyelerinin onayı alınmıştır.

3.6. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırmalarında değiştirilmesi ya da geliştirilmesi planlanan sorun bağlama özgüdür. Bu nedenle her eylem araştırması kendine özgü veri toplama araçlarının kullanımını gerektirmektedir. Eylem araştırmalarında asıl amaç gelişim ve değişimi gerçekleştirmek olduğu için araştırmacı bunu en iyi yansıtacak nitel ya da nicel veri toplama tekniklerini kullanabilmektedir (Johnson, 2015, s. 81; Mertler, 2017, s. 129; Mills, 2014, s. 66). Bu kapsamda gözlem, görüşme, doküman inceleme, anket, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri ve tutum ölçekleri gibi farklı türden veri toplama araçlarından yararlanılabilmektedir (Creswell, 2017, s. 111; Ferrance, 2000, s. 11; Johnson, 2015, s. 81; Mills, 2014, s. 66; Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 153; Stringer, 2007, s. 68). Ancak eylem araştırmasının sistematik yapısı göz önünde bulundurulduğunda veri toplama araçlarının hangi araştırma sorusuna yönelik ne zaman, ne sıklıkta ve nasıl kullanılacağına ilişkin bir planlamanın yapılması son derece önemlidir (Ferrance, 2000; Johnson, 2015, s. 79; MacNaughton ve Hughes, 2008, s. 157; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 307). Dolayısıyla araştırmacı tarafından araştırmaya başlamadan önce araştırma sorularına yönelik elde edilecek verilerin hangi tür veri toplama araçları ile toplanacağı, ne sıklıkta ve ne kadar süreçte toplanacağı belirlenmiş ve Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Aracı	Verilerin Toplanma Zamanı	Veri Türü
1. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerine ilişkin mevcut durum nedir?	Çevreye yönelik davranış anketi	Uygulama öncesinde	Nitel
	Davranış gözlem formları	Uygulama öncesinde	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Uygulama öncesinde	Nitel
	Gözlem	Uygulama öncesinde	Nitel
	Araştırmacı günlüğü	Uygulama öncesinde	Nitel
2. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri Görsel Sanatlar dersinde nasıl yürütülebilir?	Gözlem	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Öğrenci günlükleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Araştırmacı günlüğü	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Uygulama sürecinin öncesinde, esnasında ve sonrasında	Nitel
	Etkinlik planları, görsel kültür araçları ve öğrenci ürünleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
3. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranışlarının gelişimi nasıldır?	Çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği	Uygulama öncesinde ve sonrasında	Nitel
	Davranış gözlem formları	Uygulama öncesinde, esnasında ve sonrasında	Nitel
	Gözlem	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Öğrenci günlükleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Araştırmacı günlüğü	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Uygulama sürecinin öncesinde, esnasında ve sonrasında	Nitel
	Öğrenci ürünleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Diğer veri kaynakları	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
4. İlkokul Görsel Sanatlar dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl çözülebilir?	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Uygulama süreci esnasında ve sonrasında	Nitel
	Gözlem	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Davranış gözlem formları	Uygulama öncesinde, esnasında ve sonrasında	Nitel
	Öğrenci günlükleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Araştırmacı günlüğü	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel

Tablo 3.7. (Devam) Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler

5. İlkokul Görsel Sanatlar dersinde çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	Uygulama süreci esnasında ve sonrasında	Nitel
	Davranış gözlem formları	Uygulama öncesinde, esnasında ve sonrasında	Nicel
	Öğrenci günlükleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Öğrenci ürünleri	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Gözlem	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel
	Araştırmacı günlüğü	Uygulama sürecinin tamamında	Nitel

Araştırma soruları araştırmacıyı kullanılması gereken veri toplama araçları konusunda yönlendirmekle birlikte, bu verilerin nasıl toplanacağı araştırmacının tercihidir (Berg ve Lune, 2019, s. 265). Ancak her bir veri kaynağının hem avantajları hem de sınırlılıkları bulunmaktadır (Creswell, 2017, s. 111). Bu noktada farklı türden verilerden yararlanarak veri çeşitlemesi (triangulation) yapmak, odaklanılan sorunun kapsamını daha iyi anlamayı sağlamakta (Ferrance, 2000, s. 11; Mills, 2014, s. 93; Stringer, 2007, s. 58), elde edilen verilerin geçerliğini artırabilmekte ve analizlerin anlamlılığını zenginleştirmektedir (Berg, 2001, s. 4; Yıldırım ve Şimşek, 2016; s. 312). Bu bağlamda bu araştırmada odaklanılan sorunun daha iyi anlaşılması, bulguların güçlendirilmesi, değişimin kapsamlı olarak ortaya konulması ve araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Anketi”, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Gay, Mills ve Airasian (2012, s. 391) günümüz şartlarında SurveyMonkey gibi internet tabanlı anket araçlarının yanı sıra Skype gibi internet tabanlı iletişim araçlarının araştırmacılara veri toplama kolaylığı sağladığını ifade etmektedirler. Dünyada ve ülkemizde yaşanan pandemi koşulları da göz önünde bulundurularak veri toplama araçlarından “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği”, “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu” ve “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Anketi” “Google Formlar” aracılığıyla uzaktan eğitim sürecinde internet üzerinden kullanılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Nicel verilerin toplanma zamanına ilişkin veriler Tablo 3.8’de yer almaktadır.

Tablo 3.8. *Nicel verilerin toplanma zamanına ilişkin veriler*

	Katılımcılar	Öğrenciler	Aileler	Öğretmen
Verinin toplanma zamanı				
Uygulama Öncesi		√	√	√
1. Eylem Planı Sonu		-	√	-
2. Eylem Planı Sonu		-	√	-
Uygulama Sonu		√	√	√
Kalıcılık		√	√	-

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi öğrencilerden uygulama öncesinde, uygulama sonunda ve kalıcılık bağlamında; ailelerden uygulama sürecinin tamamında ve kalıcılık bağlamında; sınıf öğretmeninden ise uygulama öncesinde ve sonunda veri toplanmıştır. Sınıf öğretmeni ile görüşmeler okulun öğretmenler odasında yüz yüze gerçekleştirilirken; pandemi koşulları sebebiyle öğrencilerle ve aileleriyle görüşmeler bilgisayar aracılığıyla “Zoom uygulaması” üzerinden gerçekleştirilmiştir. Nitekim Creswell (2017, s. 127), çeşitli video aramalarının katılımcıların birbirini görmelerine imkân tanıyan yollar haline geldiğini belirtmektedir. Ayrıca okul dışında gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili video kayıtları ve fotoğraflar, sosyal medya araçları ve basın yayın organlarında yer alan çeşitli paylaşımlar, haberleşme gruplarında yer alan konuşmalar ve geçerlik komitesi ses kayıtları da araştırmanın veri kaynakları arasında yer almıştır.

3.6.1. Kişisel bilgi formu

Araştırma kapsamında öğrencilere ve ailelere ilişkin kişisel bilgileri elde etmek ve katılımcıları daha iyi tanımak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda cinsiyet, annenin eğitim durumu ve mesleği, babanın eğitim durumu ve mesleği gibi demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formunu öğrencilerin “Google Formlar” üzerinden uygulama öncesinde doldurmaları sağlanmıştır.

3.6.2. Çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği

Uygulama sınıfının çevreye yönelik sorumlu davranışlarını belirlemek amacıyla Yaşaroğlu (2012) tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan “Çevreye Yönelik Sorumlu

Davranış Ölçeği” (ÇYSDÖ) kullanılmıştır (EK-7). Ölçeğin maddeleri “genel çevre bilinci, su, enerji, hayvanlar, geri dönüşüm, kirlilik” konularını kapsayacak şekilde Likert tipi formatında oluşturulmuştur. Ölçekteki olumlu madde köküne sahip ifadeler “Her zaman yaparım=5”, “Sık sık yaparım=4”, “Ara sıra yaparım=3”, “Çok az yaparım=2”, “Hiç yapmam=1” şeklinde; olumsuz madde köküne sahip ifadeler ise “Her zaman yaparım=1”, “Sık sık yaparım=2”, “Ara sıra yaparım=3”, “Çok az yaparım=4”, “Hiç yapmam=5” şeklinde kodlanmıştır. 21 maddenin yer aldığı ölçek “Çevre ilgisi”, “Temizlik ve tasarruf” ve “Hayvan sevgisi” olmak üzere üç alt boyuttan oluşan bir yapıya sahiptir Yaşaroğlu ve Akdağ (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada örnekleme 612 öğrencinin dördüncü sınıflardan oluşurken; Peker ve Ceylan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 1140 öğrenciden oluşan örneklemin tamamı dördüncü sınıflardan oluşmaktadır. Yaşaroğlu ve Akdağ (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach alpha değeri .86; “Çevre ilgisi” alt boyutu için .84; “Temizlik ve tasarruf” alt boyutu için .69 ve “Hayvan sevgisi” alt boyutu için ise .55 olarak hesaplanmıştır. Peker ve Ceylan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alpha değeri .87; “Çevre ilgisi” alt boyutu için .85; “Temizlik ve tasarruf” alt boyutu için .72 ve “Hayvan sevgisi” alt boyutu için ise .62 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla Yaşaroğlu (2012) tarafından geliştirilmiş olan “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak kabul edilerek “Google Formlar” üzerinden uzaktan eğitim sürecinde kullanılabilecek şekilde düzenlenmiştir. Çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki değişimi göstermek amacıyla uygulama öncesinde ve sonrasında “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği” ile öğrencilerden veri toplanmıştır. Bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için Cronbach alpha değeri .89; “Çevre ilgisi” alt boyutu için .81; “Temizlik ve tasarruf” alt boyutu için .67 ve “Hayvan sevgisi” alt boyutu için ise .84 olarak hesaplanmıştır.

3.6.3.Çevreye yönelik sorumlu davranış anketi

Odak alanın belirlenmesi aşamasının başlangıcında çevre duyarlılığına ilişkin sorun yaşanan konuların ve kimlerin bu sorunları yaşadığının belirlenmesi ve Eskişehir genelinde ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinden veri toplanması amacıyla araştırmacı tarafından anket geliştirilmiştir. Anket bireylerin görüşlerini, tutumlarını, alışkanlıklarını, tercihlerini ya da inançlarını betimlemek amacıyla hazırlanan sorulardan oluşan veri

toplama aracı olarak tanımlanmaktadır (Thomas, 1998, s. 266). Farklı bölgelerdeki büyük gruplardan hızlı ve az maliyet gerektirecek şekilde veri toplama imkânı tanıyan anketlerin geliştirilme süreci; “problemin tanımlanması”, “maddelerin yazımı”, “uzman görüşünün alınması” ve “ön uygulamanın yapılması” olmak üzere dört aşamadan meydana gelmektedir (Büyüköztürk, 2005, s. 134-135).

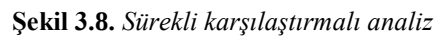
Problemin tanımlanması ve madde yazımı aşamalarında ölçme aracında ölçülecek özelliğin iyi tanımlanmasının ve kapsamının belirlenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Anderson, 1990; Büyüköztürk, 2005; Erkuş, 2016). Bu bağlamda bu araştırmada alanyazın taraması yapılarak kuramsal çerçeve oluşturulmaya ve çevre duyarlılığı konusunun sınırları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öncelikle ilkökul düzeyinde konuyla ilgili derslerin öğretim programları, alanyazındaki bu konuya ilişkin yapılan çalışmalar ve geliştirilen ölçme araçları (Akbaş ve Kırımlı, 2019; Başal, Özen ve Bağçeli Kahraman, 2015; Erökten, 2015; Gökçe vd., 2007; Okur ve Yalçın Özdilek, 2012; Oluk, Kaya Şengören ve Babadağ, 2019; Özata Yücel ve Özkan, 2014; Özdemir, 2010; Sağlam ve Demirci Güler, 2013; Yaşaroğlu, 2012; Yaşaroğlu ve Akdağ, 2013; Yeşilyurt, Gül ve Demir, 2013) incelenmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde çevre duyarlılığının çevreye yönelik bilgi, ilgi, tutum ve davranış gibi kavramlarla ilişkili olduğu ve çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Akbaş ve Kırımlı, 2019; Başal, Özen ve Bağçeli Kahraman, 2015; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Kasapoğlu, 1997; Yılmaz, Çelik ve Yağizer, 2009). Bu durum göz önünde bulundurularak hazırlanan madde havuzunda ilgi, tutum ve davranış ifadelerini içeren maddelere yer verilmeye çalışılmıştır. İki bölüm olacak şekilde hazırlanan anketin ilk bölümünde davranış boyutuna, ikinci bölümünde ise ilgi ve tutum boyutuna yönelik maddelere yer verilmiştir. Büyüköztürk (2005, s. 139) anket için uygun bir derecelendirme yöntemi seçilmesinin toplanan verilerin biçimlendirilmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Erkuş (2016, s. 41) ölçülmek istenen özellik zaman boyutunda davranışsal sıklık içeriyorsa derecelendirme türünde maddelerle ölçülmeye uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda üçlü likert tipinde hazırlanan davranış boyutuna yönelik maddeler “Bana çok uygun” ifadesi 3, “Bana biraz uygun” ifadesi 2, “Bana uygun değil” ifadesi 1 olacak şekilde; ilgi ve tutum boyutuna yönelik maddeler ise “Katılıyorum” ifadesi 3, “Kararsızım” ifadesi 2, “Katılmıyorum” ifadesi 1 olacak şekilde puanlandırılmıştır.

Anket geliştirme sürecinin üçüncü aşaması olan uzman görüşü alınması bağlamında, hazırlanan maddeler bir veri toplama aracına dönüştürülerek farklı üniversitelerden uzmanların görüşüne sunulmuştur (EK-5). Bu kapsamda çevre eğitimi alanından 3, eğitim programları ve öğretim alanından 2, ölçme ve değerlendirme alanından 2, dil alanından 2 olmak üzere toplam 9 uzmandan veri toplama aracına ilişkin görüş alınmış, verilen dönütler bağlamında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ardından veri toplama aracı 3 sınıf öğretmeni tarafından incelenmiş, verilen dönütler dikkate alınarak gerekli değişiklikler yapılmıştır. Çevreye yönelik sorumlu davranışlara ilişkin 9 ve çevreye yönelik tutumlara ilişkin 27 maddenin bulunduğu ankette toplam 36 madde yer almaktadır.

Ön uygulama öncesinde anket için bir cevaplama yönergesi hazırlanmıştır. Bu yönergede anketin amacına, kim tarafından gerçekleştirildiğine ve cevaplandırılırken dikkat edilmesi gereken unsurlara yönelik bilgilere yer verilmiştir. Ardından maddelerin anlaşılabilirliğinin/açıklığının belirlenmesi ve cevaplanma süresinin tespiti amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu amaçla araştırmanın katılımcı profilini temsil edecek şekilde bir ilkokulun dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 15 öğrencinin veri toplama aracındaki maddelere cevap vermesi sağlanmıştır. Ön uygulama aşamasında anketin cevaplanma süresinin ortalama 9 dakika olduğu ve anlaşılmayan madde olmadığı tespit edilmiştir. Ancak sınıf öğretmenin görüş ve önerileri doğrultusunda kimi maddelerin ifadeleri değiştirilmiş ve anketin yönerge kısmına yaklaşık cevaplandırma süresi eklenmiştir.

Anket geliştirme sürecinin tamamlanmasının ardından 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Eskişehir genelinde farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip 10 devlet okulunda 434 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucu çevre duyarlılığı anketinin ilgi ve tutum boyutuna göre davranış boyutuna yönelik maddelerin daha düşük ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Bu aşamada alanyazın tekrar gözden geçirilmiş ve alanyazın ile paralellik gösteren bu durumun nedenlerinin ortaya çıkarılması amacıyla sınıf öğretmenlerinden ve ailelerden, araştırmacı tarafından geliştirilen “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu” ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin çevreye yönelik ilgi ve bilgi düzeylerinin yüksek olduğu, çevreye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları; ancak çevreye yönelik sorumlu davranışlarından bazılarının yaşantıya dönüştürülmesinde ve kalıcılığında

Veri toplama aracının geliştirilmesinde sürekli karşılaştırılmalı analizden yararlanılmıştır. Sürekli karşılaştırılmalı analizde veriler toplandıktan hemen sonra analiz edilmektedir. Ortaya çıkan yeni kavramlar, olgular ve süreçler daha sonraki veri toplama aşamalarına dahil edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitekim araştırmanın başlangıç aşamasında çevre duyarlılığına yönelik maddelerin yer aldığı veri toplama aracının süreç içerisinde yalnızca çevreye yönelik sorumlu davranış maddelerinin yer aldığı veri toplama aracına dönüştürülmesi gerekmiştir. Veri toplama araçları düzenlendikten sonra tekrar uzman görüşlerine başvurulmuş ve gelen dönütler neticesinde veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir (EK-9). Sürekli karşılaştırılmalı analiz kapsamında hazırlanan veri toplama aracı, sürecin sonuna kadar son halini almaması ve sürecin başındaki yarı yapılandırılmış halinden farklı olması sebebiyle Şekil 3.8’de farklı şekillerde gösterilmiştir.



126

3.6.4. Çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formu

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve ailelerin gözlemleriyle ilkökul öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranış sıklığının belirlenmesi için “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu” oluşturulmuştur (EK-10). İki bölümden oluşan bu formun ilk bölümünde “Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Anketi” ile aynı davranış ifadelerine; ikinci bölümde ise açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Birinci bölüm ortak olmak kaydıyla; sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan gözlem formunun ikinci bölümünde odak alanın belirlenmesine yönelik açık uçlu sorular yer alırken; ailelere yönelik hazırlanan gözlem formunun ikinci bölümünde ise her eylem planında odaklanılan sorunlara ve ailelerin sürece ilişkin diğer gözlemlerine yönelik açık uçlu sorular yer almıştır.

Belli durumlarda beklenen davranışların doğrudan gözlemlenmesinde yararlanılan yapılandırılmış gözlem araçları ile davranışların varlığı, yokluğu ya da sıklığı sorgulanabilmektedir (MacNaughton ve Hughes, 2008; McKernan, 2008). Bu bağlamda çevreye yönelik sorumlu davranışların varlığı ya da yokluğundan çok gerçekleştirilme sıklığının davranıştaki gelişimi göstereceği görüşünden hareketle gözlem formunda; kontrol listesindeki var ve yok ifadeleri yerine derecelendirme ifadelerine yer verilmiştir. Nitekim kontrol listeleri gözlemciye yargıda bulunması için iki seçenek sunarken, derecelendirme söz konusu olduğunda var ve yok durumları arasında birden fazla seçenek sunulmaktadır (Russel ve Airasian. 2011, s. 219). Dolayısıyla daha geniş bir puanlama aralığı sunulması ele alınan duruma bağlı olarak hassasiyeti artırmaktadır (Kaplan, 2016, s. 194). Alanyazında üç ila beş derecelendirme noktasının performansta güvenilir ayrımlar yapılmasına imkân tanıdığı vurgulanmaktadır. Ayrıca sayısal özetleme performansın derecelendirilmesinde en basit ve yaygın olarak kullanılan yaklaşımdır (Russel ve Airasian, 2011, s. 220-223). En sık gözlemlenme durumu en yüksek puan ile en az sıklıkta görülme durumu en düşük puan ile derecelendirilmektedir. Bu bağlamda aileler ve sınıf öğretmeni tarafından öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarının gözlemlenmesine dayalı olarak doldurulacak olan ve 15 maddeden oluşan Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu’nda davranışın gözlemlenme sıklığının “her zaman” derecelendirmesi 5, “sık sık” derecelendirmesi 4, “ara sıra” derecelendirmesi 3, “çok az” derecelendirmesi 2, “hiç” derecelendirmesi 1 puan ile ifade edilmiştir.

3.6.5. Araştırmacı günlüğü

Araştırmacı günlüğü McKernan (2008, s. 135) tarafından eylemleri, duyguları, yorumları, soruları ve açıklamaları günü gününe kaydetmeye imkân tanıyan kişisel günlük olarak açıklanmaktadır. Kişisel gözlemleri, bakış açısını, deneyimleri, kritik öğrenmeleri, izlenimleri, yorumları ve yansıtımları içeren bu günlükler (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 122; Bolat, 2019, s. 318; Fraenkel, Wallen ve Kuyn, 2011, s. 512; McNiff, 2002, s. 45) araştırma sürecini araştırmacının perspektifinden yansıtmaktadır. Bu görüşten hareketle araştırmacı günlüğü araştırmacı tarafından tez önerisi aşamasından itibaren tutulmaya başlanmış ve araştırmanın sonuna kadar kullanılmaya devam etmiştir. Uygulama öncesinde tutulan araştırmacı günlükleri problem durumunun seçilmesi ve odak alanın belirlenmesinde son derece etkili olmuştur. Nitekim McNiff (2002, s. 94), araştırma sürecinde tutulan günlüklerin kendi algınızın zaman içerisinde nasıl değiştiğini ve yeni öğrenmeler doğrultusunda kararların nasıl alındığını göstermesi bakımından önemli bir veri kaynağı olduğunu vurgulamaktadır.

Uygulama sürecinin tamamında; yapılan gözlemlerden sonra, araştırmacı tarafından işlenen her Görsel Sanatlar dersinden sonra ve ihtiyaç duyuldukça araştırmacı günlüğünün yazılmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca tez izleme komiteleri ve geçerlik komiteleri sonrasında getirilen önerilere ve alınan kararlara yönelik araştırmacı günlüğüne notlar alınmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırmanın nasıl oluşturulduğuna, eylem ve etkileşimlerin süreci nasıl etkilediğine, araştırmacının verilerden nasıl etkilendiğinin farkına varmasına ve güç dinamiklerinin nerede bulunduğuna ilişkin bilgi sunmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 119; Glesne, 2015, s. 105). Bu bağlamda araştırmacının sürece ilişkin kaygı, beklenti, düşünce ve deneyimlerini yansıtan bu günlükler, uygulama sürecini betimleyerek yeni etkinlik planlarının tasarlanmasına, sorunların tespitine ve çözüm önerileri getirilmesine, ayrıca raporlaştırma aşamasında sürecin ayrıntılı olarak betimlenmesine yardımcı olmuştur.

3.6.6. Öğrenci günlükleri

Araştırmada gerçekleştirilen uygulama ve etkinlikler boyunca öğrencilerden kendi duygu, düşünce, deneyim ve değerlendirmelerini her dersin sonunda günlüklerine yazmaları istenmiştir. Çevreye yönelik sorumlu davranışların geliştirilmesine yönelik bu araştırmanın doğasına uygun olarak evlerinde bulunan herhangi bir defteri ya da ajandayı

bu amaçla kullanabilecekleri ifade edilmiştir. Öğrencilerin günlük tutmaya alışmalarını sağlamak amacıyla uygulamadan iki hafta öncesinde günlük yazmaya başlamaları sağlanmıştır. Ancak bu süreçte günlüklere yazılan verilerin sınırlı olması sebebiyle kendilerine yapılandırılmış sorular iletilmiş ve her dersten sonra öğrencilerden bu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Bu sorular şu şekildedir:

- Bugün öğrendiklerimizden seni en çok etkileyen şey nedir?
- Bugün öğrendiklerimizden en çok hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen şey nedir?
- Bugün öğrendiklerimizi senin yaşamınla nasıl bir ilgisi olduğunu düşünüyorsun?
- Bugün yaptığımız sanat etkinliğinin sana ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun?
- Bugün yaptığımız dersle ilgili görüşlerin ve hissettiklerin nelerdir?

Öğrencilerin yazmış oldukları günlüklerin fotoğraflarının her dersten sonra aileler tarafından araştırmacı ile paylaşımları sağlanmıştır. Zengin bir veri kaynağı olan günlüklerin gizliliğinin sağlanması çok önemlidir (McNiff, 2002, s. 94). Bu bakımdan ailelerin öğrenci günlüklerinin fotoğraflarını WhatsApp grubundan değil, araştırmacıya özel olarak göndermelerine özen gösterilmiştir. Öğrenci günlükleri, Görsel Sanatlar dersi kapsamında yapılan öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bakış açısıyla değerlendirilmesi bakımından önemli bir veri kaynağı olmuştur.

3.6.7. Gözlem

Veri toplamanın önemli bir nitel kaynağı olan gözlemler, herhangi bir ortamdaki davranışları ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Gözlemler, araştırmacıya ilk elden ve olduğu anda ulaşma (Creswell, 2017, s. 112) ve davranışları olduğu gibi kaydetme (Merriam, 2015, s. 113) fırsatı sunmaktadır. Glesne (2015, s. 86), gözlem konusunda ideal olanın veri toplama süreci boyunca devam etmesi olduğunu vurgulamaktadır. Merriam (2015, s. 112) ise sistematik olduğu takdirde gözlemlerin güvenilir sonuçlar elde edilmesine yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bunun farkındalığı ile araştırmacı uygulama öncesinden başlayarak uygulama sürecinin sonuna kadar katılımcı gözlemci rolü ile uzun süreli gözlemler gerçekleştirmiş ve ders dışında da öğrencilerle vakit geçirmiştir.

22.03.2021 tarihinden itibaren sınıf içinde yüz yüze gerçekleştirilen gözlemler, pandemi sebebiyle önce uygulama okulunun iki hafta süreyle karantinaya alınması, daha sonra ülke genelinde tüm okulların uzaktan eğitime geçmesi kararının ardından uzaktan eğitim sürecinde devam ettirilmiştir. Bu kapsamda uygulama öncesinde 22.03.2021 ve 07.05.2021 tarihleri arasında 12 saat sınıf içinde yüz yüze, 78 saat ise uzaktan eğitim sürecinde olmak üzere toplam 90 saat gözlem yapılmıştır. Sınıf içerisinde yüz yüze gerçekleştirilen gözlemler esnasında öğrencilerin kameraya alışmalarını ve doğal davranmalarını sağlamak amacıyla kurulan kameranın amacı öğrencilere açıklanmış, ancak çekim yapılmamıştır; bu esnada araştırmacı gözlemlerini not alarak gerçekleştirmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendisini sınıfın bir parçası olarak görmeleri ve etkin bir sınıf yönetimi için sınıf kurallarını oluşturup ders işleme şeklini öğrencilere aktarmak amacıyla uygulama öncesinde yaklaşık dört hafta süresince 14 saat Görsel Sanatlar dersi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Katılımcı gözlemde sürecin başında gözlemin yoğunluğu fazla iken sürecin sonlarına doğru katılımın yoğunluğu artmaktadır (Glesne, 2015, s. 87). Bu araştırma sürecinde de öğrencileri tanımak ve odak alanı sınırlandırmak amacıyla başlangıçta yoğun olarak gözlemler yapılırken, uygulama sürecinde araştırmacının öğretmen rolünü üstlenmesi ile birlikte katılımının ve etkileşiminin yoğunluğu artmıştır. Dolayısıyla uygulama öncesindeki katılımcı olarak gözlemci olarak başlayan süreçte araştırmacının rolü, zamanla gözlemci olarak katılımcı rolüne dönüşmüştür.

Uygulama sürecinde araştırmacının aynı zamanda uygulayıcı olmasından dolayı gözlemler video kamera ile gerçekleştirilmiştir. Uzaktan eğitim ile gerçekleştirilen dersler hem Zoom uygulamasının ekran kaydetme özelliği kullanılarak hem de video kamera cihazı kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin seslerinin duyulmaması ihtimaline karşı öğretmen masasındaki bir ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınmıştır. Uygulama sürecinde Eskişehir Kent Ormanı ve Kanlıkavak Park'ında gerçekleştirilen etkinlikler video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Her etkinlikten sonra video kayıtlarının makro analizleri yapılarak geçerlik komitesi üyelerine sunulmuştur.

3.6.8. Görüşme

Katılımcıların kişisel bakış açılarına ilişkin derinlemesine bilgi yakalama fırsatı sağlayan (Creswell, 2017, s. 126) görüşme, gözlemlenemeyen davranışların ve duyguların yanı sıra bireylerin çevrelerini algılama şekillerini öğrenmenin bir yoludur

(Glesne, 2015, s. 143; Merriam, 2015, s. 86). Dolayısıyla görüşmenin esas amacı bireylerin zihin yapılarını, düşüncelerini ve hissettiklerini ortaya çıkarmaktır (Fraenkel, Wallen ve Kuyn, 2011, s. 451). Gözlemlerden sonra görüşmelerin yapılması, gözlemlerin doğruluğunun teyit edilmesine yardımcı olduğundan uzun süreli gözlemlerin gerçekleştirildiği eylem araştırmalarında görüşme geçerli ve güvenilir bir teknik olarak görülmektedir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Alanyazında genel olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç görüşme türünden söz edilmektedir (Berg, 2001, s. 68; Berg ve Lune, 2016, s. 117; Bogdan ve Biklen, 2007, s. 45; Fraenkel, Wallen ve Kuyn, 2011, s. 45). Araştırmada esnek bir yapıya sahip olup her katılımcıdan öznel bilgilerin toplanmasını sağlayan (Merriam, 2015, s. 87) ve daha ayrıntılı bilgi almak için önceden belirlenen sorulara ek soru sorma imkanı tanıyan (Yıldırım ve Şimşek, 2016) yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda odak alanın belirlenmesi aşamasında, öğrencilerin çevreye yönelik ilgi ve tutum düzeylerinin yüksek olmakla birlikte çevre yönelik sorumlu davranış sıklığının düşük olmasının nedenleri araştırılırken, uygulama okulundaki sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sürecinde ise sınıf öğretmeni, öğrenciler ve aileler ile araştırmanın farklı zamanlarında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 3.9. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler

	Uygulama öncesi		Uygulama sırası		Uygulama sonu	
Öğretmen	Bireysel	72 dk.	-		Bireysel	27 dk.
Öğrenciler	Bireysel	95 dk.	Bireysel	167 dk.	Bireysel	223 dk.
Aileler	Odak grup	74 dk.	Bireysel	123 dk.	Odak grup	60 dk.
Toplam süre		241 dk.		290 dk.		310 dk.

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni ile araştırma sürecine ilişkin görüşlerini alabilmek için uygulama öncesinde ve uygulama sonunda bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak öğrencilerle, uygulama öncesinde ihtiyaç belirlenmesi; uygulama sırasında gelişim düzeylerinin ortaya çıkarılması; uygulama sonunda ise süreçle ilişkin görüşlerinin anlaşılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların benzer deneyimler üzerine kendi bakış açılarını ifade edebildikleri odak grup görüşmelerinde araştırmacı grubun konuyu nasıl tartıştıklarını ve süreç içerisinde çoklu bakış açılarının nasıl ortaya çıktığını anlayabilmektedir (Glesne,

2015, s. 176). Bu kapsamda odak öğrencilerin aileleriyle uygulama öncesinde sorunların tespiti ve ihtiyaçların belirlenmesi, uygulama sonunda ise uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak gruplarda grubun dinamiği ve etkileşimi bireyleri düşüncelerini açıkça söylemeleri konusunda teşvik etmekte ve farklı fikirlerin gelişmesine imkân tanımaktadır (Krueger ve Casey, 2014, s. 61). Bu bağlamda ailelerin birinci sınıftan itibaren birbirini tanıyor olması grubun fikirlerini rahatça ifade etmesine yardımcı olmuş ve görüşmenin odak grup olarak yapılması özellikle ihtiyaç belirleme aşamasında farklı fikirlerin ortaya çıkmasına yardımcı olmuştur. Uygulama sürecinde ailelerle yapılan bireysel görüşmelerde ise öğrencilerdeki gelişim düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Kolay anlaşılır, odaklı, çok boyutlu olmayan, açık uçlu, yönlendirme içermeyen, aynı anda birden fazla soru içermeyen ve karmaşık olmayan bir yapıda görüşme sorularının hazırlanmasına özen gösterilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formları”(EK-11), “Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formları” (EK-12) ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formları” (EK-13) görüşmelerden önce 3 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerin toplam süresi 39 dakika, öğrencilerle yapılan görüşmelerin toplam süresi 485 dakika, ailelerle yapılan görüşmelerin toplam süresi 257 dakikadır. Uygulama öncesinde katılımcılarla yapılan görüşmelerin toplam süresi 241 dakika, uygulama esnasında yapılan görüşmelerin süresi toplam 290 dakika ve uygulama sonunda yapılan görüşmelerin süresi ise toplam 310 dakikadır.

3.6.9. Öğrenci ürünleri

Genel kanı nitel araştırmaların metin tabanlı veriler üzerinden yürütüldüğü yönünde olsa da fotoğraf, resim video, film gibi imge verileri ya da özellikle çocuklarla çalışılırken çizimler açık uçlu veriler kapsamında ele alınabilmektedir (Creswell, 2017, s. 167-168). Çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerini geliştiren ve kendini ifade etmesi için fırsat tanıyan sanat etkinlikleri onun bir çeşit düşünme dilini oluşturmaktadır (Türkcan, 2013, s. 17). Araştırmada Görsel Sanatlar dersinde uygulama sürecinde ortaya çıkan öğrenci ürünleri de araştırmanın veri kaynakları arasında yer almıştır. Bu kapsamda araştırma sürecinde resim, broşür, pankart, heykel, dijital öykü gibi ürünlerin yanı sıra kumbara, maske, tişört, mumluk ve ayna gibi ürünler tasarlanmıştır. Öğrenci ürünlerine ilişkin örnekleri içeren portfolyo dosyalarının kullanılabileceğini ifade eden Mills (2014, s. 86), öğrencilerle konuşurken bu ürünlerin değerli bir veri kaynağı olduğunu vurgulamaktadır.

Benzer şekilde Glesne (2015, s. 115), özellikle çocuklarla yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından oluşturulan ya da kullanılan görsellerin görüşmeler esnasında veri kaynağı olabileceğini ve katılımcıların bakış açıları hakkında daha fazla bilgi verebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin hem ders esnasında hem de bireysel olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde yaptıkları ürünler doküman incelemesi ile bu ürünlere ilişkin anlatımları ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

3.6.10. Diğer veri kaynakları

Johnson (2015, s. 21) sistematik bir veri toplama sürecinin planlanmasını gerektirmekle birlikte kimi zaman eylem araştırması esnasında veri türlerinin değişebileceğini ifade etmektedir. Nitekim Mills (2014, s. 71) günlük yaşama ilişkin çeşitli araçların da eylem araştırması kapsamında kullanılabileceğini belirtmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2016, s. 190) film, fotoğraf ve video gibi görsel malzemelerin nitel araştırmalarda veri kaynağı olduğunu ve farklı zaman aralıklarında davranışları gözlemlemeye imkân tanıdığını ifade etmektedirler. Bu doğrultuda araştırmanın başlangıcında planlanmamakla birlikte araştırma sürecinde sosyal medya araçları ve basın yayın organlarında yer alan çeşitli paylaşımlar, fotoğraf ve videolar; haberleşme araçları ve gruplarında yer alan konuşmalar gibi farklı türden veri kaynaklarından elde edilen veriler de kullanılmıştır. Evde oluşturulan geri dönüşüm köşesi, evde biriktirilen atık malzemeler, kaynakları tasarruflu kullanmak adına evlerinde alınan önlemler ve öğrencilerin atıkları evlerinin yakınındaki geri dönüşüm kutusuna atarken çekilmiş fotoğraf ve videoları aileler için oluşturulan WhatsApp grubunda araştırmacıyla ve birbirleriyle paylaşılmıştır. Öğrenciler uygulama sürecinde WhatsApp uygulaması üzerinden ailelerinin onayı doğrultusunda “Doğa Takımı” adında bir paylaşım grubu kurarak; doğayı korumak adına yaptıkları çevreyi temizleme, hayvanlara yiyecek ve su verme, atık materyalleri değerlendirme gibi etkinliklerin fotoğraf ve videolarını bu platform aracılığıyla birbirlerine göndermişlerdir. Bu gruba katılmanın şartını doğayı korumak için etkinliklerde bulunmak olarak belirlemişler ve çevrelerindeki bireyleri de gruba eklemişlerdir. Ailelerin izni doğrultusunda “Doğa Takımı” grubu için sosyal medya uygulamasında sayfa açarak doğayı korumak adına yaptıklarını bu platform aracılığıyla duyurmaya ve insanları bilinçlendirmeye çalışmışlardır. Ailelerinin izni ile bazı öğrenciler doğayı korumak adına yaptıklarını bireysel olarak Youtube, Tiktok gibi

uygulamalar aracılığıyla paylaşmış ve bu paylaşımları WhatsApp uygulaması üzerinden “Doğa Takımı” grubuna da ileterek fikir alışverişinde bulunmuşlardır. Bu mecralardan elde edilen fotoğraf, video, konuşma gibi çeşitli veriler de araştırma kapsamında analiz edilmiştir.

3.7. Eylem Planının Geliştirilmesi ve Veri Toplama Süreci

Eylem araştırmalarında hâlihazırda uygulanan plandan elde edilen verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi bir sonraki eylem planının şekillendirilmesine imkân tanımaktadır (Mills, 2003, s.14). Dolayısıyla araştırmanın uygulama sürecinde, uygulanan eylem planının analizlerine yönelik geçerlik komitelerinde alınan kararlar doğrultusunda sonraki eylem planları geliştirilmiştir. Araştırmada toplam dört eylem planı geliştirilmiştir. Stringer (2007, s. 5) eylem araştırması sürecinde ders planlarının kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda birinci eylem planında üç, ikinci eylem planında dört, üçüncü eylem planında bir, dördüncü eylem planında iki olmak üzere toplam on ders planı geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci uzaktan eğitim, sınıf ve okul dışı çevre olmak üzere üç farklı ortamda yürütülmüştür. Filmin izlenmesi ve analizi dahil toplam on etkinlik uzaktan eğitim yoluyla “Zoom uygulaması” üzerinden; üç etkinlik sınıf ortamında ve iki etkinlik ise Eskişehir Kent Ormanı ve Kanlıkavak Parkı’nda gerçekleştirilmiştir.

McNiff ve Whitehead (2002, s. 85), her şeyi tek seferde araştırmaya çalışmak yerine çalışmanın belli bir kısmına odaklanmak ve ilerleme sağlandıkça diğer alanlara yönelmek gerektiğinin altını çizmektedirler. Bu amaçla her eylem planında farklı sorunlara odaklanılmış, ele alınan sorunların çözümüne ilişkin veri elde edildikçe sonraki eylem planında diğer sorunlara odaklanılmıştır. Tablo 3.10’da uygulama öncesinde ve uygulama sürecinde sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere, aile katılımlı etkinliklere ve etkinliklerin gerçekleştirildiği mekâna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.10. Eylem planlarına ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgiler

Tarih	Odaklanılan Sorun Alanı	Derste Yapılan Etkinlikler	Aile Katılımlı Etkinlikler	Mekân
22 Mart 2021- 6 Mayıs 2021	-Kameraya alışma süreci -Araştırmacıya alışma süreci -Sorunlu davranışların tespit edilmesi	Kameranın kurulması Toplam 90 saat gözlem yapılması	Ailelerden gerekli izinlerin alınması	Sınıf (12 saat) Uzaktan eğitim (78 saat)
15 Nisan 2021- 4 Mayıs 2021	-Araştırmacının sınıfın bir parçası olarak görülmesi -Uygulama öncesinde sınıf kurallarının oluşturulması -Öğrencilerin araştırmacının ders işleme şekline alışması -Uzaktan eğitim sürecine ilişkin olası sorunların tespit edilmesi	Yaklaşık dört hafta süresince 14 saat Görsel Sanatlar dersinin araştırmacı tarafından yürütülmesi	Ailelerin uygulama sürecinde izlenecek yola ilişkin fikir edinmesi Malzeme temini için sınıf öğretmeni aracılığıyla ailelerden yardım alınması	Uzaktan eğitim
2 Mayıs 2021	-Araştırmanın amacı, önemi, aile katılımının gerekliliği, süreçte ailelerden nelerin beklendiği konularına yönelik açıklamalar yapılması		Ailelere yönelik uygulama sürecine ilişkin bilgilendirme toplantısı yapılması Uygulama sürecine ilişkin bilgi verilmesi Sınıf öğretmeninin araştırmaya verdiği desteği açıklaması ve ailelerin katılımının önemini vurgulaması	Uzaktan eğitim
7 Mayıs 2021		“Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filminin izlenmesi Öğrencilerin notlar alması	Ailelere film hakkında bilgi verilmesi	Uzaktan eğitim
11 Mayıs 2021		Sınıf tartışması Görsel kültür çalışmaları sonucunda kodların çıkarılması		Uzaktan eğitim
20 Mayıs 2021		Görsel kültür çalışmaları sonucunda temaların belirlenmesi Etkinlik takviminin oluşturulması		Uzaktan eğitim

Tablo 3.10. (Devam) Eylem planlarına ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgiler

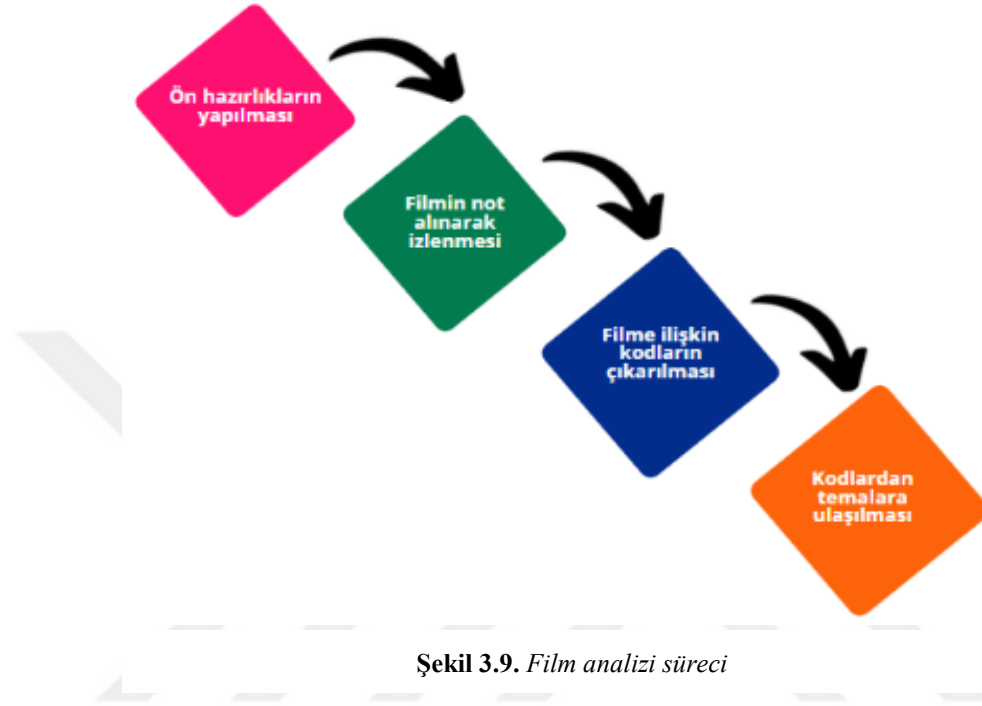
Tarih	Eylem Planı	Odaklanılan Sorun Alanı	Derste Yapılan Etkinlikler	Aile Katılımlı Etkinlikler	Mekân
21 Mayıs 2021	1. Eylem Planı Bu Dünya Hepimizin teması	-Geri dönüşüme önem verme -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Tuz seramiği etkinliği	En yakın geri dönüşüm kutularının yerinin belirlenmesi Evde geri dönüşüm köşesinin oluşturulması Tuz seramiklerinin fırınlanması Röportaj sorularının belirlenmesi	Uzaktan eğitim
25 Mayıs 2021	1. Eylem Planı Bu Dünya Hepimizin teması	-Geri dönüşüme önem verme -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Tuz seramiği etkinliği	Hafta boyunca evden çıkan atıkların listelenmesi Atık yağların, pillerin ve elektronik eşyaların nereye teslim edilebileceğinin araştırılması Atık malzemenin kumbara yapımına hazırlanması 25 litre su belgeselinin izlenmesi	Uzaktan eğitim
28 Mayıs 2021	1. Eylem Planı Bu Dünya Hepimizin teması	-Geri dönüşüme önem verme -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Davranış kumbarası etkinliği	Paylaşılan davranış örneklerinin aile toplantısında incelenmesi ve aile kararlarının alınması Paylaşılan afiş örneklerinin incelenmesi Çevre kirliliğine yönelik görsellerin toplanması	Uzaktan eğitim
1 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirlütenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Broşür etkinliği	Sınıfta hazırlanan broşürlerin çoğaltılması Broşürlerin yakın çevreyle paylaşılması	Sınıf
3 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirlütenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Pankart için eskiz oluşturma etkinliği	Pankart eskizlerini kullanarak tasarımların tamamlanması Maske eskizlerinin tasarlanması	Uzaktan eğitim
5 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirlütenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Çevre temizliği ve orman yürüyüşü Pankart etkinliği	Çevre temizliği etkinliğine katılım gösterilmesi Orman yürüyüşü Aile toplantısı yapılarak kimlerin uyarılmak istendiğine karar verilmesi	Eskişehir Kent Ormanı

Tablo 3.10. (Devam) Eylem planlarına ve uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin bilgiler

Tarih	Eylem Planı	Odaklanılan Sorun Alanı	Derste Yapılan Etkinlikler	Aile Katılımlı Etkinlikler	Mekân
7 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Maske ve broşür etkinliği	Maskelerin süslenmesi Broşürlerin çoğaltılması ve dağıtılması	Sınıf
9 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Tişört baskısı etkinliği	Sokak hayvanlarına ilişkin paylaşılan videonun aile toplantısında incelenmesi	Uzaktan eğitim
10 Haziran 2021	2. Eylem Planı Bilinçlendirelim teması	-Çevreyi kirletenleri uyarma -Çevreye yönelik etkinliklere katılım -Eşyalarını özenli kullanma	Çevre temizliği Pankart etkinliği	Çevre temizliği etkinliğine katılım gösterilmesi Diğer ailelerle sürece ilişkin genel değerlendirme yapılması	Eskişehir Kanlıkavak Parkı
11 Haziran 2021	3. Eylem Planı Canlıları Koruyalım teması	-Hayvanlara yardım etme - Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Mumluk yapımı ve mama paylaşım etkinliği	Hayvanlarla ve bitkilerle ilgili videoların izlenmesi Mumlukların sevdikleri birine hediye edilmesi Hediye verilen kişiye bir canlıyı besleme görevinin verilmesi	Uzaktan eğitim
14 Haziran 2021	4. Eylem Planı Bilinçli Tüketiciyim teması	-Satın almadan önce düşünme - Eşyalarını özenli kullanma	Görsel kültür çalışmaları Ayna tasarımı etkinliği Yaratıcı öykü yazımı etkinliği	Ayna tasarımlarının tamamlanması Ayna kullanılarak aile içinde öz-değerlendirme yapılması	Sınıf
16 Haziran 2021	4. Eylem Planı Bilinçli Tüketiciyim teması	-Satın almadan önce düşünme - Eşyalarını özenli kullanma	Dijital öykü yazımı etkinliği	Dijital öykülemeye ilişkin verilen eğitime aile üyelerinin birlikte katılması Yaratıcı öykülerin aile bireylerinin desteği ile dijital öyküye dönüştürülmesi	Uzaktan eğitim

3.7.1. Filmin izlenmesi ve analizinin yapılması

Uygulama sürecinin ilk aşamasında öğrenciler ile birlikte 7 Mayıs 2021 tarihinde “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmi izlenmiştir.



Şekil 3.9. Film analizi süreci

Şekil 3.9’da filmin analiz süreci gösterilmiştir. Bu kapsamda filmin izlenmesi öncesinde gerekli hazırlıklar yapılmış olup öğrencilerin filmi izlerken dikkatlerini çeken, merak ettikleri, hoşlarına giden ya da gitmeyen, mutlu oldukları ya da kızdıkları, sevdikleri ya da sevmedikleri şeyleri günlüklerine not almaları istenmiştir. Film üç seans halinde izletilmiştir. Bu seansların aralarında not almaları yönünde öğrencilere hatırlatma yapılmış ve öğrenciler filmi izlerken gözlem yapmaya devam edilmiştir. Filme ilişkin aldıkları notlar üzerinden 11 Mayıs 2021 tarihinde öğrencilerle görsel kültür çalışması doğrultusunda filmin analizi yapılmıştır. Bu süreçte serbest, rahat ve demokratik bir ortam yaratılmaya dikkat edilmiştir. Filme ilişkin grup tartışması yapılırken öğrencilerin birbirlerinin sözünü kesmemelerine, söz hakkı alarak her türlü ilginç ve farklı fikirlerini sunmalarına imkân tanınarak filme ilişkin derinlemesine sorgulamalar yapılmıştır. Verilen cevaplar doğrultusunda filme ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Filme ilişkin elde edilen kodlar üzerinden 20 Mayıs 2021 tarihinde öğrencilerin görüşleri ve önerilerine dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Ardından bu temalar göz önünde bulundurularak öğrencilerle birlikte bir etkinlik takvimi belirlenmiştir. Öğrenciler ilk olarak “Bu Doğa

Hepimizin” temasının işlenmesi yönünde karar vermişlerdir. Ardından sırasıyla “Bilinçlendirelim”, “Canlıları Koruyalım” ve “Bilinçli Tüketiciyim” temalarına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Eylem planları ve odaklanılan sorunlu davranışlar bu temalar çerçevesinde şekillendirilmiştir.

3.7.2. Birinci eylem planı

Uygulama sürecinde ilk eylem planında “Bu Dünya Hepimizin” teması çerçevesinde çevreye yönelik sorumlu davranışlardan “geri dönüşüme önem verme” davranışına odaklanılmıştır. Bu eylem planında toplam 9 saat Görsel Sanatlar dersi uzaktan eğitim yoluyla işlenmiştir. Görsel kültür çalışmalarının amacına ulaşabilmesi noktasında; dersin amaç ve kazanımlarının belirlenmesi, kullanılacak görsel kültür materyalinin iyi tanınması, disiplinler arası etkileşimlerin kurulması, uygulamanın nasıl yapılacağına ilişkin planlama yapılması ve dersin sonunda değerlendirme yapılması son derece önemlidir (Leppert, 2009, s. 27). Bu doğrultuda “Görsel Sanatlar ders planlarının hazırlanması” başlığı altında ayrıntılı olarak sunulduğu üzere eylem planlarında kullanılan ders planları Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018) kazanımları temel alınarak geliştirilmiştir.

Anderson ve Milbrant (2005, s.154-155) görsel kültür çalışmalarının bileşenlerini; sosyal konular, öğrencinin yaşantısı üzerinden diyalog ve sorgulama olarak ifade etmekte ve süreçte açık uçlu soruların kullanılmasının önemine değinmektedirler. Bu bağlamda birinci eylem planı çerçevesinde Görsel Sanatlar dersinin ilk aşamasında çevre sorunlarına, canlılara ve günlük yaşama ilişkin görsel kültür araçlarının derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Ders sürecinin ikinci aşamasında ise ekolojik sanatla ilişkilendirilen sanat etkinlikleri çerçevesinde çocuklarla “tuz seramiği” ve “davranış kumbarası” etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Aile katılımlı etkinlikler kapsamında ise en yakın geri dönüşüm kutularının yerinin belirlenmesi, evde geri dönüşüm köşesinin oluşturulması, derste öğrenciler tarafından yapılan tuz seramiklerinden figürlerin fırınlanması, Eskişehir Katı Atık Enerji Dönüşüm Tesisi’nde çalışanlara sorulmak üzere röportaj sorularının oluşturulması, hafta boyunca evden çıkan atıkların listelenmesi, atık yağların, pillerin ve elektronik eşyaların nereye teslim edilebileceğinin araştırılması, atık malzemenin kumbara yapımına hazırlanması, 25 litre su belgeselinin izlenmesi, paylaşılan davranış örneklerinin aile toplantısında incelenmesi ve aile kararlarının alınması, afiş örneklerinin incelenmesi ve çevre kirliliğine yönelik görsellerin toplanması

gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. “Geri dönüşüme önem verme” davranışına odaklanılan bu etkinliklerde öğrencilerin atıkların canlılar üzerindeki etkilerini ve geri dönüşümün önemini kavramaları, atık malzemeleri ya da doğal materyalleri kullanarak sanatsal etkinliklerde bulunabileceklerini ve çirkin görünen ya da göze hoş gelmeyen nesneleri estetik bir hale dönüştürebileceklerini fark etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca tüm eylem planlarında ortak olarak ele alınan “eşyalarını özenli kullanma” davranışının kazandırılması amacıyla çok küçük gibi görünen pek çok atığın değerlendirilebileceği ve malzemelerini dikkatli kullanmalarının önemi üzerinde durulmuştur. Bu süreçte bireysel olarak yapabileceklerinin önemini kavramaları ve bildiklerini davranışa dönüştürmenin önemini fark etmeleri sağlanmıştır. Her dersin sonunda işlenen konular genel olarak özetlenmiş ve değerlendirilmiş olup öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşımları ve öğrenci günlüklerini yazmaları sağlanmıştır.

Uygulamaların ardından ailelerden davranış gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, günlükler ve öğrenci ürünleri ile veri toplanmıştır. Veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak elde edilen veriler çözümlenmiş ve uygulama sürecinde yaşanan sorunlar tespit edilmiştir. Süreçte yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri öncelikle sınıf öğretmeni ile görüşülmüştür. Ardından yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri geçerlik komitesine sunulmuştur. Bu eylem planı sonunda daha az görsel kullanılarak daha derinlemesine sorgulama yapılmasına, sorgulama sürecinin kısaltılarak sanat etkinliklerine daha kısa sürede geçilmesine, çağdaş sanata ilişkin örneklerden yararlanılmasına, derse geç kalan öğrenciler için ders öncesinde ailelerle iletişime geçilmesine, eksik malzemelerin tamamlanması için ailelere dersten önce hatırlatma mesajı atılmasına, okulların yüz yüze eğitime geç ihtimali göz önünde bulundurularak etkinliklerin hem uzaktan eğitime hem de yüz yüze eğitime yönelik düzenlenmesine karar verilmiştir. Veri analizlerinin “geri dönüşüme önem verme” sorunlu davranışında yeterli ilerleme kat edildiğini göstermesi ancak diğer sorunlu davranışlarda yeterli ilerleme olmaması sebebiyle geçerlik komitesinin onayı ile ikinci eylem planına geçilmesine karar verilmiştir.

3.7.3. İkinci eylem planı

Uygulama sürecinde ikinci eylem planında “Bilinçlendirelim” teması çerçevesinde çevreye yönelik sorumlu davranışlardan “çevreyi kirletenleri uyarma” ve “çevreye yönelik etkinliklere katılım” davranışlarına odaklanılmıştır. Bu eylem planında 4 saat

sınıf içinde yüz yüze, 6 saat uzaktan eğitim yoluyla olmak üzere toplam 10 saat Görsel Sanatlar dersi işlenmiş, ayrıca ailelerin de katılımı ile iki etkinlik okul dışında gerçekleştirilmiştir. Görsel Sanatlar derslerinin ilk aşamasında güncel çevre olaylarına ilişkin görseller ve çağdaş sanata ilişkin örneklerin görsel kültür çalışması kapsamında sorgulanmasının ardından ekolojik sanatla ilişkilendirilen sanat etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerle “broşür yapımı”, “pankart için eskiz oluşturma”, “maske yapımı”, “tişört baskısı” ve “pankart yapımı” gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Aile katılımlı etkinlikler kapsamında ise derste hazırlanan broşürlerin çoğaltılması, broşürlerin yakın çevreyle paylaşılması, pankart eskizlerini kullanarak pankart tasarımlarının tamamlanması, paylaşılan maske örneklerinin incelenmesi, maske eskizlerinin tasarlanması, aile toplantısı yapılarak kimlerin uyarılmak istendiğine karar verilmesi, maskelerin süslenmesi, sokak hayvanlarına ilişkin paylaşılan videonun aile toplantısında incelenmesi gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Ayrıca aileler Eskişehir Kent Ormanı’nda ve Kanlıkavak Parkı’nda düzenlenen orman yürüyüşü, çevre temizliği, pankart yapılması ve diğer ailelerle sürece ilişkin genel değerlendirme yapılması etkinliklerine katılım sağlamışlardır. Bu eylem planı süresince çevreyi kirletenlerin ve çevreye zarar verenlerin uyarılmasının önemi üzerinde durulmuş, çevreyi korumak için her bireyin yapabilecekleri olduğunu fark etmeleri sağlanarak bireysel çabanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca insanları bilinçlendirmek için neler yapabileceklerini yakın çevrelerinden ve günlük yaşamlarından örneklendirmeleri istenerek diğer insanları çevreye yönelik yapabilecekleri davranışlar konusunda bilinçlendirmenin gerekliliğini fark etmeleri sağlanmıştır. Ayrıca tüm eylem planlarında ortak olarak ele alınan “eşyalarını özenli kullanma” davranışının kazandırılması amacıyla kaynakların dikkatli kullanılması, kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği ilişkisini sorgulamaları sağlanmış ve malzemelerini dikkatli kullanmalarının önemi üzerinde durulmuştur.

İlk eylem planındaki gibi uygulama sürecinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek geçerlik komitesine sunulmuş ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmiştir. Veri analizlerinin “çevreyi kirletenleri uyarma” ve “çevreye yönelik etkinliklere katılım” sorunlu davranışında yeterli ilerleme kat edildiğini göstermesi ancak diğer sorunlu davranışlarda yeterli ilerleme olmaması sebebiyle geçerlik komitesinin onayı ile üçüncü eylem planına geçilmesine karar verilmiştir.

3.7.4. Üçüncü eylem planı

Uygulama sürecinde üçüncü eylem planında “Canlıları Koruyalım Bilinçlendirelim” teması çerçevesinde çevreye yönelik sorumlu davranışlardan “hayvanlara yardım etme” davranışına odaklanılmıştır. Bu eylem planında 3 saat Görsel Sanatlar dersi uzaktan eğitim yoluyla işlenmiştir. Görsel Sanatlar dersinin ilk aşamasında güncel çevre olaylarına ve canlılara ilişkin görsellerin görsel kültür çalışması kapsamında sorgulanmasının ardından ekolojik sanatla ilişkilendirilen sanat etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerle “mumluk yapımı ve mama paylaşım etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Aile katılımlı etkinlikler kapsamında ise dersten önce hayvanlarla ve bitkilerle ilgili videoların izlenmesi, derste hazırlanan mumlukların sevdikleri birine hediye edilmesi ve hediye edilen kişiye bir canlıyı besleme görevinin verilmesi gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu eylem planı süresince öğrencilerin çevre kirliliğine ve canlıları koruma konusunda yapabileceklerinin farkına varmaları ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilmeleri amaçlanmıştır. Önceki etkinliklerle ilişkilendirme yapılarak çevre temizleme etkinlikleri sayesinde tüm canlılar için çok önemli bir davranış gerçekleştirdikleri ifade edilmiş, çevreyi kirletenlerin ve çevreye zarar verenlerin uyarılmasının önemi üzerinde durulmuş, çevreyi korumak için her bireyin yapabilecekleri olduğunu fark etmeleri sağlanarak bireysel çabanın önemi vurgulanmıştır. Ayrıca tüm eylem planlarında ortak olarak ele alınan “eşyalarını özenli kullanma” davranışının kazandırılması amacıyla kırtasiye malzemelerinin yanı sıra ağaçlardan yapılan her türlü eşyamızı dikkatli kullanarak ya da piknikten sonra ateşi söndürerek de ormanları koruduğumuz fark ettirilmiş, çok küçük gibi görünen pek çok atığın değerlendirilebileceği ve malzemelerini dikkatli kullanmalarının önemi üzerinde durulmuştur.

Üçüncü eylem planında da daha önceki eylem planlarındaki döngü tekrarlanmıştır. Bu kapsamda uygulama sürecinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek geçerlik komitesine sunulmuş ve yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmiştir. Veri analizlerinin “çevreyi kirletenleri uyarma” ve “çevreye yönelik etkinliklere katılım” sorunlu davranışında yeterli ilerleme kat edildiğini göstermesi ancak diğer sorunlu davranışlarda yeterli ilerleme olmaması sebebiyle geçerlik komitesinin onayı ile dördüncü eylem planına geçilmesine karar verilmiştir.

3.7.5. Dördüncü eylem planı

Uygulama sürecinde dördüncü eylem planında “Bilinçli Tüketiciyim” teması çerçevesinde çevreye yönelik sorumlu davranışlardan “satın almadan önce düşünme” davranışına odaklanılmıştır. Bu eylem planında 4 saat sınıf içinde yüz yüze, 4 saat uzaktan eğitim yoluyla olmak üzere toplam 8 saat Görsel Sanatlar dersi işlenmiş, ayrıca aile üyelerine 2 saatlik dijital öykülemeye ilişkin eğitim verilmiştir. Dersin ilk aşamasında tüketim alışkanlıklarının ve son moda ürünleri satın alma davranışının sorgulanması amacıyla Loraks filminde yer alan reklam filminden ve günlük yaşamda karşılaştıkları reklamlara ilişkin görsellerden yararlanılmıştır. Görsel kültür çalışmasının ardından ekolojik sanatla ilişkilendirilen sanat etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerle “ayna tasarımı etkinliği” ve “yaratıcı öykü yazımı etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Aile katılımlı etkinlikler kapsamında ise ayna tasarımlarının tamamlanması, bu aynaları kullanarak aile içinde öz-değerlendirme yapılması, dijital öykülemeye ilişkin verilen eğitim sonrasında öğrencilerin yazmış oldukları yaratıcı öykülerin aile bireylerinin desteği ile dijital öyküye dönüştürülmesi ve bu öyküleri araştırmacıyla ve çevreleriyle paylaşmaları gibi etkinlikler düzenlenmiştir.

Bu eylem planı süresince herhangi bir ürünü satın almadan önce ihtiyaçları olmadığını sorgulamaları ve reklamlarda sunulan ürünleri iyi analiz etmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca tüm eylem planlarında ortak olarak ele alınan “eşyalarını özenli kullanma” davranışının kazandırılması amacıyla öğrencilerin ihtiyaç olmayan ürünlerin fazlasıyla alınmasının doğa üzerindeki etkilerini sorgulamaları ve bu durumun kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği ile ilişkisini fark etmeleri sağlanmış, malzemelerini dikkatli kullanmalarının önemi üzerinde durulmuştur.

Dördüncü eylem planında da daha önceki eylem planlarındaki döngü tekrarlanmıştır. Bu kapsamda uygulama sürecinde elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilerek geçerlik komitesine sunulmuştur. Verilerin ele alınan sorunların çözümüne katkı sağlandığını göstermesi ve odaklanılan sorunlu davranışlardaki gelişimin kanıtlara dayalı olarak gösterdiği gelişim neticesine geçerlik komitesi üyelerinin görüşleri alınarak eylem döngüsünün sonlandırılmasına karar verilmiştir.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bütün araştırmalar etik ilkeler dahilinde geçerli ve güvenilir bilgi üretme kaygısını taşımaktadır (Merriam, 2015, s. 199). Eylem araştırmalarında etkili değişimler ya da seçimler yapabilmek amaçlandığından verilerin toplanması ve analizinde doğru ve inandırıcı olunması son derece önemlidir. Nitekim oldukça titiz, yansıtıcı ve yorumlayıcı bir yaklaşıma sahip olan (Berg, 2001, s. 179) eylem araştırmalarında doğruluk, toplanan verilerin gözlemlenen küçük bir gerçeğin oldukça gerçek resminin oluşturulması anlamına gelmektedir (Johnson, 2015, s. 109). Eylem araştırması objektif midir sorusunu ele alan Bogdan ve Biklen (2007, s. 238), bunun cevabının araştırmanın tüm süreçlerde ve bulguların raporlanmasında gösterilen dürüstlikle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedende nicel araştırmalarda geçerlik ölçme aracının ölçülmek istenen olguyu doğru bir şekilde ölçmesi anlamını taşıırken (Johnson, 2015, s. 111; Yıldırım ve Şimşek, 2016); nitel araştırmalarda ise araştırılan olgunun olduğu haliyle ve olabildiğince yansız bir şekilde gözlemlenmesini ve bulguların doğru ya da makul olmasını ifade etmektedir (Creswell, 2017, s. 195; MacNaughton ve Hughes, 2008, s. 122). Güvenirlik, araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilmesi ile ilgili olmakla birlikte nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne düzeyde tutarlı olduğu sorusu daha önemlidir (Merriam, 2015, s. 211). Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine Lincoln ve Guba (1985) nitel araştırmalarda iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarılabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik yerine ise teyit edilebilirlik kavramlarını önermektedirler.

İnandırıcılık, toplanan verilerin doğruluğu ve inandırıcı olması (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 376) ve gözlemlenen olayların ya da anlaşıldığı düşünülen olgulara ilişkin yorumların gerçeği yansıtması anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 270). İnandırıcılığın artırılması için alanyazında; gözlemlerin dikkatli ve tam olarak kaydedilmesi, veri toplama ve analiz süreçlerinin tamamının detaylı olarak anlatılması, beklenenin dışında çıkanlar da dahil olmak üzere tüm verilerin kaydedilmesi, süreç boyunca olabildiğince nesnel olunması, yeterli ve uygun veri kaynaklarının kullanılması, çoklu veri kaynaklarının kullanılarak veri çeşitlemesinin yapılması, sahada yeterince uzun ve derinlemesine vakit geçirilmesi, katılımcıların geniş bir yelpazeyi içermesi, katılımcı kontrolünün sağlanması ve uzman incelemesinden yararlanılması (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 377; Johnson, 2015, s. 109-110; Merriam, 2015, s. 206-

210; Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 259) gibi öneriler getirilmiştir. Bu çalışma kapsamında inandırıcılığın artırılması amacıyla araştırmacı şunları yapmıştır:

- 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı Bahar Dönemi boyunca yaklaşık 13 hafta sahada veri toplamıştır. Uygulama öncesinde araştırmanın gerçekleştirildiği sınıfta yaklaşık 7 hafta gözlem yapmış ve dört hafta süresince Görsel Sanatlar derslerini yürütmüştür. Araştırmanın uygulama süreci ise filmin izlenmesi ve analizi yaklaşık 2 hafta, etkinliklerin uygulanması 5 hafta olmak üzere toplam 7 hafta sürmüştür.
- Gözlem sürecinde veri kaybı yaşamamak için video kamera, gözlem notu ve araştırmacı günlüğü gibi veri toplama araçlarını kullanarak gözlemlerini olduğu haliyle tam ve dikkatli bir şekilde kaydetmeye özen göstermiştir.
- Veri çeşitlemesi amacıyla gözlem, görüşme, günlük, video kaydı, öğrenci ürünleri gibi nitel veri toplama araçlarının yanı sıra anket, ölçek ve gözlem formu gibi nicel veri toplama araçlarından yararlanmıştır. Ayrıca uygulama süreci öncesinde, sırasında ve sonrasında olmak üzere farklı zamanlarda ve sınıf öğretmeni, ilkökul öğrencileri ve aileler gibi farklı katılımcılardan veri toplayarak veri çeşitlemesi yapmış ve durumu birden fazla bakış açısıyla görmeye çalışmıştır.
- Uygulama sürecinin tüm aşamalarını, derslerin işlenme şeklini, veri toplama sürecini, araştırmanın katılımcılarını ve süreçteki rollerini, araştırma ortamını ve veri analizi sürecini detaylı bir şekilde anlatmıştır.
- Süreçte kullanılacak veri toplama araçlarının belirlenmesinde, görsel kültür araçlarının seçiminde, ders planlarının hazırlanmasında, eylem döngüsünün sonraki adımlarına geçilmesinde, analiz edilen verilerin yorumlanmasında farklı uzmanlar ve geçerlik komitesi ile uzman ve meslektaş teyidini sağlamıştır. Ayrıca gerekli durumlarda sınıf öğretmeni, aileler ve öğrencilerden sözel olarak verilerin kontrolünü sağlamış ve sunulan görüşlerin kendisi tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etmiştir.

Aktarılabilirlik, araştırmanın sonuçlarının genellenebilirliği ile ilgili olsa da nitel araştırmalarda genelleme yerine analitik genelleme söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 271). Bu kapsamda genelleme nitel araştırmaların geçerliliği ile ilgili en çok tartışılan konuların başında yer almaktadır. Ancak nitel araştırmalar için çalışmayı okuyanların araştırma sonuçlarını kendilerini ilgilendirme durumlarına göre inceleyip karar vermesi ve benzer ortamlara yönelik anlayış geliştirmeleri söz konusudur (Merriam,

2015, s. 218; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 281). Okuyucu genellemesi olarak nitelendirilen bu yöntemde araştırmaya ilişkin detaylı ve zengin bilgilendirmelerin, tanımlamaların ve analizin sunulması, okuyucuların ise bu sonuçları anlamlandırarak farklı ortamlara uyarlaması yoluyla gerçekleştirilmektedir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 383; Merriam, 2015, s. 218). Ayrıca eylem araştırmalarında araştırmacının yeterlilikleri, deneyimi, bilgisi, kişisel değerleri, tutumu, davranışları konusunda farkındalığı sürecin en verimli şekilde yürütülebilmesinde önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmacının eylem araştırmasının konusuna yönelik kendi inançlarını ve bilgisini sorgulaması çok önemlidir (Mertler, 2017, s.59). Aktarılabilirliğin sağlanması için alanyazında bulguların güçlü ve zengin bir sunumu, ortamın ve katılımcıların tanımlanmasının yanı sıra görüşmelere, araştırmacı notlarına ve dokümanlara ilişkin alıntılar ve kanıtlarla desteklenen bulguların ayrıntılı olarak tanımlanması, katılımcıların seçiminde dikkatli ve özenli olunması, araştırmacının araştırmayı etkilemesi olası bulunan kendi varsayımlarını, dünya görüşünü, ön yargılarını ve kurumsal pozisyonu eleştirel bir bakış açısıyla sorgulaması gibi öneriler getirilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 383; Merriam, 2015, s. 219; Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 260; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 282). Bu çalışma kapsamında aktarılabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı şunları yapmıştır:

- Araştırma sürecinin tamamını detaylı olarak betimlemeye çalışmıştır. Bu betimlemelerde olabildiğince nesnel davranmaya dikkat etmiştir.
- Tüm süreç boyunca araştırmacı olarak konumunu, kişisel değerlerini, yeterliliklerini, ön yargılarını ve varsayımlarını eleştirel bir bakış açısıyla gözden geçirmeye özen göstermiştir.
- Katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeden yararlanarak açık, net ve anlaşılır ölçütler belirlemeye dikkat etmiştir. Katılımcıların belirlenmesi sürecini detaylı olarak sunmuştur.
- Veri toplama ve veri analizi sürecini detaylı bir şekilde anlatmış ve bulguların sunumunda kanıtlara dayalı olarak sıklıkla doğrudan alıntılara yer vermiştir.

Tutarlılık, nicel araştırmalarda tekrar edilebilirlik ile ilgilidir. Olay ve olgular zamana ve mekâna bağlı olarak olduğundan, çok yönlü ve bağlamsal olduğundan ve sürekli değişkenlik gösterdiğinden nitel araştırmaların aynen tekrar edilmesi mümkün değildir (Merriam, 2015, s. 213). Bu nedenle nitel araştırmalarda bu değişkenliği kabul eden ve bunu araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtan bir yaklaşım söz konusudur

(Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 283). Ayrıca nitel araştırmalarda tekrar edilebilirlik verilerde ortaya çıkan tekrarlı unsurlar, temalar ve örüntüler çerçevesinde gerçekleşmektedir (Johnson, 2015, s. 112). Bu çalışma kapsamında aktarılabilişliğin sağlanması amacıyla araştırmacı şunları yapmıştır:

- Uygulama süreciyle eş zamanlı olarak geçerlik komitesi toplantıları yapılmaya başlanmış ve bu süreç boyunca aynı uzmanlardan görüş almıştır. Süreçte gerçekleştirdiğı makro analizleri geçerlik komitesine sunarak öneriler doğrultusunda sonraki eylem planlarını oluşturmuştur.
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen 4 eylem döngüsünde aynı sırayı izlemiştir.
- Verilerin çözümlenmesi sürecinde kodlama yaparken kavramsal tutarlılığı göz önünde bulundurmuştur.
- Veri çeşitlemesi doğrultusunda farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin sunumunda tutarlı olmaya dikkat etmiştir.
- Video kayıtlarının ve ses kayıtlarının dökümlerini yapmış ve farklı bir uzmanın kontrol etmesini sağlamıştır.

Teyit edilebilirlik, çalışmanın sonuçlarının sunumunda nesnel olunmasıyla ve araştırmacıların yanılgılarını minimum düzeye indirdiklerini göstermeleriyle ilgilidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşğın, 2015, s. 394). Bu bağlamda nitel araştırmalarda ulaşılan sonuçların toplanan veriler ile sürekli teyit edilmesi ve bunların okuyucuya mantıklı bir açıklama çerçevesinde sunulması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.283). Bu çalışma kapsamında teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla araştırmacı şunları yapmıştır:

- Uygulama süreci boyunca araştırmacı günlüğüne yansıtıcı notlar almış, bulguların yorumlanmasında ve sunumunda nesnel davranmaya özen göstermiştir.
- Araştırma süresince toplanan ham verileri ve analizleri geçerlik komitesine sunmuştur.
- Araştırmanın ham verilerini araştırma sürecinin dışında yer alan bir uzman denetimine sunmuştur.
- Uygulama sürecine ilişkin video kayıtlarını ve öğrenci ürünlerinin görsellerini geçerlik komitesine sunmuş ve makro analizlere ilişkin öneriler doğrultusunda sonraki eylem planlarını hazırlamıştır.
- Araştırma süresince toplanan verilerin tamamını, analiz sürecinde gerçekleştirilen tüm aşamaları bilgisayar ortamında ve harici beekte saklamıştır.

3.9. Araştırmada Alınan Etik Önlemler

Araştırmanın uygulama süreci öncesinde araştırmanın problem durumunu, amacını, önemini, yöntemini, özetini, veri toplama araçlarını, gönüllü katılım formlarını ve çalışma takvimini içeren araştırma önerisi ile Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan etik kurul izni alınmıştır (EK-1). Ardından araştırmanın gerçekleştirileceği Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırmanın yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına ilişkin uygulama izni alınmıştır (EK-2). Ayrıca okul dışında gerçekleştirilen etkinlikler için Odunpazarı Belediyesi, Eskişehir Valiliği İl Salgın Denetim Merkezi, Odunpazarı Kaymakamlığı, Eskişehir İl Emniyet Müdürlüğü, Jandarma Genel Komutanlığı gibi kurumlara konu ile ilgili bilgilendirme yapılmış ve gerekli izinler alınmıştır. Bu etkinlikler için etkinlik onay formu doğrultusunda ailelerden de yazılı izin alınmıştır.

Özellikle eğitim alanında yapılan araştırmalarda dikkat edilmesi gereken hususlar, izlenmesi gereken bazı kurallar ve ihlâl edilmemesi gereken bazı etik ilkeler vardır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 159; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.107). Bilimsel araştırmalarda dikkat edilmesi gereken etik ilkelere bazıları bilinçli onay, özel yaşamın gizliliğinin sağlanması ve zarar verilmemesi, katılımcılarının olası zarar ve kötülüklerden korunması, katılımcıların bilgisi ve rızası olmadan onlara ilişkin herhangi bir karar alınmaması, aldatmama/yanıltmama, araştırma sürecine herhangi bir hile karıştırılmaması ve verilere sadık kalma şeklinde sıralanabilir (Glesne, 2015, s. 228; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 417; MacNaughton ve Hughes, 2008, s. 133; Merriam, 2015, s. 222; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.107). Aydınlatılmış onay formu aracılığıyla araştırmanın katılımcıları; araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, araştırmanın bazı açılardan kendilerini etkileyebileceği ve araştırmanın herhangi bir aşamasında kendi istekleri doğrultusunda araştırmadan ayrılacakları konusunda bilgi edinmektedirler (Merriam, 2015, s. 222). Bu araştırma kapsamında bilinçli onay ilkesi gereğince araştırma öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı, önemi, araştırmada ne tür verilerin hangi amaçla toplanacağı, araştırmaya katılımın gönüllü olduğu, araştırmanın bazı açılardan kendilerini etkileyebileceği ve araştırmanın herhangi bir aşamasında kendi istekleri doğrultusunda araştırmadan ayrılacakları konusunda ayrıntılı bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formlarını doldurmaları sağlanmıştır (EK-3, EK-4). Özel yaşamın gizliliğinin sağlanması ve zarar verilmemesi ilkesi gereğince araştırma sürecinde elde edilen tüm bilgilerin gizli tutulmasına, katılımcıları ve araştırma ortamını deşifre edecek

bilgilerin verilmemesine dikkat edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcılarına ilişkin gerçek isimler yerine kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın verileri geçerlik komitesi üyeleri dışında hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmamıştır ve paylaşılmayacaktır. Araştırma sürecinde katılımcıların bilgisi ve rızası olmadan onlara ilişkin herhangi bir karar alınmamasına ve karar süreçlerine katılımcıların dahil edilmesine çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın katılımcıların günlük yaşamlarını olumsuz yönde etkilememesine ve sürecin onlar için en uygun zamanlarda ve mekânlarda yürütülmesine çaba sarf edilmiştir. Aldatmama/yanıltmama ilkesi gereğince araştırma sürecine ilişkin tüm bilgilerin doğru bir şekilde sunulmasına özen gösterilmiştir. Araştırma sürecinde verilerin özenle ve sistematik olarak toplanmasında, elde edilen verilerin tamamının analiz sürecine dahil edilip sunulmasında verilere sadık kalma ilkesine bağlı kalınmıştır. Ayrıca alanyazındaki diğer araştırmalardan yararlanılırken kaynak gösterim ilkelerine uyulmaya çalışılmıştır.

3.10. Verilerin Analizi

Analiz en genel ifadeyle bir şeyin daha iyi anlaşılması amacıyla bileşenlerine ayrılmasıdır. Veri analizi ise araştırmacının araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla elde ettiği verilerden anlam çıkarma sürecini ifade etmektedir (Johnson, 2015, s. 121). Glesne (2015, s. 264) veri analizini “giderek yetkinleşen yargıların ışığında verileri düzenleme ve biriktirme işi” olarak tanımlamaktadır. Kişilerin ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirmesini gerektiren bu süreçte verinin anlamının dışarıya aktarılması ve yorumlanması söz konusudur (Glesne, 2015, s. 264; Merriam, 2015, s. 167).

Bu araştırmada veri analizi süreci, uygulama öncesinde odak alanın belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analizi ve uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizi olmak üzere iki başlıkta ele alınacaktır.

3.10.1. Uygulama öncesinde odak alanın belirlenmesi amacıyla elde edilen verilerin analizi

Araştırmada odak alanın belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile elde edilen nicel veriler SPSS paket programı kullanılarak; yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve araştırmacı günlüğü ile toplanan nitel veriler ise

tümevarım analizi ile çözümlenmiştir. Veri toplama süreciyle eşzamanlı olarak başlayan tümevarım analizi bir alana veya bir grup veriye bakmak ve gruplar içinde gözlemlerini düzenleyerek tümevarmaya ya da bir düzen oluşturmaya gayret etmek anlamına gelmektedir (Johnson, 2015, s. 112). 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar döneminde Eskişehir genelinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 10 devlet okulunda 434 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisinden çevre duyarlılığına ilişkin geliştirilen anket ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda alınan puanların yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular araştırmanın odağının belirlenmesinde yol gösterici olmuştur. Ayrıca alanyazın taraması sonuçları, sınıf öğretmenleri ve aileler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının veri topladığı okullarda gerçekleştirdiği gözlemler ve araştırmacı günlüğü ile toplanan nitel verilerin tümevarım analizi ile çözümlenmesi sonucunda araştırmanın odağına çevre duyarlılığı yerine çevreye yönelik sorumlu davranışların alınmasına karar verilmiştir. Uygulama öncesinde toplanan verilerin çözümlenmesi çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerine ilişkin mevcut durumu yansıtmıştır.

3.10.2. Uygulama sürecinde elde edilen verilerin analizi

Araştırmanın odak alanının ve katılımcılarının belirlenmesinin ardından uygulama sınıfından araştırma sorularına ilişkin veri toplanmaya başlanmıştır. Eylem araştırmalarında veri analizi veri toplama süreci ile eş zamanlı olarak gerçekleştirilmektedir (Mertler, 2017, s. 42). Johnson (2015, s. 109) eylem araştırmalarında elde edilen verilerin sürekli analiz bağlamında çözümlenerek kategorilere ayrıldığını ifade etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada veri toplama süreci ve veri analizi eş zamanlı olarak yürütülmüştür.

Veri analizi aşamasında toplanan verinin yorumlanıp analiz edilmesine odaklanılmaktadır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 154). Bu bağlamda araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen verilerinin makro analizleri gerçekleştirilmiştir. Geçerlik komitesi üyelerine sunulan bu analizler üzerinde yapılan tartışmalar ve getirilen öneriler eylem araştırması döngüsünde yol gösterici olmuştur. Araştırmanın uygulama süreci tamamlandıktan sonra ise verilerin mikro analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analiz süreçleri iki başlık altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.10.2.1. Uygulama sürecinde elde edilen nicel verilerin analizi

Araştırmanın “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerine ilişkin mevcut durum nedir” ve “ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranışlarının gelişimi nasıldır” sorularına yanıt bulmak amacıyla nitel veri toplama araçlarının yanı sıra nicel veri toplama araçlarından da yararlanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Bu kapsamda anket ve gözlem formları ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda alınan puanların yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği’ne ilişkin uygulama öncesine ve sonrasında ait verilerin analizinde ise “İlişkili Örneklemeler için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi” kullanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumda kullanılan Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için kullanılmaktadır. Bu test ilişkili ölçüm setine ait fark puanlarının yönünün yanı sıra miktarlarını da dikkate almaktadır (Büyüköztürk, 2014, s.174).

Uygulama sürecinde toplanan verilerin makro düzeyde gerçekleştirilen analizleri geçerlik komitesine sunulmuş ve bu analizler sonraki eylem planlarına geçilmesinde imkan tanımıştır. Uygulama öncesinde alınan puanlar ile uygulama sonrasında alınan puanlara ilişkin istatistiki işlemler ise çevreye yönelik sorumlu davranışlarının gelişiminin belirlenmesine yardımcı olmuştur. Elde edilen bulgular “Bulgular ve Yorum” başlığı altında ayrıntılı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.10.2.2. Uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin analizi

Nitel veri analizinde verilerin analiz için düzenlenmesi, verilerin hacminin azaltılması, verilerin kodlanması ve verilerin analiz edilerek özünün anlaşılmasına çalışması yoluyla araştırılan duruma ilişkin mantıksal kanıt zincirinin oluşturulmaya çalışılmaktadır (MacNaughton ve Hughes, 2008). Eylem araştırmasında gözlemlenen evrenin karmaşık ve güvenilir olmadığı ön kabulünden hareketle tekrar eden örüntülere ve temalara bakılmaktadır (Johnson, 2015, s. 121). Alanyazında farklı görüşler bulunmakla birlikte nitel veri analizi özü itibarıyla verilerin azaltılması, verilerin gösterimi ve sonuçların ortaya konularak doğrulanması olmak üzere üç adımda gerçekleşmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Bu çalışmada odaklanılan sorunun daha

iyi anlaşılması, bulguların güçlendirilmesi, değişimin kapsamlı olarak ortaya konulması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması ve tekrar eden örüntülerin ve temaların ortaya çıkarılması amacıyla elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Uygulama sürecinde toplanan veriler rengarenk iplerden oluşan karmaşık bir ip yumağına benzetilirse; içerik analizi ile adeta bu ipler renklerine göre ayrılmakta, ayrı birer yumak haline getirilmekte ve bu renkli iplerden renkli desenlerden oluşan bir örgü yapılmaktadır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmakta ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Bu gerçeklikten hareketle uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin makro düzeyde gerçekleştirilen analizleri var olan durumu yansıtması ve nicel verileri desteklemesi bağlamında sonraki eylem planlarına geçilmesini sağlamıştır.

İçerik analizinin en güçlü tarafı büyük miktarlarda veri ile çalışılmasına imkan tanımasıdır (Seggie ve Bayyurt, 2015, s. 260). Nitekim gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri, video ve ses kayıtları gibi veri toplama araçları ile elde edilen verilerin uygulama süreci tamamlandıktan sonra içerik analizi ile çözümlenmesi verilerin derinlemesine analiz edilmesine imkan tanımıştır. Bu süreçte verilerin satır satır kodlaması yapılmış ardından bu kodlardan alt kategorilere, kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular “Bulgular ve Yorum” başlığı altında ayrıntılı olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

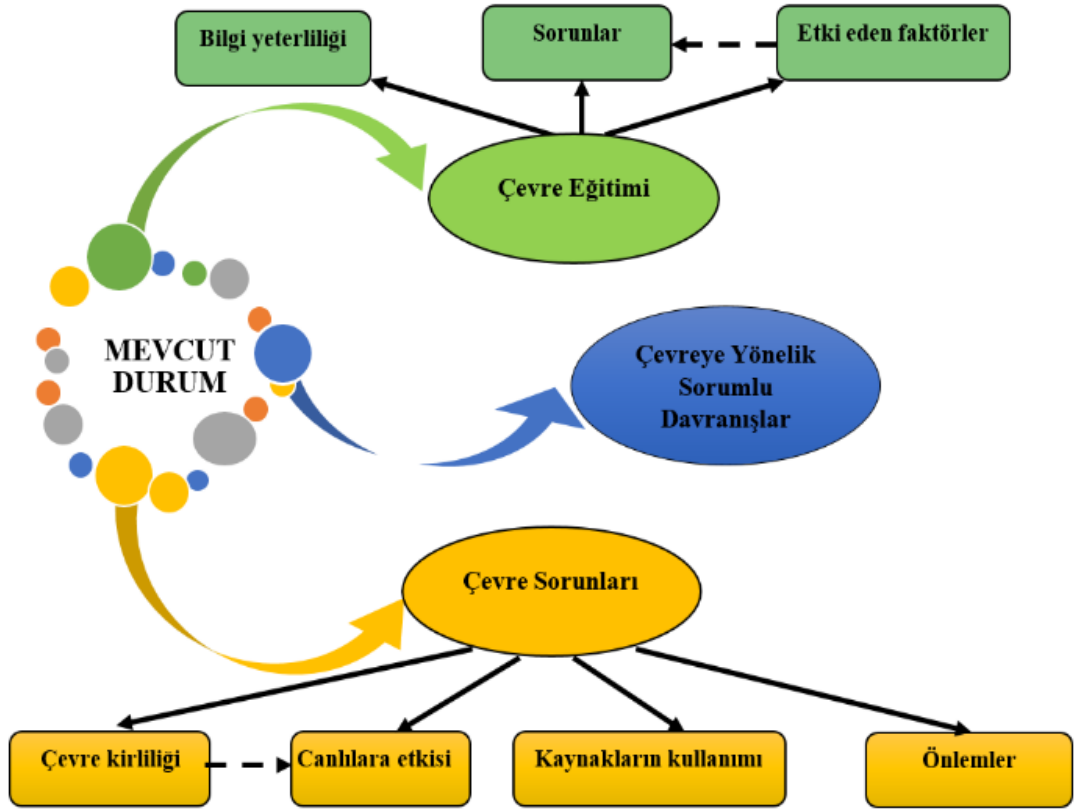
Bu bölümde eylem araştırması sürecinde elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır. Araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda nicel verilerin analizlerinden elde bulgular tablolar aracılığıyla nitel verilerin analizlerinden elde edilen bulgular ise temalar ve doğrudan alıntılar aracılığıyla sunulmuştur. Araştırmanın amacına ve alt sorularına yönelik elde edilen verilerin çözümlenmesi neticesinde elde edilen “Mevcut Durum”, “Uygulama Süreci”, “Gelişim”, “Sorunlar ve Çözüm Yolları” ve “Bakış Açısı” olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Elde edilen temalar ve alt temalar Şekil 4.1’de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinden elde edilen temalar

4.1. Mevcut Durum: Sorunumuz Ne?

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerine ilişkin mevcut durum nedir?” sorusunda yanıt aramak için uygulama öncesinde anket, davranış gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veri toplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda “Mevcut Durum” adlı bir temaya ulaşılmıştır.



Şekil 4.2. Mevcut durum temasına ilişkin bulgular

Mevcut durum teması kapsamında ulaşılan “çevre eğitimi” ,“çevre sorunları”, “çevreye yönelik sorumlu davranışlar” alt temalarına ilişkin bilgiler Şekil 4.2’de verilmiştir.

4.1.1. Çevre eğitimi alt temasına ilişkin bulgular

Çevre eğitimi alt teması kapsamında elde edilen bulgular, ilkökul düzeyinde çevre eğitimi ile bilişsel düzeyde yeterli bilgi aktarımı sağlandığını, ancak davranışa dönüştürülmesi bağlamında sorunlar yaşandığını; bu süreçte çeşitli faktörlerin çevre eğitimini etkilediğini göstermektedir. Sınıf öğretmeni ile araştırmacı arasında bu konuya ilişkin geçen diyalog şu şekildedir:

Kadir öğretmen: Bizim çocukların dediğim gibi her konuda bilgileri var. Radyo aktif elementlerden tutun da uzaya kadar gezegenlere kadar. (...). Çevre, ozon tabakasının delinmesi, suların kirlenmesi.

Araştırmacı: Bilişsel düzeyde yani doğru mu anladım?

Kadir öğretmen: Tabi tabi bilişsel. Ama bazen öğrenmiş oldukları bilgileri davranış haline getiremiyorlar (Kadir öğretmen, 19.03.2021 tarihli görüşme).

Benzer şekilde uygulama öncesinde yapılan görüşmeler esnasında ailelerin tamamı çocukların çevreye yönelik bilgi düzeylerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacı da öğrencilerin çevreye yönelik bilgilerinin davranışa her zaman yansımadağına ilişkin düşüncelerini gözlem notlarına ve günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Çocuklar tüm derslerde çevre sorunları hakkında konuşuyorlar. Fen bilimlerinden Sosyal bilgilere, Türkçeden İnsan hakları ve demokrasi dersine kadar her derste konu bir şekilde çevre duyarlılığına geliyor. Sosyal bilgiler dersinde tüketim, istek ve ihtiyaç kavramları; Fen bilimlerinde kirlilik türleri; İnsan hakları dersinde çevreye yönelik hak ve sorumluluklar, kanunlar ve yazılı kurallar bunlarsan sadece birkaçı. Çocukların dersteki sorulara verdikleri yanıtlardan, sorgulamalarından ve yorumlarından bilgi düzeylerinin oldukça yeterli olduğunu söyleyebilirim. Kadir öğretmenin çocukların bilgi düzeyleri yüksek derken neyi kast ettiğini zaman geçtikçe anlayabiliyorum (Araştırmacı günlüğü, 08.04.2021).

(...) Sınıfa girdiğimizde ilk dikkat çeken yerlerdeki çöpler oldu. Öğretmen de bunu görünce hemen çocukları uyardı ve almalarını istedi. Temizlik sınıfta yakın çevrede başlar dedi. Öğretmen görüşmede bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu vurgulamıştı, demek ki bilmek gerçekten de davranışa dönüştürmek anlamına gelmiyor. (Gözlem notları, 22.03.2021)

Elde edilen veriler çevrenin korunması sürecinde sorumluluk alma, içselleştirme, kalıcılık, teşvik etme ve tutarlılık bağlamında sorunlar yaşandığına işaret etmektedir. Çevreyi koruma etkinliklerinin sonuçlarının somut olarak görülmemesi ve bireysel çabanın yeterli gelmeyeceğı inancı çevre eğitimi ile kazandırılması amaçlanan davranış değişikliğinin içselleştirilmesinde önemli bir engel teşkil etmektedir. Ayrıca okul ve aile arasında, aile bireylerinin kendi aralarında ve özellikle ailelerinin söylemleri ile davranışları arasında tutarsızlık bulunması çevre eğitiminin amacına ulaşmasını engelleyen sorunlar arasında yer almaktadır. Buna yönelik ailelerin görüşleri şu şekildedir:

Sorumluluk vermeniz de onun davranışlarını içselleştirmesi açısından önemli. (...) Şu an böyle bir eğitimden geçmesi hemen ergenlik öncesinde akranlarının arasında da bu davranışları içselleştirmesi, devam ettirmesi ve süreklilik kazanması anlamında da iyi olacaktır diye düşünüyorum (Yücel bey, 08.05.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Tutarlı olmadığı noktada çocuk bocalıyor, okulda bir şeyin doğru olduğunu öğreniyor ama ailede bunu göremeyince çocuk bocalıyor o zaman çocuk ne yapıyor ilerleyen yaşlarda ortama göre davranmayı öğretiyoruz aslında (Işıl hanım, 08.05.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Akran etkisi, yaş faktörü, aile, okul ve çevre gibi faktörlerin çevre eğitimi olumlu ya da olumsuz yönde etkilediğı görülmektedir. Toplumsal yapı, kültürel kodlar, görsel kültür araçları, devlet politikaları, yerel yönetimlerin etkinlikleri ve sivil toplum

kuruluşları gibi unsurlar da çevre eğitimine etki eden faktörler arasında yer almaktadır. İlkokul döneminin çevre eğitimindeki kritik öneme sahip olmakla birlikte; ailenin çevreye ilişkin bilgi, tutum, duyarlılık, farkındalık, alışkanlıklar gibi özellikleri de çocuklarına rehberlik etme ve rol model olma konusunda belirleyici rol oynamaktadır. Bu noktada uygulama öncesinde bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmelerde aileler şu sözleri ifade etmişlerdir:

En önemli dönem ilkokul yani ilkokulda verilen eğitim. Daha sonra da böyle gidiyor. Büyüdükçe zaten böyle hani yaşları ilerledikçe daha asi daha böyle ergen dönemlerine giriyorlar ya. İşte ben çöp almam ya da arkadaşlarına hava babında yani toplamıyorlar. İlkokuldaki aldıkları eğitim bence gidiyor. (Hilal hanım, 09.05.2021 tarihli bireysel görüşme)

Ailenin bu konuda örnek olmasının çok büyük etkisinin olduğunu düşünüyorum. Eğitim iki kanatlı kuş misali aile, eğitim kurumu ve öğretmen bunlar birlikte ilerleyebilecek olan şeyler. Çevreye karşı hayvanları besleme konusunda ya da bitki yetiştirme konusunda bir şey yapılabilir. (...) En azından bir balkonda da olsa bir şeyler yapma konusunda çocuğuna bir rehberlik etme olabilir, ortam hazırlanabilir (Hatice hanım, 10.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Elde edilen bulgular ailenin yanı sıra öğretmenlerin çevreye yönelik bilgi, ilgi ve alışkanlıkları, eğitim programlarının içeriği, öğretim yöntem teknikleri, gezi, piknik, yarışma, bağış etkinlikleri, projeler ve çevre temizliği etkinlikleri bağlamında çevre eğitimine etki ettiğine işaret etmektedir. Bu konuda ailelerin ve sınıf öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir:

Eğitim sistemimize biraz daha çevre eğitimi eklenebilir diye düşünüyorum. Yani sadece sınıf ortamında sıralarımıza oturup dört duvar arasında değil de çevrede etkinlik çevrede ders gibi... Daha çok yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat verilmeli bence çocukların (Canan hanım, 08.05.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Yalnızca sınıf ortamında kalıyor bazı etkinlikler. Ben çocukların çevre duyarlılığını daha çok yaparak yaşayarak öğrenmesi gerektiğine inanıyorum. Bunun için de çocukların bol bol doğanın içinde olması gerekiyor. Gezi yapmamız gerekiyor. Doğaya çıkıp bir şeyler yapılmalı (Kadir öğretmen, 19.03.2021 tarihli görüşme).

4.1.2. Çevre sorunları alt temasına ilişkin bulgular

Bu alt tema kapsamında çevre kirliliği, kaynakların kullanımı, önlemler ve canlılara etkisi kategorilerine ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular katılımcıların çevre kirliliğinin insanlar, hayvanlar, bitkiler ve mikroskobik canlılar üzerinde olumsuz etkilerini olduğunun farkındalığına sahip olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda özellikle kaynakların kullanımı ve önlemlere ilişkin çeşitli sorunların yaşandığı tespit edilmiştir.

Uygulama öncesinde gerçekleştirilen görüşmede öğrencilerin şu yanıtları çevre kirliliğinin ve olumsuz etkilerinin farkındalığını yansıtmaktadır:

Toprağın kirlenmesi bitkilerin ölmesi. (...) Ozon tabakası delinince yavaş yavaş küresel ısınma oluyor (Tuğrul Ali, 05.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Fabrikanın bacasından çıkan duman havayı zehirliyor, atmosferi zehirliyor. Arabaların egzoz gazları geliyor aklıma. (...)Toprakta da aynı deniz gibi herkes toplu halde plastik atıyor. Plastik doğada çok uzun bir süre duruyor ondan sonra kayboluyor (Zeynep Rana, 05.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Denize yakın yerlerde özellikle Antalya gibi yerlerde binalar çok fazla ışıklandırılınca deniz kaplumbağaları yönlerini karıştırıyor (Neslihan, 05.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Mevcut durum aşamasında kaynakların sınırlı olduğunun bilincinde olunmaması ve israf en fazla sorun yaşanan alanlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar kaynakların ve malzemelerin kıymetinin bilinmediği, dikkatsiz kullanıldığı, önemsenmediği ve sahiplenilmediği kanısındadır. Bu konuda aileler şunları ifade etmiştir:

Bazen suyu israfli kullanabiliyor, çünkü banyo yapmayı çok seviyoruz orada uzun süre kalıyoruz. (...) Gereksiz ışıkları kimse söndürmüyor mesela onu söndürme alışkanlığı yok çocuklarda genelde (Kader hanım, 10.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Eşyalarını özenli kullanma konusunda bazen sıkıntı yaşayabiliyorum. Aceleci davrandığı zamanlar olabiliyor ya da o an ilgisi başka bir yönde ise ve farklı bir şeyle ilgileniyorsa eşyalarını çok önemsemiyor. Farklı noktalara bırakabiliyor, yerine kaldırmıyor gibi (Canan hanım, 08.05.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Satın alma alışkanlıkları alt kategorisinde ise tüketim odaklı toplum yapısının istek ve ihtiyaç dengesizliğini doğurduğunu, herhangi bir şey satın alınırken ihtiyaç olup olmadığının sorgulanmadığı, isteklerin ön planda tutulduğu tespit edilen sorunlar arasında yer almaktadır. Ayrıca başkalarından etkilenme, reklamların etkisi, heves, sorgulamama, merak, bencillik gibi faktörlerin kaynakların tüketilmesinde olumsuz etkilerinin olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu kounda Hatice hanım şu şekilde görüş bildirmiştir:

Satın almayla ilgili biraz tüketici bir toplum olarak yetişiyor sanki şimdiki nesil. Daha çok kendi ihtiyaçlarına binaen olanı tercih edip ya da daha çok hoşlarına giden şeyler oluyor ve hani böyle oynuncaksa ya da onların çok istedikleri bir şeyse, bu bana gerekli mi diye çok da düşünmüyorlar gibi geliyor bana. Hoşlarına giden şeylere ulaşmak istiyorlar çabucak. Bunda da reklamların etkisinin çok olduğunu düşünüyorum. Çocukları maalesef çok büyük oranda heveslendiriyorlar, özentili şekilde. Çocuklar da orda düşünemiyorlar (Hatice hanım, 10.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Bireysel çabaya önem verme, çevreyi temizleme ve korumaya yönelik etkinliklere katılma, artan malzemeleri farklı amaçlarla değerlendirme, denetim etkinlikleri, çevreye

ilişkin yaptıklarının sorumluluğunun bilincinde olma, geri dönüşüm ve tasarrufa dikkat etme, diğer insanları çevre konusunda uyarma ve bilinçlendirme bağlamında önlemler alınabileceği araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Uygulama öncesinde gerçekleştirilen bireysel görüşmelerde kaynakların tasarruflu kullanımına yönelik Zeynep Rana ile araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Kaynakların tasarruflu kullanılması desem aklına neler gelir?

Zeynep Rana: Işıkları az kullanmak, kaynakları tüketmemek.

Araştırmacı: Işığı nasıl az kullanabiliriz ihtiyacımız var sonuçta.

Zeynep Rana: (Işığı kısıyor) Işığı kısıtım şu anda. Ben sadece bu masa lambasını kullanıyorum diğer ışıkları yakmıyorum. Evde mesela LED lamba kullanıyoruz. Tasarruflu lamba özellikle. (...) Diyelim telefonunuzu şarj ediyoruz şarjımız doldurduktan sonra prizden çekmeliyiz boşuna çalışmamalı her şeyde bu mantık bence. Saç kurutma makinesi mesela saçımızı kuruttuk orada bekliyor, elektrik boşuna gidiyor (05.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

Ailelere yönelik yapılan bilgilendirme toplantısı esnasında annesinin yanında bulunan Hasan Can, sunumda kullanılan çevre kirliliğine yönelik bir görselden çok etkilendiğini ifade etmiştir. Bu durum sorgulama yapmadan dahi görsel kültür araçlarının etkisini göstermesi bakımından son derece önemli görülmüştür. Bilgilendirme toplantısından sonra yapılan ilk derste Hasan Eren bir dernek kurmaya karar verdiğini anlatmış ve dernek için hazırladığı resmi ve derneğe girme koşullarını derste arkadaşları ile paylaşmıştır. Öğrenciler bu fikri çok beğenmiş ve derneğe katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. Aşağıda sunumda kullanılan görsel ve öğrencinin hazırlamış olduğu çalışma yer almaktadır (Görsel 4.1, 4.2).



Görsel 4.1. Sunumda kullanılan görsel



Görsel 4.2. Öğrenci çalışması

Bu durum araştırmacının gözlem notlarına şu şekilde yansımıştır:

Hasan Can, toplantıdaki sunumda plastiklerden yapılan balina görselini görmüş ve çok etkilenmiş. İçinde tonlarca atık vardı öğretmenim dedi. Bir kağıda ‘Çevreyi Koruma Derneği’

yazmış ve süslemiş. Kadir öğretmen bu dernek ne yapacak diye sordu. Arkadaşlarımla birlikte plastik, kâğıt gibi atıkları biriktirip belediyeye vereceğiz dedi. Görsel kültür aracının ne denli önemli olduğunu bir kez daha görmüş oldum. Görseli sorgulamadan dahi bir çocuğu bu derece etkileyebilmek beni çok mutlu etti (Gözlem notları, 04.05.2021).

Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerine dayalı olarak geri dönüşüm etkinliklerinin yetersiz olduğu, ayırtırmaya önem verilmediği ve tek kullanımlık plastiklerin yaygın bir şekilde kullanıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Bulgular çekingenlik, kayıtsızlık, isteksizlik ya da tepki görme korkusu gibi nedenlerin insanları çevreye ilişkin uyarmanın önündeki engeller olduğunu göstermektedir. Bu noktada genellikle en belirgin nedenin çekingenlik olduğu Işıl hanımın şu ifadesinden anlaşılmaktadır:

Çevreyi kirletenleri uyarma konusunda biraz daha eksik olduğunu söyleyebilirim. Tanımıyorsa kayıtsız kalabilir, yani çekinir. Zaten tanımadığı kişilere karşı çekingen bir kişilik yapısına sahip (Işıl hanım, 08.05.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Katılımcıların görüşlerine dayalı olarak çevre kirliliğinden etkilenen canlılar arasında yer alan insan faktörünün çevre sorunlarının meydana gelmesinde en büyük etken olduğu, aynı zamanda kaynakların kullanımı ve önlemlerin alınmasında önemli bir rol oynaması gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. İnsanların çevre kirliliğinin hem kaynağının hem de etkileneni olduğunu Zeynep Rana şu şekilde açıklamıştır:

Ama insanların yaptıklarının kendilerine de zarar oluyor. Mesela diyelim fabrikada çalışanlar işlerini yaptıkça, egzoz gazı çıkıyor arabalardan falan insanlar kendi zehirleniyor, kendileri yapıyorlar. Kendileri hayvanlara zarar veriyorlar (Zeynep Rana, 05.05.2021 tarihli bireysel görüşme).

4.1.3. Çevreye yönelik sorumlu davranışlar alt temasına ilişkin bulgular

Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilerin ailelerinden davranış gözlem formları ile öğrencilerden ise Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Anketi ile veri elde edilmiştir. Tablo 4.1 uygulama öncesinde ailelerin gözlemlerine dayalı olarak öğrencilere ait çevreye yönelik sorumlu davranışlara ilişkin mevcut durumu yansıtmaktadır.

Tablo 4.1. Çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formu (aile) analiz sonuçları

Davranışlar	Yüzde ve Frekans	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Bazen	Hiç
1. Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme	f 5 % 38,5	6	2			
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	f 3 % 23,1	4	4	2		
3. Çevresini temiz tutma	f 6 % 46,2	4	2	1		
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	f 2 % 15,4	3	6	2		
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	f 3 % 23,1	5	4	1		
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma	f 10 % 76,9	2	1			
7. Suyu tasarruflu kullanma	f 7 % 53,8	3	3			
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme	f 7 % 53,8	4	2			
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	f 4 % 30,8	3	3	3		
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	f 1 % 7,7	3	5	4		
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	f 4 % 30,8	3	5	1		
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	f 3 % 23,1	7	2	1		
13. Eşyalarını özenli kullanma	f 5 % 38,5	5	1	2		
14. Sokaktaki hayvanlara yardım etme	f 6 % 46,2	4	3			
15. Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme	f 10 % 76,9	2	1			

Tablo 4.1’de “Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme” davranışına ailelerin yarısından daha azı (%46.2) “Sık sık” düzeyinde, bir kısmı (%38.5) “Her zaman”, kalanları ise (%15.4) “Ara sıra” düzeyinde yanıt verdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sıklıkla çevre ile ilgili konulara ilgi gösterdikleri söylenebilir. Ailelerin oldukça az bir oranı (%23.1) öğrencilerin “Her zaman” düzeyinde “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışını sergilediğini düşünmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin genellikle çevreyi koruma ve temizleme etkinliklerine katılım konusunda isteksiz davranabilecekleri söylenebilir. Nitekim bu maddeye “Her

zaman” düzeyinde verilen yanıtın oranının diğer maddelere oranla en düşük düzeyde olması da bu duruma işaret etmektedir.

Ailelerin yaklaşık yarısı (%46.2) “Her zaman”, bir kısmı ise (%30.8) ise “Sık sık” düzeyinde öğrencilerin çevreyi temiz tuttuğunu düşünmektedir. Bu bağlamda ailelerin öğrencilerin çoğunun çevrelerini temiz tuttuğunu gözlemledikleri söylenebilir. Ancak aynı durum “Çevreyi kirletenleri uyarma” davranışı için geçerli değildir. Ailelerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yarısından daha azının (%46.2) “Ara sıra”, bir kısmının (%15.4) ise “Bazen” çevreyi kirletenleri uyardığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunlukla çevreyi kirleten birini uyarma konusunda isteksiz davrandıkları söylenebilir.

“Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme” konusuna ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde ailelerin oldukça az bir oranı (%23.1) “Her zaman”, yarısından daha azı ise (%38.5) “Sık sık” öğrencilerin bu davranışı sergilediğini düşünmektedir. Verilen yanıtların oranı göz önünde bulundurulduğunda ailelerin çoğunun (%76.9) öğrencilerin “Her zaman” atıkları geri dönüşüm kutusuna attıklarına ilişkin görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin suyu tasarruflu kullanma davranışına ilişkin maddeye ailelerin yaklaşık yarısı (%53.8) “Her zaman” düzeyinde, bir kısmı (%23.1) oranında “Sık sık”, kalanları ise (%23.1) oranında “Ara sıra” düzeyinde yanıt vermiştir. Benzer bir durum elektrik enerjisinin tasarruflu kullanımına yönelik madde için de geçerlidir. Nitekim “Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme” davranışına ailelerin yaklaşık yarısının (%53.8) “Her zaman” düzeyinde; bir kısmının (%30.8) “Sık sık”, kalanların ise (%15.4) “Ara sıra” düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir.

Öğrencilerin yiyecek ve içecekleri israf etme davranışı konusunda ise aileler farklı düzeylerde görüşlere sahiplerdir. Ailelerin oldukça az bir kısmı (%30.8) oranında öğrencilerin “Her zaman” yiyecek ve içeceklerini israf ettiklerini düşünmektedir. Buna karşın ailelerin görüşlerine dayalı olarak “Ara sıra” düzeyinde yanıt verenlerin oranı (%23.1) ve “Bazen” boyutunda yanıt verenlerin oranı (%23.1) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kimi zaman yiyecek ve içeceklerini israf etme davranışını sergiledikleri söylenebilir. Öğretmenlerin görüşüne benzer şekilde aileler de öğrencilerin yiyecek ve içeceklerini israf ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tek kullanımlık plastiklerin kullanımına ilişkin ailelerin görüşleri incelendiğinde en yüksek oranda (%38.5) “Ara sıra” düzeyinde, ardından “Bazen” düzeyinde (%30.8)

yanıt verildiği görülmektedir. Buna göre ailelerin yaklaşık üçte birinden fazlası öğrencilerin tek kullanımlık plastikleri kullandıklarını düşünmektedir.

Gözlem formunda en düşük oranda sergilendiği düşünülen davranışlardan biri öğretmenlerin görüşleriyle benzer doğrultuda “Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme” davranışıdır. Bu maddeye ailelerin düşük bir oranı (%30.8) “Her zaman” düzeyinde bir kısmı da (%23.1) “Sık sık” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bulgulardan hareketle ailelerin yaklaşık yarısının öğrencilerin satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulamadığını düşündükleri görülmektedir.

Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma” davranışına ailelerin yaklaşık yarısı (%53.8) “Sık sık” düzeyinde yanıt vermiştir. Buna dayalı olarak ailelerin öğrencilerin sıklıkla üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın aldıklarını düşündükleri söylenebilir. Ancak bu maddeye “Her zaman” düzeyinde görüş bildiren ailelerin oranı (%23.1) “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışı ile benzer şekilde en düşük düzeye sahiptir. Dolayısıyla öğrencilerin geri dönüşümlü ürünleri satın alma davranışlarına ilişkin ailelerin ve öğretmenlerin benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

Ailelerin yarısından daha azı (%38.5) “Her zaman” düzeyinde öğrencilerin eşyalarını özenli kullandıklarını düşünmektedir. “Sık sık” düzeyinde görüş bildiren ailelerin oranı da (%38.5) benzer şekildedir. “Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme” davranışına yönelik ailelerin çoğu (%76.9) “Her zaman” düzeyinde yanıt verirken, “Sokaktaki hayvanlara yardım etme” davranışına verilen yanıtlar farklılaşmaktadır. Ailelerin yarısından daha azı (%46.2) öğrencilerin “Her zaman” sokaktaki hayvanlara yardım ettiğini düşünürken; oldukça az bir kısmı (%30.8) bir kısmı “Sık sık”, kalanları ise (%23.1) “Ara sıra” öğrencilerin bu davranışı sergilediğine ilişkin görüş bildirmiştir. Hayvanlara yönelik ilgi ve şefkat düzeyinin yüksek olmasına rağmen yardım etme söz konusu olduğunda bu oranın düştüğü görülmektedir.

Tablo 4.2 uygulama öncesinde öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak çevreye yönelik sorumlu davranışlara ilişkin mevcut durumu yansıtmaktadır.

Tablo 4.2. Çevreye yönelik sorumlu davranış anketi (öğrenci) analiz sonuçları

Davranışlar	Yüzde ve Frekans	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Bazen	Hiç
1. Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme	f 7 % 53,8	4 30,8	2 15,4			
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	f 4 % 30,8	3 23,1	4 30,8	1 7,7	1 7,7	
3. Çevresini temiz tutma	f 9 % 69,2	3 23,1	1 7,7			
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	f 4 % 30,8	6 46,2	2 15,4	1 7,7		
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	f 9 % 69,2	3 23,1	1 7,7			
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma	f 12 % 92,3	1 7,7				
7. Suyu tasarruflu kullanma	f 6 % 46,2	5 38,5	2 15,4			
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme	f 9 % 69,2	3 23,1	1 7,7			
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	f %			2 15,4	7 53,8	4 30,8
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	f %		1 7,7	5 38,5	5 38,5	2 15,4
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	f 4 % 30,8	4 30,8	5 38,5			
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	f 3 % 23,1	7 53,8	2 15,4	1 7,7		
13. Eşyalarını özenli kullanma	f 7 % 53,8	5 38,5	1 7,7			
14. Sokaktaki hayvanlara yardım etme	f 8 % 61,5	3 23,1	2 15,4			
15. Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme	f 10 % 76,9	1 7,7	2 15,4			

Tablo 4.2’ye göre öğrencilerin yaklaşık yarısı (%53.8) “Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme” davranışını “Her zaman”, bir kısmı (%30.8) “Sık sık”, kalanları ise (%15.4) “Ara sıra” sergilediklerini ifade etmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin genellikle çevreye yönelik konulara ilgi duydukları söylenebilir. “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışının ise diğer maddelere oranla oldukça düşük sıklıkla (%30.8) “Her zaman” düzeyinde sergilendiği görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%69.2) “Her zaman”, bir kısmı da (%23.1) “Sık sık” çevreyi temiz tuttuğunu ve çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabanın önemli olduğunu ifade etse de çevrenin korunmasına yönelik etkinliklere katılımda eyleme geçme konusunda öğrencilerin aynı istek ve kararlılıkta olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin yarısından azı (%46.2) “Sık sık” çevreyi kirletenleri uyardığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular arasında öğrencilerin “Her zaman” düzeyinde yanıt verdiği en düşük orana (%30.8) sahip maddelerden biri bu davranıştır. Bu bağlamda öğrencilerin çevreyi kirletenleri uyarma davranışını sıklıkla sergiledikleri söylenebilir. Ancak ailelerin ve öğretmenlerin uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde ve davranış gözlem formundaki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar bunun aksini göstermektedir. Nitekim Işıl hanım “Duyarsız davranan kişileri uyarma konusunda isteksiz. Çevre bilinci yeterince içselleştirilmiş değil. Duyarlı davranışları genellikle bizden ya da etraftan tepki almamak için yapıyor.” diyerek uyarma davranışının geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%92.3) “Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma” davranışını “Her zaman”, kalan kısmı ise (%7.7) “Sık sık” sergilediklerini ifade etmiştir. Ailelerin çoğu (%76.9), öğretmenlerin yarısından fazlası (%63.6) öğrencilerin geri dönüşüm davranışını sergilediklerini ifade etmekle birlikte, yapılan görüşmelerde aileler ve öğretmenler öğrencilerin bilgi düzeyinde geri dönüşümün önemini bildiklerini ancak genellikle bu davranışı sergileme konusunda isteksiz davrandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer doğrultuda araştırmacının uygulama öncesinde sınıfta yapmış olduğu gözlemler de bu durumu doğrular niteliktedir. Bu durum araştırmacının gözlem notlarına şu şekilde yansımıştır:

Çocuklar (uygulama sınıfı kast edilerek) genelde kantinden aldıkları şeylerin ambalaj atıklarını da çöpe atıyor. (...) Sınıfın bulunduğu koridordaki geri dönüşüm kutularında yiyecek atıkları gibi evsel atıklar da var. Maskeler için ayrı toplama kutusu var ama çocuklar maskeleri de geri dönüşüm kutularına atmışlar (Gözlem notları, 22.03.2021).

Öğrencilerin yarısından daha azı (%46.2) “Her zaman” suyu tasarruflu kullandıklarını ifade etmiştir. Ancak ailelerin ifadeleriyle karşılaştırıldığında öğrencilerin bu davranışı sergileme oranının daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarısından fazlası (%69.2) “Her zaman”, bir kısmı (%23.1) “Sık sık”, kalanları ise “Ara sıra” “Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme” davranışını sergilediklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda suya göre elektrik kaynaklarının öğrenciler tarafından daha dikkatli kullanıldığı söylenebilir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%53.8) “Bazen”, bir kısmı (%15.4) “Ara sıra”, kalanları ise (%30.8) “Hiç” düzeyinde yiyecek ve içeceklerini israf ettikleri yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin, öğrencilerin sıklıkla yiyecek ve içeceklerini israf ettiğine ilişkin gözlemlerine karşın öğrencilerin bu davranışını sergilemeye yönelik farklı görüşe sahip oldukları görülmektedir. “Pipet, çatal gibi tek

kullanımlik plastikleri kullanma” davranışını öğrencilerin büyük bir kısmı “Ara sıra” (%38.5) ve “Bazen” (%53.8) düzeyinde sergilediklerini ifade etmiştir. Bu bulgular ailelerin gözlemleriyle örtüşmekte olup öğrencilerin tek kullanımlik plastikleri kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin bir kısmı (%30.8) “Her zaman” ve (%30.8) “Sık sık” satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorguladıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin ve ailelerin görüşlerine nispeten benzerlik gösteren bu bulguya dayanarak öğrencilerin ara sıra satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulamadığı söylenebilir. Hatice hanım uygulama öncesi süreçte davranış gözlem formunda beyan ettiği “İhtiyacı olan şeyleri alma konusunda sorun yaşıyoruz. Gereksiz teknoloji merakı, her yeni çıkan bilgisayar veya buna benzer şeylere ulaşma isteği bulunuyor.” sözleri ile öğrencilerin satın alma alışkanlarında sorun yaşandığını vurgulamaktadır.

Ailelerin gözlemlerine paralel olarak öğrencilerin yaklaşık yarısı (%53.8) “Sık sık” düzeyinde “Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma” davranışını sergilediklerini ifade etmiştir. Çevreye yönelik sorumlu davranışlara ilişkin maddeler arasında bu maddeye en düşük oranda (%23.1) “Her zaman” düzeyinde yanıt verildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin geri dönüşümlü ürünleri satın alma davranışlarına ilişkin benzer görüşte oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%53.8) “Her zaman” eşyalarını özenli kullandıkları şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadelerinin aksine öğretmenler ve ailelerin gözlemleri, öğrencilerin eşyalarını özenli kullanma konusunda bazı sorunlar yaşandığına işaret etmektedir. Uygulama öncesi süreçte davranış gözlem formunda Özlem hanımın “Malzemelerini daha özenli kullanması konusunda kendini geliştirmeli” ve Canan hanımın “Odasını toplaması ve eşyalarını özenli kullanma konusunda kendisini geliştirmesi gerekiyor.” ifadeleri eşyaları özenli kullanma davranışında sorun yaşandığını göstermektedir.

Ailelerin ve öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde “Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme” davranışına yönelik öğrencilerin çoğu (%76.9) “Her zaman” düzeyinde yanıt verirken, “Sokaktaki hayvanlara yardım etme” davranışının “Her zaman” düzeyinin (%61.5) daha düşük orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin genellikle hayvanlara ilgi ve şefkat gösterdiğine ancak hayvanlara yardım etme davranışını aynı isteklilikte sergilemediğine işaret etmektedir.

Ailelerin ve öğrencilerin görüşleri arasında bazı farklılıklar bulunmakla birlikte her iki katılımcı grubunun da görüşlerine dayalı olarak; çevreyi kirletenleri uyarma, çevreyi koruma ve temizleme etkinliklerine katılma, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma ve eşyalarını özenli kullanma davranışlarının görülme sıklığının daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme, yiyecek ve içeceklerini israf etme, pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma ve sokaktaki hayvanlara yardım etme davranışları da öğrenciler tarafından daha az sıklıkla sergilenen davranışlar arasında yer almaktadır. Sorun yaşandığı tespit edilen davranışlar sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve araştırmacının gözlemleri ile uyuşmaktadır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi doğrultusunda uygulama sınıfında çevreye yönelik sorumlu davranışlardan geliştirilmesi gerekenler Şekil 4.3'te gösterilmiştir.



Şekil 4.3. Uygulama sınıfında odaklanılan çevreye yönelik sorumlu davranışlar

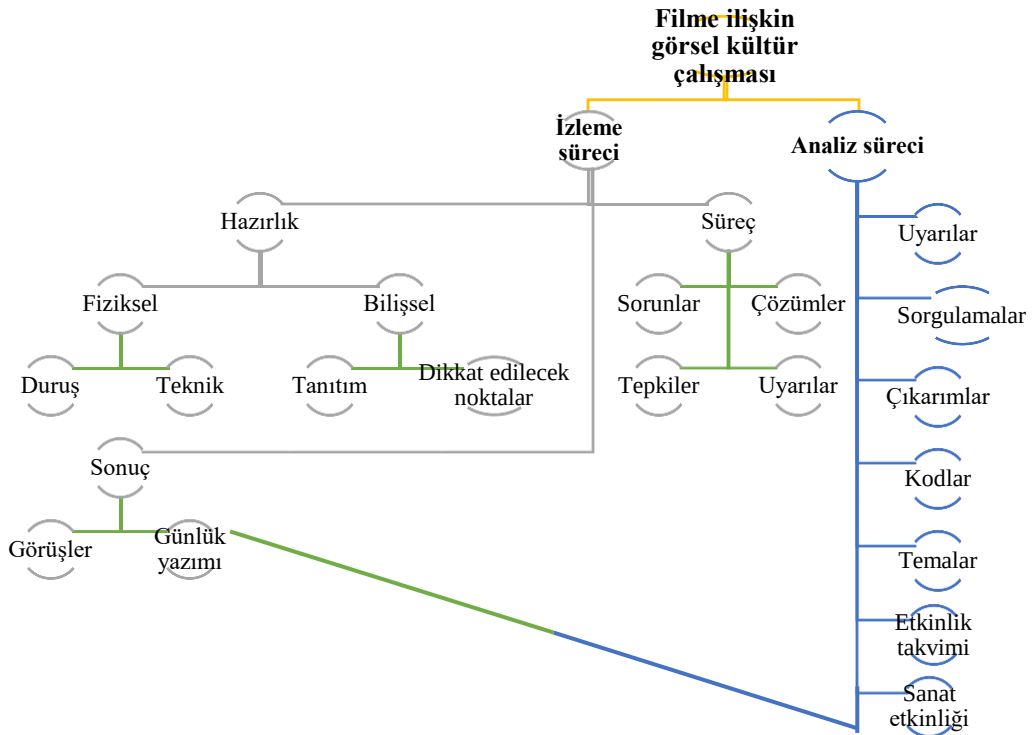
Uygulama öncesi süreçte mevcut duruma ilişkin elde edilen bulgular bağlamında uygulama sınıfında çevreye yönelik geliştirilmesi gereken sorumlu davranışlar; geri dönüşüme dikkat etme, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, çevreye yönelik

etkinliklere katılım, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, eşyalarını özenli kullanma ve hayvanlara yardım etme olarak belirlenmiştir.

4.2. Uygulama Süreci: Nasıl Yaptık?

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinlikleri Görsel Sanatlar dersinde nasıl yürütülebilir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla gözlem, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler, etkinlik planları, görsel kültür araçları ve öğrenci ürünleri aracılığıyla veri toplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda etkinliklerin nasıl yürütüldüğüne ilişkin “Uygulama Süreci” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Uygulama süreci temasında ise “Filmin İzlenmesi ve Analizi Süreci” ve “Etkinliklerin Gerçekleştirilmesi” olmak üzere iki alt tema elde edilmiştir.

4.2.1. Filmin izlenmesi ve analizi süreci alt temasına ilişkin bulgular



Şekil 4.4. Filmin izlenmesi ve analizi süreci temasına ilişkin bulgular

Şekil 4.4’te filmin izlenmesi ve analizi süreci alt temasına ilişkin bulgular yer almaktadır. Filmin izlenmesi sürecinde öncelikle fiziksel ve bilişsel hazırlıklar gerçekleştirilmiştir. Ardından filmin tanıtımı yapılmış ve izlenirken dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Filmin izlenmesi sürecinde internet bağlantısına ilişkin sorun yaşanmakla birlikte, bu sorun ek ders yapılarak çözüme ulaştırılmıştır. Film izlerken öğrencilerin filme ilişkin kızgınlık, sevinç, şaşkınlık, duygusallık gibi tepkileri olduğu gözlemlenmiştir. Seans aralarında öğrencilere not almaları yönünde hatırlatma yapılmıştır. Filmin sonunda öğrencilerin mutlu oldukları, uygulamanın sohbet kısmına mutlu son gibi ifadeler yazdıkları ve bazı öğrencilerin dans ettikleri gözlemlenmiştir. Film bittikten sonra öğrencilerin günlüklerini yazmaları sağlanmıştır. Bu kapsamda günlüklerinde “Filmin konusu nedir?”, “Filmin kahramanları kimlerdir?”, “Film hangi amaçla yapılmıştır?”, “Film kimlere yönelik hazırlanmıştır?” ve “Filmi beğendiniz mi, neden?” sorularını cevaplandırmaları sağlanmıştır. Aileler tarafından günlüklerin ve alınan notların son halinin araştırmacı ile paylaşılan fotoğrafları bir sonraki uygulamaya kadar incelenmiştir. Film izlerken öğrenciler tarafından alınan notlardan bazıları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin filme ilişkin notları

• Ormanın ilk halinin çok güzel olması • İlk kesilen ağacın etrafına taşlar koymaları • Tektek’in ailesiyle birlikte ağaçları kesmesi • Tektek’e annesinin önce inanmaması, sonra ünlü olunca yanında olması • Tektek’in son ağaç tohumunu saklaması • Kötü adamın “Hava kirlenince satışlar tavan yapacak” demesi • Hiç gerçek ağacın olmaması • Filmin geleceğin kopyası gibi olması	• Şehirdeki insanların ağaçlara karşı önyargılı olmaları • Doğayı korumazsak her yer beton şehir olabilir, renksiz bir dünya olur • Ted’in hoşlandığı kız olan Audrey’in ilgisini çekmek için ağaç bulmaya çalışması • Şehirdeki insanların ağaçlara karşı önyargılı olmaları • Temiz havanın şişede satılması inanılır gibi değil • Siyah saçlı kötü adamın sinir bozucu olması

Filmin izlenme sürecinin ardından öğrencilerin filme ilişkin notları doğrultusunda görsel kültür çalışması kapsamında filmin analizi yapılmıştır. Serbest, rahat ve demokratik bir ortam yaratılarak filme ilişkin büyük grup tartışması başlatılmış ve birbirlerinin sözünü kesmeden, söz hakkı alarak her türlü ilginç ve farklı fikirlerini sunmaları sağlanmıştır. Sorgulamalar esnasında genelden özele doğru bir yaklaşım

izlenmiş ve öğrencilerin ilgisini çeken noktalar üzerinden sondaj soruları yönetilerek derinlemesine sorgulamalar yapılmıştır. Sorgulamalar yapılırken yönlendirici olmamaya dikkat edilmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda filme ilişkin kodlara ulaşılmıştır. Derste gerçekleştirilen sorgulamalardan bazıları şu şekildedir:

Zeynep Rana: Öğretmenim bence filmin gerçek ana karakteri kız vardı ya Audrey. Çünkü Ted'e gerçek ağaçları gösteren oydu. Ağaçları göstermeseydi Ted ağaçları öğrenemezdi ve ağaçlar ekilmezdi.

Tuğrul Ali: Bence sırf ağaçları anlatmıyor film doğayı anlatıyor.

Araştırmacı: Ne anlatıyor doğa ile ilgili?

Tuğrul Ali: Su kirlenince balıklar orada yaşayamamıştı bu su kirliliğinin kötü etkisini gösteriyor filmde. Toprak kirlenince bitkilerin çoğalması engellenmişti onu anlatıyor. Ağaçlar kesilince orman yaşanmaz hale gelmişti hava kirlenmişti onu anlatıyor üçünü de anlatıyor bence.

Araştırmacı: Teşekkür ederim Ali, çok güzel özetledin. Zeynep Rana sen neler eklemek istersin?

Zeynep Rana: Yani bir şeyleri düşünmeden satın almamalıyız oradaki hava gibi. Aslında anneannesi de çok önemli bir karakter bence filmde. Çünkü anneannesi Ted'e Tektek'in yerini söylemeseydi asla tohumu alamazdı (Gözlem notu, 11.05.2021).

Filme ilişkin aldıkları notlar ve derste yapılan sorgulamalar göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin ağaçların yok edilmesiyle doğanın dengesinin bozulduğunun ve tüm canlıların zarar gördüğünün farkında oldukları görülmektedir. Öğrenciler filmin kahramanının başlangıçta sevdiği kızı etkilemek için girdiği bu yolda zamanla esas amacının önemine ve gerekliliğine inandığı için ağaçları bulmaya doğru evrildiğini de fark etmişlerdir. Öğrenciler insanların reklamlara kanarak ve popüler olduğu için sürekli satın almalarının ağaçların yok olmasına sebep olduğunun çıkarımını yapmışlardır. Ayrıca insanların ağaçlar konusunda bilgisinin olmamasının önyargıya sebep olduğunu ve filmdeki gibi yapay ve ağaçsız bir dünyada yaşamak istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının aileleriyle birlikte filmi tekrar izlediği görülmüştür. Öğrencilerin filmi beğendikleri dersteği ifadelerinden ve günlüklerine yazdıkları notlardan anlaşılmaktadır.

Filmi beğendim. Kaliteli ve heyecanlı bir film (İsmail Efe, 07.05.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Araştırmacı filmin analizine ilişkin deneyimlerini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Çocukları yönlendirmemek için çok uğraştım. Sadece onların dikkatlerini çeken noktalar üzerinden konuşmaya gayret ettik. Dersten önce hazırladığım pek çok soruya gerek dahi kalmadan onlar zaten yorumladılar. (...) Çocukların hepsine söz hakkı vermeye ve onları da

konusurmaya dikkat ettim. Ama pilot uygulama yapmam hem iyi hem kötü oldu. Çocukların farklı odak alanlarının olabileceğinin kabulü ile analize başlasam da süreç içerisinde pilotta söylenen bazı noktaları söylemelerini beklediğimi fark ettim (Araştırmacı günlüğü, 11.05.2021).

Sorgulama sürecinin ardından not alınan kodlar üzerinden öğrencilerin görüşleri ve önerilerine dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Bu süreçle ilişkin 20.05.2021 tarihli derste gerçekleşen konuşmalar aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Hayvanlar ve ağaçların olduğu yere neslin tükenmesine ne diyebiliriz, slogan gibi?

Alara: Yok olmasın ağaçlar.

Araştırmacı: Ama hayvanlar da var ikisini de kapsasın.

Cesur: Yok olmasın dünya.

Zeynep Rana: Canlıları koruyalım

Araştırmacı: Canlıları koruyalım çok güzel. Çünkü canlı değil mi buradakilerin hepsi.

Mehmet Efe: Doğaya dokunma.

Araştırmacı: Onu yukarı yazalım mı? Bence çok güzel olur doğaya dokunma. Çünkü kirleniyor değil mi hava, su, toprak.

Tuğrul Ali: Bence doğaya dokunma o kadar da olmadı. Çünkü insanlar doğaya yardım da edebiliyor.

Araştırmacı: Tamam o zaman başka bir şey diyelim, ne diyelim?

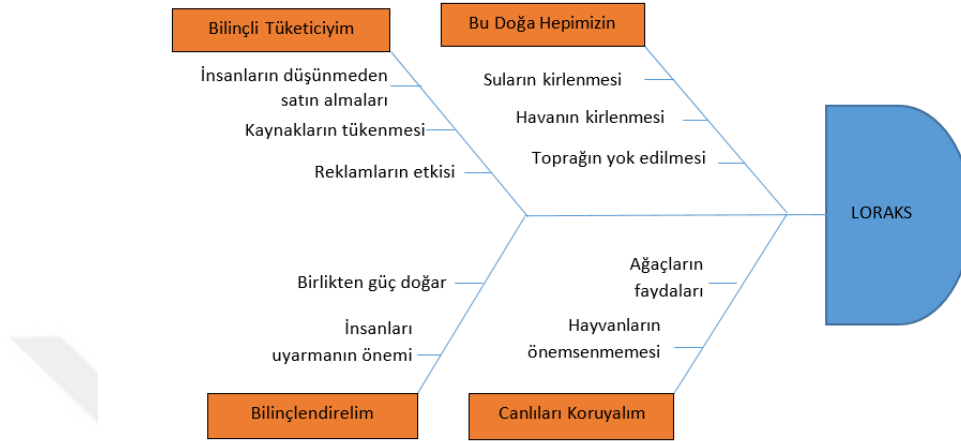
Neslihan: Doğa hepimizin diyelim mi mesela? Bu doğa hepimizin diyelim mi?

Öğrenciler tarafından temalara farklı isim önerileri getirilmiştir (Tablo 4.4). Daha sonra sınıf oylaması yapılarak tema isimlerine karar verilmiştir.

Tablo 4.4. Filme ilişkin temaların belirlenmesi

Öğrencilerin notlarına dayalı kodlar	Etkinlik adı	Seçilen tema ismi
- Havanın kirlenmesi - Suların kirlenmesi - Her yer beton/çevrede kullanılmayan baltalar/kuraklık/Toprağın yok edilmesi	- Çevreyi kirlletmeyelim - Bu doğa hepimizin - Doğaya dokunma	Bu Doğa Hepimizin
- Hayvanların önemsenmemesi - Ağaçların kesilmesi/ağaçların faydaları	- Yok olmasın ağaçlar çoğalsın hayvanlar - Canlıları koruyalım	Canlıları Koruyalım
- Reklamların etkisi/Satış yapmak için insanların kandırılması/tüketicinin yanıltılması - İnsanların düşünmeden satın alma istekleri - Kaynakların tükenmesi	- İyi düşün - Düşünmeden alma - İki kere düşün - Bilinçli tüketiciyim	Bilinçli Tüketiciyim
- Birlikte engelleri aşmaları/birlikten güç doğar - İnsanları uyarmanın önemi	Bilinçlendirelim	Bilinçlendirelim

Oylama sonucu belirlenen temalar Şekil 4.5'te balık kılçığı diyagramında görselleştirilmiştir.



Şekil 4.5. Temaların balık kılçığı ile gösterimi

Temalar göz önünde bulundurularak öğrencilerle birlikte bir etkinlik takvimi oluşturulmuştur. Filmin analizi yapıldıktan sonra öğrenci günlüklerinde cevaplandırmaları istenen sorular öğrencilerle paylaşılmıştır. Günlüğü yazarken dikkat edilmesi gereken unsurlar ile ilgili hatırlatmalar yapıldıktan sonra çocukların filme ilişkin bir resim çizmeleri istenmiştir. Kendilerini filmin kahramanının yerine koymaları ve insanları uyarmak için neler yapabileceklerini hayal etmeleri ve bunun resmini çizmeleri için verilen yönerge şu şekildedir:

Şimdi gözlerinizi kapatmanızı istiyorum. Siz filmin içine girdiniz ve filmin kahramanı küçük çocuk vardı ya Ted, şu an siz Ted'siniz. Bir hayal edin onun başından geçenleri, filmin başından sonuna kadar bir düşünün. Tektek hani insanları ikna etmesi için Ted'in eline bir tohum vermişti hatırlıyor musunuz? Ve elinizi uzatın bana doğru (Çocuklar ekrana doğru ellerini uzatıyor). Şimdi ben Tektek'im ve bu tohumu sizin elinize veriyorum. Ve size güveniyorum diyorum bu tohumu yetiştirmeni istiyorum. Ama insanlar ağaçlar önemsemiyorlardı. Siz Ted'in yerinde olsaydınız insanları ikna etmek için neler yapardınız bunun resmini çizmenizi istiyorum. Slogan yazabilirsiniz insanları etkilemek için ya da bir afiş hazırlayabilirsiniz bu tamamen size kalmış (Gözlem notu, 20.05.2021).

Dersin sonunda öğrencilerin resimlerini arkadaşları ile paylaşmaları ve resimlerini anlatmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin bazılarının filmde yer alan sahneleri çizdiği, bazılarının afiş hazırladığı, bazılarının ise billboardlar ve televizyon gibi araçları

kullanarak insanları uyarma yolunu seçtiği görülmektedir. Öğrencilere yapmış oldukları çalışmalara yönelik olumlu dönütler verilmiştir. Alara'nın filme ilişkin çizmiş olduğu Görsel 4.3'te örnek olarak verilmiştir.



Görsel 4.3. Alara'nın filme ilişkin çizmiş olduğu resim

Öğrencinin filmdeki renkli şehir atmosferi, elektronik ağaçlar ve O'tava isimli karakterin heykelinin başının devrilmesi ile toprağın ortaya çıkması gibi unsurları resmine yansıttığı ve empati kurarak kendisini filmin kahramanının yerine koyarak tohumu toprakla buluşturduğu görülmektedir. Karakterin konuşma balonunun içinde ne söylediğinin sorulması üzerine öğrenci "*Sadece bir şans! Herkes 2. Şansı hak eder!*" yazdığını ifade etmiştir (Gözlem notu, 20.05.2021). Öğrencilerin filmde meydana gelen olayları günlük yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri ve insanların doğaya zarar vererek aslında kendilerine zarar verdikleri çıkarımını yapabildikleri günlüklerine yazdıkları şu örneklerden anlaşılmaktadır:

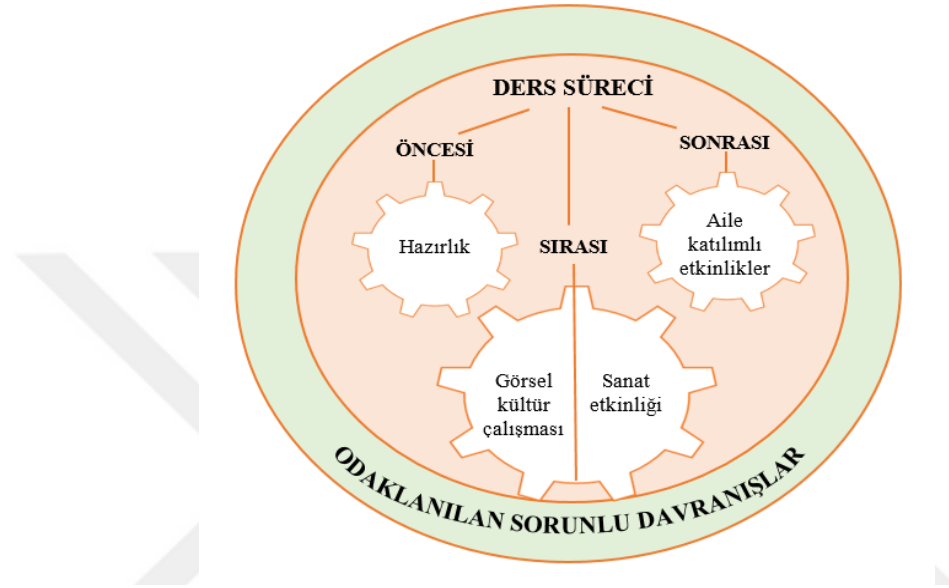
Ormanlara böyle duyarsız olursak filmdeki olayın olması kaçınılmaz (İsmail Efe, 20.05.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Bence yaşadığımız film gerçek hayatın bir kopyasıydı. Yaşadıklarımız abartılarak anlatılmıştı. İnsanlar doğaya zarar veriyor. (...) küresel ısınmaya ve doğanın dengesinin bozulmasına neden oluyor. Bütün bunlar da hem insanların hem de diğer canlıların yaşamını olumsuz etkiliyor (Tuğrul Ali, 20.05.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Sonuç olarak bu alt tema çerçevesinde görsel kültür çalışmasına dayalı olarak gerçekleştirilen film analizinde öğrencilerin filmi beğendikleri, eleştirel bir bakış açısıyla filmi değerlendirdikleri, empati kurma becerisini işe koştukları, yaptıkları sorgulamalar doğrultusunda çıkarımlarda bulundukları, filme ilişkin unsurları sasnat etkinliklerine yansıttıkları, filmde meydana gelen olayları günlük yaşantılarıyla ilişkilendirdikleri ve

insanların doğaya zarar vererek aslında kendilerine zarar verdikleri çıkarımını yapabildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

4.2.2. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi alt temasına ilişkin bulgular



Şekil 4.6. Etkinliklerin gerçekleştirilmesi temasına ilişkin bulgular

Şekil 4.6’da etkinliklerin gerçekleştirilmesi alt temasında “odaklanılan sorunlu davranışlar” ve “ders süreci” kategorileri elde edilmiştir. Filme ilişkin temalarda odaklanılan sorunlu davranışlar bağlamında ders süreci yürütülmüştür. “Bu Dünya Hepimizin” teması çerçevesinde geri dönüşüme önem verme davranışı kapsamında geri dönüşümlü ürünleri satın alma, geri dönüşümlü ürünleri ilgili kutuya atma ve tek kullanımlık plastikleri azaltma; “Bilinçlendirelim” teması çerçevesinde çevreyi kirletenleri uyarma ve çevreye yönelik etkinliklere katılıma; “Canlıları Koruyalım” teması çerçevesinde hayvanlara yardım etme ve “Bilinçli Tüketiciyim” teması çerçevesinde satın almadan önce düşünme davranışlarına odaklanılmıştır. Eşyalarını özenli kullanma davranışı ise tüm eylem planlarında ortak ele alınmıştır. Ders süreci ders öncesi hazırlıklar, ders sırasında gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları ve ekolojik sanat etkinlikleri, ders sonrası ise aile katılımlı etkinlikler kapsamında yürütülmüştür.

4.2.2.1. Ders öncesi hazırlıklar alt kategorisine ilişkin bulgular

Ders öncesi hazırlıklar bölümü WhatsApp grubu üzerinden ailelerle paylaşılan etkinlik yönergeleri doğrultusunda yapılması gereken görevleri ve hazırlanması gereken malzemeleri içermektedir. Ayrıca araştırmacı tarafından uygulama öncesinde gerçekleştirilen Görsel Sanatlar dersleri ve derste kullanılması planlanan görsel kültür araçlarının seçimine ilişkin yapılanlar ders öncesi hazırlık sürecine doğrudan etki etmiştir. Ailelerle paylaşılan örnek bir etkinlik yönergelerinin hazırlık ve ders sonrası sürecine ilişkin bölümleri Görsel 4.4’te sunulmuştur.

Hazırlıklar	
21.05. 2021 tarihli ders öncesi	21.05. 2021 tarihli ders sonrası
• Evlerine en yakın geri dönüşüm kutularının yerinin belirlenmesi • Evde bir geri dönüşüm köşesinin oluşturulması • Bir hafta boyunca evden çıkan atıkların gözlemlenmesi ve en fazla hangi tür atıkların çıktığının listelenmesi • Aşağıdaki malzemelerin hazırlanması ✓ Bir bardak un ✓ Bir bardak tuz ✓ Yarım bardak su ✓ Karıştırma kabı ve kaşık ✓ Streç filmle kaplanmış düz bir zemin (mukavva, kesme tahtası vb.) ✓ Öğrenci günlüğü	• Hayvan figürlerinin tamamen kurumasının sağlanması (Yaklaşık bir saat 110-120 derecede yağlı kâğıt serilmiş tepsi ile fırında pişirilebilir, aksi halde kuruması bir haftayı geçebiliyor) • Atık yağların, pillerin ve elektronik eşyaların nereye teslim edilebileceğinin öğrenilmesi • Katı Atık Enerji Tesisi yetkilisine sormak istedikleri soruların günlüğe yazılması • Dersten hemen sonra günlüklerin araştırmacı ile paylaşılması

Görsel 4.4. Ailelere yönelik hazırlanan etkinlik yönergesi örneği

4.2.2.2. Görsel kültür çalışmaları alt kategorisine ilişkin bulgular

Ders esnasında yürütülen etkinlikler görsel kültür çalışmaları ve ekolojik sanatla ilişkilendirilen sanat etkinlikleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Dersin ilk aşamasında gerçekleştirilen görsel kültür çalışması için her eylem planında odaklanılan sorunlu davranışlar göz önünde bulundurularak ilgili temaya uygun görsel kültür araçları seçilmiştir. Birinci eylem planında çevre sorunlarına, canlılara ve günlük yaşama ilişkin fotoğraf ve videolara; ikinci eylem planında afiş ve pankart örneklerine, güncel çevre olaylarına ve çağdaş sanata; üçüncü eylem planında güncel çevre olaylarına ve canlılara; dördüncü eylem planında çağdaş sanata ve reklamlara ilişkin görsel kültür araçlarının derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır. Ayrıca tüm eylem planlarında Loraks filmine ilişkin görsellerden yararlanılmıştır. Görsel kültür araçlarının sorgulanmasında genelden

özele ve yakından uzağa ilkelerinin gözetilmesine dikkat edilmiştir. Betimlemenin çok önemli olduğunu vurgulayan (Barrett, 2012, s. 255), herkesin algı biçimlerine ve bireysel yaşam öykülerine bağlı olarak olayları farklı biçimde gördüğünü, farklı kişilerin farklı betimlemelerinin zenginleştirici bir deneyim olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerden öncelikle kendilerine sunulan görsellerde nelerin dikkatlerini çektiği sorularak öncelikle gördüklerini betimlemeleri istenmiştir. Araştırmacı uygulama sürecinin başlangıcında sorgulamaların yeterli olup olmadığının endişesini günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Ders planı hazırlarken görselleri sorgulamak için ön hazırlık yaptığım sorular çerçevesinde görsel kültür sorgulamalarını gerçekleştirdik. Ama daha fazla irdelememiz gerekir miydi konusunda kafamda soru işaretleri vardı. Dersten sonra Sevcan Hoca'yı aradım. Çocuklarla sorgulamaların gidişatını anlattım. Sorularımı çok beğendi ve sorgulamaların yeterli olduğunu söyledi. Derste daha çok ben konuşuyorum gibi hissetmişim ama kamera kayıtlarını izlerken aslında çocukların benim amaçladığım noktalara kendiliğinden geldiğini fark ettim (Araştırmacı günlüğü, 21.05.2021).

Görsel kültür çalışmalarında betimleme sürecinden sonra ilgili görsel kültür nesnesine oluşturduğu hislere ve görselde kimin yerinde olmak isteyip istemeyecekleri konularına odaklanılmıştır. Örneğin; 25 litre su belgeselinin izletildiği derste suyu çalınan kişinin su istediği komşusunun yerinde olsalardı ne yapacakları konusuna ilişkin sorgulamalar esnasında öğrencilerin duygusal anlar yaşadığı, empati kurma konusunda kararsız kaldıkları ve fikir ayrılıklarını tartıştıkları bir süreç yaşanmıştır. Bu derste geçen konuşmalarda bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Peki o komşunun yerinde olsaydınız siz su verir miydiniz kıza?

(Alara hayır şeklinde kafasını sallıyor)

Tuğrul Ali: Şöyle bir şey var herkes tek yaşamıyor öğretmenim.

Gizem: Öğretmenim ona yetecek kadar suyu varmış onun da. Öyle diyordu kıza.

Araştırmacı: Evet. Çocukları var galiba. Sadece bize yetecek kadar var diyordu. Sen ne düşünüyorsun bu konuda Alara?

Alara: (Üzgün bir yüz ifadesi ile) Bilmiyorum.

Araştırmacı: Karışık değil mi? Evet söyle Bestecim.

Beste: O kadının yaşayabileceği kadar su verirdim. Benim de çocuklarım olsa ve bize yetecek kadar olsa yani biraz verirdim çok fazla veremezdim.

Araştırmacı: Ne kadar verirdin mesela. Her gün 25 litre suyunuz var öyle düşün.

Beste: O zaman bir litre falan verirdim.

İsmail Efe: Öğretmenim ben ikisinin de yerinde olmak istemezdim (Gözlem notu, 28.05.2021).

Görsel kültür içeriğın derinlemesine incelenmesinin yanı sıra onu oluşturan, gösteren, tüketen ve eleştiren kişilerle de doğrudan ilişkilidir (Freedman, 2003, s. 54). Bu bağlamda Leppert (2009, s. 26) görsel kültür çalışmalarında öğrencilerin kendi yaşantıları üzerinden diyalogların geliştirilmesini önemle vurgulamaktadır. Bu nedenle görsel kültür araçlarının ayrıntılı olarak incelenmesinde günlük yaşamla ilişkilendirmelerin yapılmasında dikkat edilmiştir. Afrika’da çekilmiş olan ve iki çocuğun kirli bir su birikintisinden su doldurmaya çalıştıkları fotoğraf üzerinden yapılan sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin empati yapmaları sağlanarak gördüklerini kendi yaşantılarıyla karşılaştırmaları ve ilişkilendirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen diyaloglar şu şekildedir:

Araştırmacı: Bu çocuğun yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz ne düşünürdünüz?

Buğra: Öğretmenim çok kötü hissedirdim her yerde çöpler var.

Araştırmacı: Hayatlarında ne tür zorluklarla karşılaşılıyor olabilirler?

Buğra: Açlık, susuzluk.

Araştırmacı: Teşekkür ederim. Peki Rüzgar sence senin hayatınla bu çocukların hayatı arasında benzerlik ve farklılıklar var mı?

Rüzgar: Öğretmenim farklılıklar var tabii. Ben mesela her öğün yemek yiyebiliyorum onlar yiyemiyor. Onlar mesela zar zor suyu buluyor benim mesela masanın üstünde suyum var.

Araştırmacı: Bak benim de var hemen masanın üstünde tertemiz suyum var (Matarayı göstererek). Sizin de var mı çeşmenize açtığınız zaman temiz suyunuz geliyor mu?

Özkan: evet öğretmenim geliyor da benim de yanımda su şişesi var, herkesin vardır.

Araştırmacı: Bu çocukların peki temiz suyu var mı?

Rüzgar: Hayır.

Araştırmacı: Dediniz ki bizim temiz suyumuz var. Peki bizim suyumuzun bitme ihtimali var mı?

Elif: Evet var öğretmenim.

Araştırmacı: Nereden biliyoruz bunu?

İsmail Efe: yüzde yüz.

Araştırmacı: İsmail Efe neden öyle dedin. Teşekkürler Elif.

İsmail Efe: Öğretmenim herkes gereksiz harcıyor (Gözlem notu, 28.05.2021).

Öğrencilerin görsellerin vermek istediğı mesajları irdelemeleri görsel kültür çalışmalarının temel amaçları ve soruları arasında yer almıştır. Nitekim “Doğada hiçbir şey eksik kalmamasın” sloganından hareketle oluşturulan bir afişin mesajını sorgulayan öğrencilerin eksik yapboz parçasını nesli tükenmekte olan canlılar ile ilişkilendirdikleri ve afişin mesajını doğru yönde algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu afişe yönelik sorgulamaları şu yönde olmuştur:

Araştırmacı: Afişte yazanları Zeynep Rana okur musun?

Zeynep Rana: Doğada hiçbir şey eksik kalmamasın. Türkiye'de yetişen endemik bitkilerin yüzde yirmi sekizi tehlike altında.

Araştırmacı: Neler var afişte?

İsmail Efe: Bir puzzle.

Zeynep Rana: Kaybolan parçası var.

Araştırmacı: Ne kaybolmuş olabilir?

Mehmet Efe: Gittikçe azalıyor.

Araştırmacı: Ne azalıyor?

Alara: Endemik bitkiler tehlike altındalar ya o yüzden o iki tane parçayı koymayarak göstermek istemiş.

Beste: Doğada bazı şeyler eksik demeye çalışıyor olabilir.

Araştırmacı: Nasıl eksiliyor bunlar?

Beste: Bazı insanlar doğaya gerçekten iyi davranmıyor kötü davranıyor, ağaçları kesiyorlar.

Araştırmacı: Evet. Çok güzel. Doğada bazı şeyler eksiliyor dedik, peki sizin bildiğiniz nesli tehlike altında olan canlı var mı?

Defne: Koalaların nesli tükeniyor.

Araştırmacı: Evet başka?

Hasan Eren: Hazar kaplanı, timsah adasındaki kaplumbağalar.

Rüzgar: Leopar derisinden mont falan yapılıyor ondan tükeniyor olabilir

Nil: Panda.

Araştırmacı: Harikasınız hepiniz de (Gözlem notu, 01.06.2021).

03.06.2021 tarihli derse öğrencilere izletilen çevre sorunlarına ilişkin videoda bir kişi yere bir tane şişe atmaktadır. Yakın planda başlayan sahne uzak plana geçtiğinde ise her yerin çöplerle dolu olduğu görülmekte ve ekranda “Sadece bir şişe dedi, 7 milyar insan.” yazmaktadır Bu derste öğrencilerin birbirlerine söz hakkı vermeleri sağlanarak farklı bir yol izlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin bu süreçte bireysel çabanın önemini sorguladıkları görülmektedir. Bu noktada öğrenci görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Ne hissettiniz bu videoyu görünce?

Zeynep Rana: Hem sinirlendim hem de üzüldüm.

Araştırmacı: Kime sinirlendin ve neden üzüldün?

Zeynep Rana: Üzülme nedenim şu onları atarak hem hayvanların hem de doğanın temizliğine kötü etkisi olmuş oluyor. Yok oluyor bazı şeyler. Sinirlenmemim nedeni şu yedi milyar insan hiç mi umursamamış.

Araştırmacı: Yedi milyar insan önemsemiyor dedi Zeynep Rana. Buna katılıyor musunuz?

Çocuklar: (Elleriyle evet işareti yapıyorlar) Evet öğretmenim.

Araştırmacı: Kimler katılıyor? Rüzgar sen katılıyor musun?

Rüzgar: Evet öğretmenim ama siz umursuyorsunuz. Mesela görüyorsunuz topluyorsunuz.

Araştırmacı: Çok güzel, sen umursuyor musun peki?

Rüzgar: Evet öğretmenim yani görsem alırım.

Araştırmacı: Çok güzel. Kimler umursuyor, doğanın kirlenmesini kimler umursuyor?

Çocuklar: (Parmak kaldırıyorlar)

Araştırmacı: Bu videoda bize ne mesaj verilmeye çalışılıyor, niye yapılmış olabilir bu video?

Özkan: Kısaca dünyayı kirlatme dünyayı koru, sev. Doğayı koru.

Araştırmacı: Çok güzel teşekkürler Özkan.

Zeynep Rana: Yedi milyar insan sadece bir şişe dedi, biz bir şişe demeyelim demek istiyor bence.

Araştırmacı: Zeynep Rana bir kişiyi seç son sor bakalım. Bir şişe demeyelim ne yapalım?

Zeynep Rana: Bakıyorum, hiç söz hakkı almayanlardan birine soracağım, Neslihan?

Neslihan: Bir şişe demeyelim de geri dönüşüm diyelim, geri dönüşüm kutusuna atalım.

Araştırmacı: Çok güzel, sen sor bakalım bir arkadaşına ne yapabiliriz diye.

Neslihan: İsmail Efe'nin sesi çıkmadı. İsmail Efe diyorum.

İsmail Efe: Öğretmenim bence yedi milyar insandan en az üç milyarı falan uğraşıyor olabilir, geri dönüşüme falan dikkat ediyor olabilir. Dört milyar insanı bilinçlendirebilirsek veyahut da bilinçlendirmeye çalışsak onlar bilinçlenmeye bile onların yaptıklarını temizlemeye çalışmalıyız (Gözlem notu, 03.06.2021).

Uygulama sürecinde öğrencilerin görsel kültür çalışmaları esnasında daha üst düzey yorumlar yapmaya başladıkları gözlemlenmiştir. Bu durum ilişkilendirme, çok boyutlu düşünme, analiz ve sentez gibi becerilerinin geliştiğine işaret etmektedir. Tuğrul Ali'nin küresel ısınmaya yönelik hazırlanan videoya ilişkin yorumu öğrencilerin yalnızca videonun doğrudan verilmek istenen mesajından öte görünenin ötesini sorguladığını göstermektedir.

Araştırmacı: Bunu yapan sanatçılar niçin yapmış olabilir Beste?

Beste: Küresel ısınmanın dünyaya zararları olduğunu söylüyor

Tuğrul Ali: Çocukların geleceğini mahvetmeyin diyor burada bence.

Araştırmacı: Neden öyle düşündün?

Tuğrul Ali: Çünkü yetişkin erimiyor sonuçta, yani elini tuttuğu çocuk eriyor (Gözlem notu, 09.06.2021).

07.06.2021 tarihli derste Steve Lawler (Mojoko) ve Eric Foenander tarafından yapılan Eriyen Süpermen (Görsel 2.1) isimli heykele ait sorgulamalar esnasında araştırmacı yapıldığı malzemeyi ya da eserin mesajının ne olduğunu daha sormadan öğrencilerin çıkarımlarda bulunmaya başladıkları ve yaratıcı fikirler ürettikleri şu diyaloglardan anlaşılmaktadır:

İsmail Efe: Hamurdan mi yapılmış kilden mi yapılmış. İçimden bir ses diyor ki geri dönüşümden yapılmış. Böyle atık yağ, plastiklerinden falan yapılmış gibi olabilir.

Hüseyin: Öğretmenim kafası yok.

Beste: Erimiş.

Araştırmacı: Erimiş değil mi, görüyor musunuz?

Buğra: Öğretmenim o karakteri canlandırmak için içine girmek gibi. Öyle bir şey anlatmak istiyorsunuz.

Araştırmacı: Ne anlatmaya çalışıyorum?

Buğra: Karakteri canlandırmak için içine girmemiz lazım gibi.

Araştırmacı: İçine girsen ne hissedersin?

Buğra: İçine girsek Süpermen oluyoruz.

Araştırmacı: Süpermen oluyorsunuz. Peki eriyor Süpermen, niçin eriyor?

Defne: Küresel ısınmadan.

Alara: Ben de onu diyecektim.

Araştırmacı: Çok güzel. Hepiniz aynı şey söyleyecektiniz.

Neslihan: Öğretmenim kafasının olmamasının sebebi bence doğayı bizim kurtarmamız gerektiği için. Kafası yok çünkü bu doğanın süper kahraman aslında biziz öğretmenim.

Araştırmacı: Harikası Neslihan.

Neslihan: Çünkü bu doğa hepimizin, biz yaşıyoruz biz yaşadığımız için bizim korumamız lazım (Gözlem notu, 07.06.2021).

Çevre kirliliğinin canlılar üzerindeki etkilerinin sorgulandığı derste öğrencilerin hem video çeken kişilerin davranışını hem de birbirlerinin fikirlerini sorguladıkları gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin kendilerine sunulan materyalin arka planını sorgulamaları ve karşıt fikirleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeleri bakımından önemli görülmüştür. Denize atılan bir poşete takılan yunusun poşetten kurtulmak için çırpındığı sahnelerde öğrenciler ve araştırmacı oldukça duygusal anlar yaşamışlardır. Ayrıca öğrencilerin insanları bilinçlendirmek amacıyla bu tür videoları daha fazla insana ulaştırma amacıyla oldukları şu diyaloglardan anlaşılmaktadır:

(Videoyu izlerken Beste ve Zeynep Rana ağlıyor, araştırmacı da ağlıyor. Tüm çocuklar şaşkın ve üzgün bir şekilde izliyorlar videoyu. İsmail Efe kamerasını kapatıyor.)

Araştırmacı: (Ağlayarak) Çok özür diliyorum, ben bu videoyu her izlediğimde çok kötü oluyorum.

İsmail Efe: Ben de çok kötü oldum, o yüzden kamerayı kapattım.

Araştırmacı: Bu sadece bir örnek düşünün, böyle binlercesi var.

Beste: Öğretmenim bence onu çeken adam onu çekmek yerine hayvana yardım edebilirdi.

Araştırmacı: Muhtemelen videonun devamında etmiştir bu videoyu da bir amaç için çekmiştir. Sence niye çekmiş olabilir?

Beste: İnsanların denizlere attığı çöplerin hayvanlara zararlarını göstermek için.

Zeynep Rana: Öğretmenim ben de ağladım.

Neslihan: Ağlamayan yoktur herhalde.

Zeynep Rana: Benim dikkatimi çeken şey videoda nasıl desem hayvan cebelleşiyor. Tamam bilinçlendirmek için çekmiş poşete yakalanırken çekmiş ama videoda yanına biri gelip bir dalgıç gelip o balığa yardım ettiğini de çekebilirlermiş.

Araştırmacı: Evet keşke o sahneleri de çekselermiş. Peki siz bu yunusun yerinde olmak ister miydiniz?

Neslihan: Hayır öğretmenim, ben yerinde olmak istemezdim dönüp kendini daha da tehlikeye atıyor. Kim ister ki onun yerinde olmak. Bir de öğretmenim ben çok üzıldüm. Aslında bunu bir Facebook sayfasına atsak da Facebook'ta gezen insanları bilinçlendirsek.

Beste: Öğretmenim hani Neslihan dönerek kendine zarar veriyor dedi ya. Hayvanlar bilmediği için öyle yapıyorlar normalde bizim gibi olsalar onlarda dönmezler çıkarabilirler (Gözlem notları, 11.06.2021).

Görsel kültür çalışmalarında öğrencilerin sorguladığı durumlar ilişkin kendi rollerini ve davranışlarının sonuçlarını eleştirel bir bakış açısıyla irdelemeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda 14.06.2021 tarihli derste araştırmacı kendilerine ait arabayı arkadaşlarının fikirleri doğrultusunda değiştirmek istediğini anlatmıştır. Bu kurgu üzerinden öğrencilerin gerçekleştirdiği istek ve ihtiyaç sorgulaması reklamların sorgulanmasına doğru evrilmiştir. Bu derse ilişkin öğrencilerin sorgulamaları doğrultusunda oluşturulan kavram haritası Görsel 4.5'te sunulmuştur.

Beste: Bence bozulduğunda ya da arıza yaptığında değiştirmelisiniz.

Araştırmacı: Şu anda eşimin değiştirmek istemesinin sebebi sizce neden kaynaklanıyor?

Alara: Yeni alacağınız arabanın doğaya daha fazla katkısı olabilir.

Mehmet Efe: O arabayı seviyor olabilirsiniz.

Araştırmacı: (Söylenen fikirler tahtaya not alınıyor) Güzel o arabayı seviyor olabiliriz.

İsmail Efe: Sırf gösteriş için .

Araştırmacı: Gösteriş için olabilir.

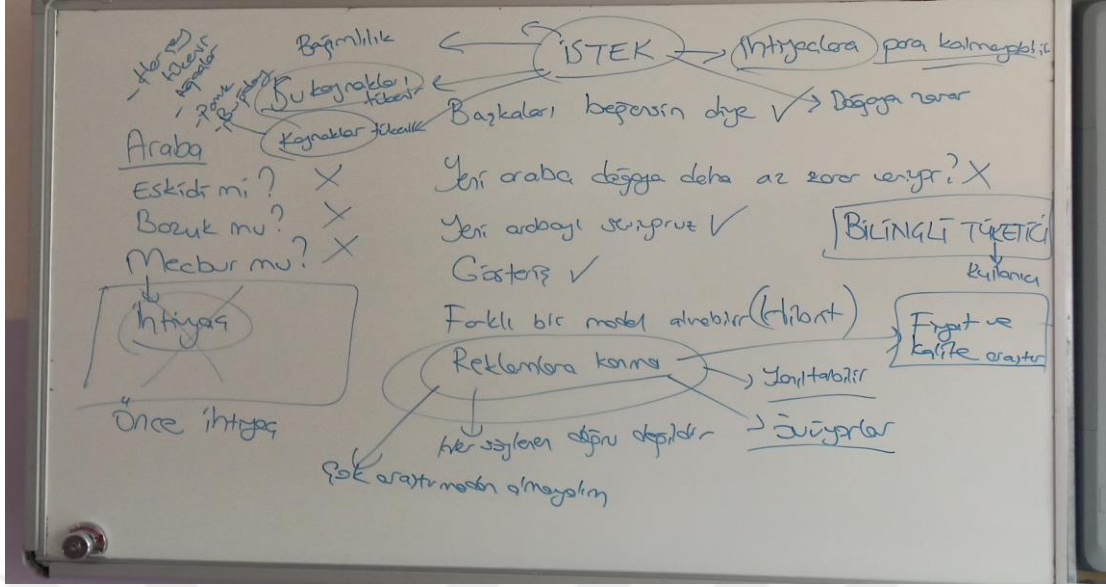
Buğra: Öğretmenim hibrit arabalar çıktı onlar elektrik tüketiyor.

Araştırmacı: Şöyle yazalım farklı bir model alınabilir. Mesela hibrit dedin.

Zeynep Rana: Nasıl desem, belki o yeni araba insanların gözünde daha değerli hissettirmiş olabilir.

Araştırmacı: Çok güzel, bir daha söyle Zeynep Rana?

Zeynep Rana: O araba insanların gözünde daha değerli daha şık duruyordur (Gözlem notu, 14.06.2021).



Görsel 4.5. Görsel kültür çalışmasına ilişkin kavram haritası

Öğrencilerin gösteriş ya da başkalarının gözünde daha değerli görünmek gibi amaçları satın alma alışkanlıklarıyla ilişkilendirdikleri ve yeni bir ürün alınırken doğaya daha az zarar vermesi yönünde beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu süreçte İsmail Efe'nin konuyu reklamlarla ilişkilendirmesi sonrasında sınıftaki tartışmaların yönü değişerek reklamların sorgulanmasına geçilmiştir. İstek ve ihtiyaç konusuna ilişkin sorgulamalarda ise öğrencilerin satın alma alışkanlıklarını kaynakların tükenmesiyle ilişkilendirdikleri görülmüştür. Bu durum soyut düşünebilme ve analiz yapabilme becerilerinin bir göstergesi olarak görülebilir. Buna ilişkin sorgulamalar şu yönde olmuştur:

Buğra: Öğretmenim market stokları tükenir sonra. Pamuklar tükenir, su tükenir.

Araştırmacı: Çok güzel. Kaynaklar tükenir dedi Buğra. Doğru mu söylüyor su kaynakları tükenir dedi, katılıyor musunuz?

Çocuklar: Evet.

Araştırmacı: Başka neler tükenir?

Beste: Kalem, sehpa yani odundan yapılan şeyler çok fazla alınırsa ağaçlar çok kesilir, ağaçlar çok fazla kestirirse de hava kirliliğine sebep olur.

Araştırmacı: Aferin sana. O zaman doğaya mı zararlı olur?

Umut Evet hem de buğday pamuk falan da tükenir.

Araştırmacı: Çok güzel. Buğday, pamuk (Tahtaya not alıyor) (Gözlem notu, 14.06.2021).

Beste'nin ağaçların kesilmesini hava kirliliği ile ilişkilendirmesinin neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisi ile ilişkili olduğu ve bu konuda Loraks filminin etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmacı bu konuyu film ile ilişkilendirmeye yönelik soru sormamasına

rağmen akabinde çocuklar filmde ağaçların tükenmesi gibi gerçek yaşamda da kaynaklarına tükenmesine ilişkin sorgulamalarda bulunmuşlardır. İnsanların tüketim alışkanlıklarını eleştirel bir bakış açısıyla ele alan öğrencilerin reklamların yanıltıcı etkisi üzerinde önemle durdukları ve günlük yaşamları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin, satın alma alışkanlıkları konusunu ünlü kişilerin ve modanın perspektifinden popüler kültürün etkileri bağlamında eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca sorgulamalar esnasında sınıfta bazen fikir ayrılıkları yaşanmıştır. Loraks filmdeki insanların son moda ürünleri satın alınmasına ilişkin karşıt görüşe sahip olan öğrenciler birden fazla bakış açısı çerçevesinde kendi aralarında tartışmışlardır. Buna ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur:

İsmail Efe: Öğretmenim gösteriş için. O kadın aldı ya sadece o kadının üstünde olduğu için aldı sandılar. Aa çok güzelmiş diye aldı sandılar. Aslında sadece üstündeydi.

Araştırmacı: Katılıyor musunuz?

Çocuklar: Evet.

Araştırmacı: İnsanlar niye aldılar o zaman?

İsmail Efe: Mesela çok ünlü birisi bir ürün yaptı, hiç kimsenin ihtiyacı yok, ama insanlar alıyor. Çok ünlü biri video çekiyor, fotoğraf çekiyor, bir şeyler yapıyor. İnsanlar da alıyor.

Tuğrul Ali: Ben şunu diyecektim öğretmenim. İnsanlar diye aldı dediniz ya aslında biraz ihtiyaç var. Sonuçta bazı insanların şapkaya ihtiyacı olabilir.

Araştırmacı: Evet olabilir, ihtiyacı olabilir.

Tuğrul Ali: Çok amaçlı bir ürün. Çocuğunu sırtında taşımak yerine göbeğinde taşıyabiliyorsun mesela.

Araştırmacı: Katılıyor musunuz?

Tuğrul Ali: Hem istek hem ihtiyaç ürünü.

Beste: Çok amaçlı bir ürünü varmış, onu anlatıyor.

İsmail Efe: Peki gerekli miydi?

Araştırmacı: İsmail Efe soruyor gerekli miydi?

Defne: Bence gereksizdi.

Araştırmacı: Neden?

Defne: Öğretmenim hem israf oluyor.

Araştırmacı: Ne israf oluyordu filmde?

Defne: Ağaçlar.

Araştırmacı: Başka ne oldu?

Zeynep Rana: Ağaçlar daha çok kesildi.

Alara: Daha çok üretildi. Fabrikalar açılınca da hava kirliliği oldu.

Defne: Öğretmenim ağaçlar tükendi (Gözlem notu, 14.06.2021).

Öğrencilerin kaynakların tükenmesini tüketim alışkanlıkları ve çevre kirliliği konusu ile ilişkilendirmeleri neden-sonuç ilişkisini irdelemelerinin bir göstergesidir. Ayrıca gerekli olup olmadığına ilişkin gerçekleşen tartışmalar, öğrencilerin sorunu çok boyutlu olarak ele alabildiklerini göstermektedir. Uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilerin karşıt görüşte oldukları zaman birbirlerine yönelik tavırları göz önünde bulundurulduğunda uygulama sürecinde gerçekleştirilen sorgulamaların öğrencilerin saygı çerçevesinde farklı fikirleri tartışabildiklerine ilişkin gelişimi de yansıtmaktadır. Nitekim 07.05.2021 tarihinde filmin izlenmesi aşamasında öğrenciler arasında geçen ve birbirlerine uygun olmayan sözler sarf ettikleri diyalog şu şekildedir:

Rüzgar: Ben saçma gelen iki şey yazdım öğretmenim.

Araştırmacı: Tamam başka hiçbir şey dikkatini çekmedi mi filmde?

Rüzgar: Hayır öğretmenim.

Araştırmacı: Tamam belki arkadaşların sınıfta konuşurken aklıma gelir.

Neslihan: Duygusuz musun sen?

Araştırmacı: Neslihan lütfen böyle şeyler söylemeyin, ben çok üzülüyorum siz böyle konuştuğunuz zaman.

Neslihan: Nasıl bir şey hissetmez öğretmenim çok saçma (Gözlem notu, 07.05.2021).

Bununla birlikte öğrencilerin farklı fikirlere sahip oldukları takdirde verdikleri tepkilerde, süreç içerisinde olumlu yönde değişim meydana geldiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bireylerin davranışlarının neden ve sonuçlarını sorgularken ortaya koydukları karşıt görüşleri tartışmalarına ilişkin dersteki diyaloglardan biri şu şekilde gerçekleşmiştir:

Zeynep Rana: Bizim eski oturduğumuz yerde bir tane çocuk camdan aşağı pankartlar atıyordu. Böyle çevreyi korumayla ilgili afişler falan atıyordu.

Alara: Pankart ne?

Araştırmacı: Şimdi konuşacağız.

Tuğrul Ali: O yararlı mı zararlı mı?

Araştırmacı: Soralım camdan aşağıya çevreyi koruyalım diye kâğıtlar atıyormuş. Tuğrul Ali sence bu doğru mu?

Tuğrul Ali: Öğretmenim hangi amaçla attığına bağlı. Onları çöp niyetiyle atıyor da olabilir, dışarıdakiler bilinçlensinler diye de atıyor olabilir.

Araştırmacı: Diyelim ki iyi niyetli atıyor, bilinçlendirmek için atıyor. Doğru mu sence Beste?

Beste: Bence yanlış, kendisi camdan kâğıt atarak çevreyi kirletiyor.

İsmail Efe: Bence de yanlış.

Alara: Diğerlerini bilinçlendireceğim derken önce kendisi bilinçlensin (Gözlem notu, 01.06.2021).

Derste kullanılan görsel kültür aracının niteliğine ilişkin içsel sorgulamalar ise araştırmacı günlüğünde şu ifadelerde görülmektedir:

Burçin hocanın görsel kültür nesnesi çok önemli derken neyi kast ettiğini bu 25 litre su belgeselinden sonra daha iyi anladım (Araştırmacı günlüğü, 28.05.2021).

Afiş örnekleri sorgulamaların derinleşmesine katkı sağladı. Özellikle doğada hiçbir parça eksik kalmasın afişi. Görsel kültür nesnesi gerçekten çok önemli (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2021).

Görsel kültür çalışmaları kapsamında kullanılan görsel kültür aracının niteliğinin önemli olduğu, öğrencilerin dikkat etme, eleştirel düşünme, sorgulama, günlük yaşamla ilişkilendirme, empati kurma, çok boyutlu düşünme, bakma eyleminin ötesinde görmeye odaklanma, görünenin ötesini düşünme, kendine sunulanları olduğu haliyle kabul etmeme, farklı fikirleri saygı çerçevesinde tartışma gibi konularda ilerleme kat ettikleri görülmektedir. Sonuç olarak Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin çevre sorunlarının nedenlerini sorgulayarak günlük yaşamla ilişkilendirmelerine, bu süreçte kendi rollerini eleştirel bir bakış açısıyla irdelemelerine ve bireysel olarak yapabileceklerine ilişkin yaratıcı fikirler üretmelerine ve girişimlerde bulunmalarına yardımcı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.2.2.3. Ekolojik sanat etkinlikleri alt kategorisine ilişkin bulgular

Ders sürecinin ikinci aşamasında ise ekolojik sanatla ilişkilendirilen sanat etkinlikleri yapılmıştır. “Bu Doğa Hepimizin” teması çerçevesinde “tuz seramiği” ve “davranış kumbarası” etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte gerçekleştirilen tuz seramiği etkinliğinde Loraks filminde gördükleri ya da çevre kirliliğinden etkilendiğini düşündükleri hayvanların figürlerini yapabilecekleri söylenmiştir. Hayvan figürlerini istedikleri boyaları kullanarak boyamaları ve boncuk, kürdan, plastik atık parçaları, kumaş parçaları, düğmeler, renkli kâğıt atıkları, gazete gibi çeşitli atıklarla hayvan figürlerinin tasarımını yapmaları sağlanmıştır. Beste’nin insanların canlılara yönelik olumsuz tutumlarına ve yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Beste: Öğretmenim hani Zeynep Rana biraz önce tavşanlara deney yapıyorlar dedi ya biz de hayvanlar üzerinde deney yapan markalardan alışveriş yapmayız. Böylece onlar da yapmaz (Gözlem notu, 21.05.2021).

Görsel 4.6’da sırasıyla Beste ve Tuğrul Ali tarafından tuz seramiğinden yapılan hayvan figürleri yer almaktadır. Dersin ilk aşamasında gerçekleştirilen sorgulamaların öğrencilerin sanat etkinliklerine yansıdığı görülmektedir. Nitekim hayvanlara yönelik

olumsuz davranışları günlük yaşamla doğrudan ilişkilendiren Beste nesli tükenme tehlikesi altında olduğu için panda, kutup ayısı ve deniz kirliliğinden etkilendiği için deniz kaplumbağası figürleri yaptığını; Tuğrul Ali ise sevdiği kürkleri için avladıklarından dolayı tilki, deniz kirliliğinden etkilendiği için balık, sokakta yaşarken zorlandığı için kedi ve kuş, aslan, fil gibi sevdiği diğer hayvanlara ait figürleri yaptığını ifade etmiştir.



Görsel 4.6. Tuz seramiğinden hayvan figürlerine ilişkin örnekler

Davranış kumbarası etkinliğinde evden çıkan atık bir malzemenin geri dönüşüme atılmadan önce farklı bir amaçla kullanılabileceğini, çirkin görünen nesnelerin güzelleştirilebileceğini ve çok küçük gibi görünen pek çok atığın değerlendirilebileceğini fark etmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla dersten önce aileleriyle birlikte boyamış oldukları kumbaraların ders esnasında atık malzemeler kullanılarak tasarımının yapılması ve “Bizim elimizde” logosu tasarlanarak kumbaranın üzerine yapıştırılması sağlanmıştır.



Görsel 4.7. Davranış kumbaralarına ilişkin örnekler

Görsel 4.7’de sırasıyla İsmail Efe, Tuğrul Ali ve Alara’nın davranış kumbaralarının fotoğrafları yer almaktadır. Öğrencilerin genellikle evlerinde bulunan atık malzemeleri kullanarak tasarımlarını tamamladıkları görülmektedir. Alara ile araştırmacı arasında “Bizim elimizde” sloganının sorgulanmasına ilişkin geçen diyalog şu şekildedir:

Alara: Bizim elimizde yazdım şuraya iki tane el çizdim, ‘bizim elimizde’nin elleri. Daha sonra buraya logo çizdim.

Araştırmacı: Çok güzel olmuş, peki neler bizim elimizde sence?

Alara: Her şey bizim elimizde. Mesela biz suyu tasarruflu kullanırsak gelecekte suyumuz olur, ama biz tasarruflu kullanmazsak suyumuz olmaz bunun gibi (Gözlem notu, 28.05.2021).

Kumbara tasarımları yapıldıktan sonra bu kumbaranın bir davranış kumbarası olduğu ve nasıl kullanacağı öğrencilere anlatılmıştır. Dönem sonuna kadar çevreyi korumaya yönelik gerçekleştirdikleri davranışları küçük kâğıtlara yazarak bu kumbaraya atacakları ve dönem sonunda neler yaptıklarını görmek için kumbarayı açacakları söylenmiştir. İsmail Efe davranış kumbarasına ilişkin görüşlerini öğrenci günlüğüne şu sözlerle yansıtmıştır:

Yapmış olduğumuz kumbara sayesinde çevre için yapmış olduğum güzel şeyleri göreceğim (28.05.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

“Bilinçlendirelim” teması çerçevesinde “broşür yapımı”, “pankart için eskiz oluşturma”, “maske yapımı”, “tişört baskısı” ve “pankart yapımı” gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler çevrelerindeki insanları bilinçlendirmek amacıyla sınıfta çeşitli örnekler sunmuşlardır. Alara buna ilişkin şu sözleri ifade etmiştir:

Sloganlarla dışarıda gezebiliriz. Bir de öğretmenim hani biz broşür yapıyoruz ya onların renkli fotokopisini çekersek hem de arkası kullanılmış kâğıtlardan. Onları mesela apartmanlara, kapılara, dışarıya falan asabiliriz (Gözlem notu, 01.06.2021).

07.05.2021 tarihli dersin sonunda ailelerin izinleri alınarak Alara’nın öncülüğünde “Doğa Takımı” adına bir WhatsApp uygulaması üzerinden bir grup oluşturulmuş ve bir sosyal medya hesabı açılmıştır. Alara gruptaki kişilerin başkalarına ulaşması için “Herkesi yönetici yapacağım böylece gruba istediklerini alabilir. Mesela Beste yönetici olursa onların siteden isteyen birini gruba alabilir.” şeklinde bir fikir sunmuştur. Ardından öğrenciler “çevreyi korumak”, “bilinçli olmak” ve “video çekmek” gibi şartları sağlayan kişilerin bu gruba dahil olabileceği yönünde sınıfça karar almışlar ve çeşitli broşürler tasarlamışlardır. Bu grupta çevreye ilişkin kendi buldukları görselleri, yapmış oldukları çalışmaları, duyuruları paylaşmışlar ve birbirlerine yorumlar yapmışlardır. Uygulama sürecinde öğrencilerin sanat etkinliklerinin amacını daha iyi kavramaya başladıkları

görülmektedir. 07.06.2021 tarihli derste araştırmacı tarafından sanat etkinliğine ilişkin yönerge verilirken öğrencilerle arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Şimdi ben size bir tane görev vereceğim. Şimdi birer tane maske tasarlayacaksınız.

Beste: Öğretmenim biz geri dönüşüm kahramanlarıyız.

Araştırmacı: Buna gelecektik biliyor musun? Hep benim söyleyeceğim yere getiriyorsunuz konuyu. Mesela Batman'i düşünün. İnsanlar Batman'in gerçek kimliğini biliyorlar mı?

Çocuklar: Hayır.

Araştırmacı: Peki neden bilmiyorlar?

İsmail Efe: Maskeli.

Araştırmacı: Neden maskeli?

Neslihan: Maskenin altında kimin olduğunu bilmemeleri daha iyi olur. Çünkü bunu kötüler öğrenirse onu gerçek hayatta etkileyebilirler.

Araştırmacı: Evet aynen öyle. Şimdi siz Beste'nin dediği gibi çevreyi korumak için birer kahraman oldunuz. Haydi bir hayal edin, gözlerinizi kapatın, bir süper kahramansınız. Burada kafası yok ya hani süper kahramanın. Siz onun içinde kendinizi hayal edin. Neler yapmak istiyorsunuz, kimleri uyarmak istiyorsunuz? Bununla ilgili sizden sanki Batman'in kostümü gibi bir maske tasarlamanızı isteyeceğim kendiniz için. Herkes kendisine özel bir maske tasarlayacak. Bu maskenin üstüne isterseniz resim yapabilirsiniz, isterseniz slogan yazabilirsiniz. İnsanları hangi konuda uyarmak istiyorsunuz? Siz kahraman olsanız insanları nasıl uyarırsınız, başlayabilirsiniz.

Araştırmacı tarafından verilen bu yönerge doğrultusunda öğrencilerin insanları bilinçlendirmeye yönelik hazırladıkları maskeler incelendiğinde mesajlarını resimle ya da bir slogan kullanarak verme yolunu tercih ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin sanat etkinliklerini kullanarak insanlara mesaj verebileceklerini fark ettikleri görülmektedir.



Görsel 4.8. Maske tasarımlarına ilişkin örnekler

Görsel 4.8’de sırasıyla Defne ve Neslihan tarafından tasarlanan maskeler yer almaktadır. Defne hazırlamış olduğu maskesinde çevreye yönelik iki bakış açısını sunmuştur. İnsan eliyle zarar verilmiş çevreyi siyah renklerde yapmayı, insanların zarar vermediği çevreyi ise renkli çizmeyi tercih etmiştir. Ağaçların kesildiği alanda havanın kirli olmasını, alt kısımda ise renkli ağaçların yer almasını Loraks filminden etkilendiği için bu şekilde yapmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Neslihan maskesinde insanlara vermek istediği mesajı şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenim burada neden iki dünya var diye sorabilirsiniz, çünkü öğretmenim iki tane dünya olmasının sebebi birinde sular daha fazla diğerkinde daha az gördüğünüz gibi. Yani dünyanın tükenmesini gösteriyor burada da o yüzden iki tane dünya yaptım (25.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Sanat etkinliklerine ilişkin yönergeler verilirken ifadelerin açık olmasına, her defasında bir yönerge verilmesine ve gerektiğinde örnek gösterilerek yaptırılmasına özen gösterilmiştir. Görsel 4.9’da sırasıyla Tuğrul Ali, Alara, Defne ve Beste’nin yapmış oldukları tasarımlar yer almaktadır.



Görsel 4.9. Tişört tasarımlarına ilişkin örnekler

Çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin yönergelere uydukları, yaratıcı tasarımlar gerçekleştirdikleri ve insanları bilinçlendirme amacını taşıdıkları görülmektedir. Beste yaptığı tasarımı kendisi ile yapılan görüşmede şu şekilde açıklamıştır (26.06.2021 tarihli bireysel görüşme):

Beste: Mesela o turuncu el avucumun içinde oksijenin azaldığı kötü bir dünya var. Ama sarı elimin avcumun içinde güzel yemyeşil bir ağaç var. Bizim elimizde yazıyor.

Araştırmacı: Evet başka neler var tişörtün üzerinde? Orada bir işaret daha görüyorum.

Beste: Geri dönüşüm işareti. Aslında onu daha büyük yapacaktım ama sığmayacağı için, aslında pantolonun içine sokacağım için yapmadım öyle. O yüzden öyle oldu.

Araştırmacı: Anladım. İnsanlara ne mesaj vermeye çalıştın o zaman bu tişörtle sen?

Beste: Bir elimde gelecek var bir elimde şu hali eski hali var.

Araştırmacı: Ne demek biraz açıklar mısın bunu?

Beste: Normalde ben bu tişörtü küresel ısınma ile ilgili yapacaktım. Ama annem böyle uzaktan bakınca belki pek anlayamayabilir insanlar o yüzden böyle yapalım dedi. Yani insanları bilinçlendirmek için.

“Canlıları Koruyalım Bilinçlendirelim” teması çerçevesinde öğrencilerle “mumluk yapımı ve mama paylaşım etkinliği” gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlikte kavanozlarını evde bulunan malzemelerle süslemeleri istenmiştir. Mumluğun güzel bir tasarımı olması için özen göstermeleri hatırlatılmış ve estetik bilinç kazandırma noktasında çirkin gibi görünen şeyleri güzele çevirebilecekleri fark ettirilmiştir. Ayrıca bu mumluğun sıradan bir süs eşyası olmadığı, tasarladıkları mumluğu sevdikleri birine hediye edecekleri ve hediye edilen kişiye sokaktaki bir hayvanı besleme görevinin verileceği ifade edilmiştir.



Görsel 4.10. Mumluk tasarımlarına ilişkin örnekler

Görsel 4.10’da sırasıyla Tuğrul Ali, Alara ve Neslihan tarafından tasarlanan mumluklar bulunmaktadır. Öğrencilerin mumluk tasarımlarında yalnızca evde bulunan malzemeleri kullanmalarına ve atık materyalleri değerlendirmelerine dikkat edilmiştir. Öğrenci ürünleri incelendiğinde yönergeye uydukları, atık materyalleri estetik bir kaygı ile güzel bir tasarıma dönüştürmeye çalıştıkları ve tasarımlarını insanlara mesaj verecek bir obje olarak gördükleri bulgusu elde edilmiştir. Nitekim Tuğrul Ali ve araştırmacı arasında mumluk tasarımına ilişkin geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Peki sen bu etkinlikle bir mesaj vermek istedin mi çevrendekilere?

Tuğrul Ali: Bir el becerimizi artırmak. Deniz kabuklarına aslında annem de biraz katkı yapmış. Benim yaptığım etkinlik canlıları da anlatıyor. Sonuçta kalem tahtadan yapılır ya, kalem çöpü de tahtadan o ağaçların kesilmesinin yanlış bir şey olduğunu anlatıyor. Deniz kabukları ise denizdeki hayvanları temsil ediyor.

Araştırmacı: Peki mum neyi temsil ediyor o zaman?

Tuğrul Ali: Mum geleceğe bir ışık yakmalıyız (24.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Tuğrul Ali'nin kullandığı her bir materyali bir mesajla ilişkilendirdiği, mum materyalini ise geleceğe bir ışık yakmak metaforuyla ilişkilendirerek üst düzey düşünme becerisini işe koştugu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecinde tasarımlarında yer verdikleri her bir ögenin anlamını sorguladıkları görülmektedir. Neslihan ise tasarımında kullandığı renklerin anlamlarını şu sözlerle açıklamıştır:

Öğretmenim bunun arkasında bir mavi var sarının tam arkasında. Yeşiller çevreyi, sarı güneşi yani havayı, mavi de suları temsil ediyor. Bu yüzden ben o renkleri kullandım (25.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

“Bilinçli Tüketiciyim” teması çerçevesinde öğrencilerle “ayna tasarımı” ve “yaratıcı öykü yazımı” etkinliği gerçekleştirilmiştir. “Ayna tasarımı” etkinliğinde hazırladıkları aynanın sıradan bir süs eşyası olmadığı, bu tasarladıkları aynanın adeta sihirli güçleri olduğu ve herhangi bir ürünü satın almadan önce ihtiyaçları olmadığını sorduklarında onlara cevap vereceği ifade edilmiştir. Ayna tasarımları için öğrencilere araştırmacı tarafından küçük parçalara ayrılan renkli plastik atıklar dağıtılmıştır. Ayna sınıfa getirilen silikon tabanca ile araştırmacı tarafından mukavvanın üzerine yapıştırıldıktan sonra bu aynanın çevresini renkli plastik atıklarla istedikleri şekilde süslemeleri istenir. Görsel 4.11’de sırasıyla Neslihan, Beste ve Alara’ya ait ayna tasarımları bulunmaktadır.



Görsel 4.11. Ayna tasarımlarına ilişkin örnekler

Yapılan çalışmalar ve uygulama sonunda öğrencilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler esnasında ortaya konulan öğrenci görüşleri göz önünde bulundurulduğunda etkinliğin amacına yönelik yorumlar yapıldığı, satın alma alışkanlıklarını sorguladıkları ve atık materyaller kullanımının bireysel çaba ve geri dönüşüm etkinlikleri ile ilişkilendirildiği görülmektedir. Ayna etkinliğine ilişkin Alara'nın görüşü şu şekildedir:

Alara: Bu etrafındaki o süslemeleri plastik şişe kapaklarıyla yaptık. Bu ayna bir şey alacağımız zaman ona gerçekten ihtiyacımız var mı diye soracağımız kendimize bakıp soracağımız bir ayna (26.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

“Yaratıcı öykü yazımı” etkinliğinde öğrenciler için her bir temaya özgü yönerge kâğıtları hazırlanmıştır. Bu yönergelerde Loraks filminden çıkarılan temalara ilişkin balık kılıcı, temaya uygun görseller, anahtar kelimeler ve öykünün yazımında uyulması gereken kurallar yer almaktadır. Öğrencilerin kendilerine birer tema seçmeleri sağlanarak, bu tema için hazırlanan yönerge öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin öncelikle görselleri sorgulamaları sağlanmıştır. Yönergede belirtildiği üzere koyu renkli anahtar kelimeleri öykülerinde mutlaka kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Ardından seçtikleri temaya ilişkin yaratıcı öyküyü dağıtılan kâğıtlara yazmaları sağlanmıştır. İlerleyen süreçte bu öyküyü bilgisayarda bir animasyona çevirecekleri söylenmiştir. Aynı temayı seçen İsmail Efe, Tuğrul Ali ve Mehmet Can eve gidince bir Zoom üzerinden toplanarak birbirilerine yaratıcı fikirler vereceklerini ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin teknolojiyi verimli kullanarak iş birliğinde bulunmalarına ve birbirlerine yardımcı olmalarına örnek teşkil etmektedir. Aşağıda öğrencilerin yazmış oldukları öykülere ilişkin örnekler yer almaktadır:

Alara: Yıl 2050. Bir gün uyandığımda evde kimsenin olmadığını gördüm. Dışarıya çıktığımda ise gördüklerim karşısında donup kaldım. İnsanların cansız bedenleri karşımda duruyordu. Yüzlerinde maske vardı. Demek ki nefes alamıyorlardı. Ben de zor nefes alıyorum. Hala inanamıyordum. Şu koskoca büyük bir dünyada bir tek ben mi kalmıştım? Bu duruma çok üzüldüm. Biraz düşününce diğer insanların doğanın önemini bilmedikleri için, yerlere çöp attığı için, suları kirlettiği için bu duruma düştüğünü anladım. Ben doğama sahip çıkıyordum. Bu yüzden bir tek ben hayatta kalmıştım. İnsanlar doğal kaynakların hiç tükenmeyeceğini, doğanın ve çevrenin hep böyle kalacağını düşünüyorlardı. Birden uyandım ve bu olayların hepsini bir rüya olduğunu anladım. Bir oh çektim. Ama daha sonra bunların gerçek olabileceğini düşündüm ve doğayı kirletenleri uyarmayı, çevreyi temizlemeyi ve doğayı koruma etkinliklerini katılacağıma dair kendime söz verdim. Ayrıca insanların havayı ve suyu yok etmesine engel olmak için TEMA vakfında gönüllü olarak çalıştım.

Öğrencilerin yazmış oldukları öykülerde kendilerine verilen yönergeye uydukları ve öykülerinde yaratıcı öğelere yer verdikleri görülmektedir. 16.06.2021 tarihli derste okunan öykülere diğer öğrencilerin verdikleri olumlu dönütlere ve yapıcı eleştirilere ilişkin örnekler şu şekildedir:

Özkan: Alara çok güzel olmuş, sen ne yazdın öyle ya.

Beste: Zeynep Rana bence en sona nasıl döneceğimi bilmiyorum yazabilirsin.

Hasan Eren: Ben bayağı beğendim. İsimlerini değiştirdiği ve kendi duygusunu eklediği için çok güzel bir hikâye olmuş öğretmenim. Kitabını bile olurum (Gözlem notu).

Bulgular incelendiğinde ekolojik sanat etkinliklerinin; öğrencilerin atık malzemeleri ya da doğal materyalleri kullanarak sanatsal etkinliklerde bulunabileceklerini, çirkin görünen ya da göze hoş gelmeyen nesneleri estetik bir hale dönüştürebileceklerini, ortaya çıkardıkları ürünlerle diğer bireylere çevreye yönelik önemli mesajlar verebileceklerini ve bireysel olarak fark yaratabileceklerini görmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Ayrıca uygulama sürecinde öğrencilerin yönergelere dikkat ettikleri, estetik bilinçlerinin geliştiği, çevreye yönelik davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını sorguladıkları, tasarımlarını insanlara mesaj verecek bir obje olarak gördükleri, yaratıcı ürünler ortaya çıkardıkları, birbirlerine yönelik yapıcı eleştirilerde bulundukları görülmüştür.

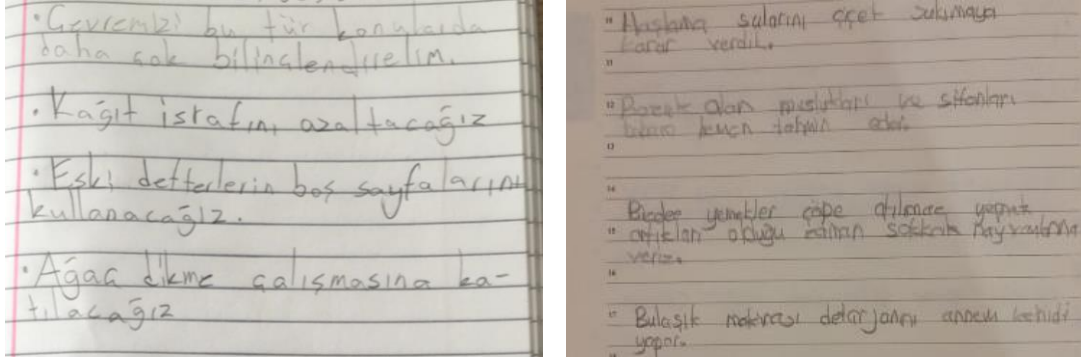
4.2.2.4. Ders sonrası aile katılımlı etkinlikler alt kategorisine ilişkin bulgular

Ders sonrası aile katılımlı etkinlikler sürecinde ise dersten sonra WhatsApp grubu üzerinden ailelerle paylaşılan etkinlik yönergeleri doğrultusunda yapılması gereken aile katılımlı etkinlikler yer almaktadır. Etkinlik yönergelerinin pdf formatı şeklinde aileler ile paylaşılmasının ardından derslerden önce ailelere hatırlatma amaçlı mesaj da gönderilmiştir. Aile katılımlı etkinlikler kapsamında istenen çalışmalardan biri evlerine en yakın geri dönüşüm kutularının yerinin belirlenmesi ve evlerinde bir geri dönüşüm köşesinin oluşturulmasıdır. Görsel 4.12’de sırasıyla Tuğrul Ali, İsmail Efe ve Beste’nin evlerinde hazırlamış oldukları geri dönüşüm köşelerine ait görseller yer almaktadır.



Görsel 4.12. Evlerde oluşturulan geri dönüşüm köşelerine ilişkin örnekler

Aile katılımlı etkinlikler kapsamında öğrencilerin derste yapmış oldukları tuz seramiğinden hayvan figürlerinin aileler tarafından fırınlanması ve kurutulması sağlanmıştır. Ders sonrası süreçte öğrencilerin aileleriyle birlikte hafta boyunca evden çıkan atıkları listelemeleri istenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aileleriyle birlikte atık yağların, pillerin ve elektronik eşyaların nereye teslim edilebileceği araştırmaları ve elde ettikleri bilgileri günlüklerine yazmaları istenmiştir. Davranış kumbarası etkinliğinde ise ders öncesi hazırlıklar kapsamında ailelere bilgilendirme mesajı atılarak sert plastikten bir kabın hazırlanması istenmiştir. Ders sonrası süreçte ise araştırmacı tarafından paylaşılan davranış örneklerinin aile toplantısında incelenmesi ve aile kararlarının alınması istenmiştir. Bu bağlamda aile toplantısında incelenmesi gereken bazı davranış örnekleri paylaşılmıştır. Bu etkinlikler çerçevesinde öğrencilerin ve ailelerin evlerinde geri dönüşüme dikkat etmeleri ve çevrelerindeki geri dönüşüm etkinliklerine yönelik farkındalıklarının artırılması amaçlanmıştır. Nitekim katılımcıların tamamının geri dönüşüme ilişkin sorunlu davranışlarında gelişim sağlandığı bulgusu elde edilmiştir. Ders sonrasında gerçekleştirilen aile toplantısı neticesinde aldıkları kararların ve öz değerlendirme sürecinin Alara ve Gizem'in günlüğüne yansımaları Görsel 4.13'te sunulmuştur.



Görsel 4.13. Aile toplantısında alınan kararlara ilişkin öğrenci günlüklerinden örnekler

Aile katımlı etkinlikler kapsamında araştırmacı tarafından paylaşılan afiş örneklerinin aile bireyleriyle birlikte incelenmesi ve çevre kirliliğine yönelik görsellerin toplanması istenmiştir. Uygulama sürecinde aile bireyleri arasında etkileşimin arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin derste hazırladıkları broşürlerin çoğaltılmasında aile bireylerinin destek olması ve yakın çevreleriyle bu broşürleri paylaşmaları sağlanmıştır. Ders sürecinde hazırlanan pankart eskizlerinin kullanılarak pankart tasarımlarının yapılması aile bireylerinin etkileşimi ve destekleri ile gerçekleştirilmiştir. Görsel 4.14'te sırasıyla Beste, İsmail Efe ve Zeynep Rana tarafından hazırlanan pankart örneklerine yer verilmiştir.



Görsel 4.14. Pankartlara ilişkin örnekler

Aileler afişler için malzeme temininde yardımcı olmuşlar, ayrıca sundukları fikirler ile tasarımda aktif rol oynamışlardır. Yapılan tasarımlar öğrencilerin doğanın tüm canlıların hakkı olduğunun farkında olduklarını ve bu konuda insanları bilinçlendirmek

istediklerini yansıtmaktadır. Nitekim yazmış oldukları sloganlar bu durumun göstergesidir. Öğrenciler Kent Ormanı ve Kanlıkavak Parkı'nda gerçekleştirilen etkinliklere hazırlamış oldukları pankartları da getirmişlerdir. Uygulama sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmede Zeynep Rana ile araştırmacı arasında öğrencinin hazırlamış olduğu pankarta yönelik geçen diyalog şu şekildedir:

Zeynep Rana: Mesela her bir ağaç kestiğimizde canımızdan bir parça gidiyormuş gibi onu öyle çizdim. Doğadaki ağaçları keserek yapayalnız, ıssız, kötü havalı bir yer el veriyorlar. Tavşanlı olanda kendine acımıyorsan hayvanlara acı yazdım.

Araştırmacı: Peki ortadaki çizimle ne anlatmak istedin?

Zeynep Rana: Bir tane çocuğu elmayı yere atarken görmüştüm ama bitmiş bir elma. Aklıma böyle bir şey geldi o zaman bunu yaptım.

Araştırmacı: Biraz anlatır mısın? Dünyayı bir elma gibi çizmişsin, ne yiyor dünyayı? Zeynep Rana: Plastik şişe, ampul, kâğıt, fabrika, araba, konserve ve sigara doğayı tüketiyorlar (25.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Ders sürecinde hazırlanan maske eskizlerinin aile katılımlı etkinlikler kapsamında tasarımı yapılmış ve maskelerin süslenmesi sağlanmıştır. Ayrıca aile toplantısı yapılarak çevre sorunlarının çözümünde yakın çevrelerinden kimlerin uyarılmak istendiğine karar verilmesi istenmiştir. Okul dışı etkinlikler kapsamında ise aile bireylerinin katılımı ile 5 Haziran Dünya Çevre Günü'nde Eskişehir Kent Ormanı'nda orman yürüyüşü ve çevre temizliği gerçekleştirilmiştir. Sanat etkinliği kapsamında ailelerle ve çocuklarla birlikte “doğaya yalnızca ayak izini bırak” sloganının yer aldığı ve ayak izlerinin olduğu büyük bir pankart hazırlanmıştır. Ayrıca Eskişehir Kanlıkavak Parkı'nda çevre yürüyüşü, çevre temizliği ve sürece yönelik genel değerlendirme yapılmıştır. Sanat etkinliği kapsamında ise “bizim elimizde” sloganının yer aldığı ve çocuklarla birlikte el izlerinin basıldığı büyük bir pankart hazırlanmıştır (Görsel 4.15). Çocuklar kendi hazırladıkları maskeleri takmış ve derste tasarlamış oldukları tişörtleri bu etkinlikte giymişler ve parkta bulunan kişilere çevre temizliğine ilişkin bilgilendirmelerde bulunmuşlardır. Öğrenciler her iki etkinliğe kendi hazırladıkları pankartları da getirmişlerdir.



Görsel 4.15. Öğrencilerin birlikte hazırladıkları pankartlara ilişkin örnekler

Yapılan bu etkinlikler doğrultusunda öğrencilerin ve ailelerin çevre sorunlarına ilişkin bireysel çabanın önemini fark ettikleri ve insanları bilinçlendirmek için sanat etkinliklerini kullanma çabasını taşıdıkları bulgusu elde edilmiştir. Tuğrul Ali'nin okul dışında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin görüşleri öğrenci günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Yaptığımız tişörte el baskımızı, maskelerimizi ve hazırladığımız pankartlarımızı harika birer anı olarak saklayacağım. Bugün unutamadığım bir başka konu ise televizyona çıkacak olmamızdı. Doğaya olan sevgimizi başka insanlarla paylaşmak beni çok mutlu etti.”
(10.06.2021 tarihli öğrenci günlüğü)

Canlıları koruyalım temasında sokak hayvanlarına ilişkin araştırmacı tarafından paylaşılan videonun aile toplantısında incelenmesi ve yakın çevreleriyle paylaşılması sağlanmıştır. Ayrıca derste öğrencilerin hazırladıkları mumlukları sevdikleri birine hediye etmeleri ve hediye edilen kişiye bir canlıyı besleme görevinin verilmesi istenmiştir. Bu etkinlik sürecinde ailelerin yapılan çalışmaları çevreleriyle paylaşmaktan memnuniyet duydukları, öğrencilerin ise sokak hayvanlarına yönelik duyarlılıklarının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Alara yapmış oldukları mumluğu bir sevdiklerine hediye etmelerinin amacını günlüğe şu sözlerle aktarmıştır:

Mumluk yapmak çok hoşuma gitti. Yaptığım mumluğu teyzeme hediye edeceğim. Onun da çevreye duyarlı olması için derste öğrendiklerimi ona anlatacağım. Bu mumluğun hem beni hem de mumluğu vereceğim kişiyi bilinçlendirdiğini ve çevreye karşı duyarlılığını artıracığını düşünüyorum (11.06.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Bilinçli tüketiciyim temasında derste tasarımı yapılmaya başlanan aynaların aile bireyleri ile birlikte ders sonrasında tamamlanması sağlanmıştır. Ayrıca bu aynaları

kullanarak sürece yönelik aile içinde öz-değerlendirme yapmaları istenmiştir. Uygulama sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmede araştırmacı ile Beste arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Sen bu aynayı yaparken neler düşündün biraz bunlardan bahseder misin?

Beste: Aynanın dışını çerçevesini yani atık kapaklardan yapmıştık ve kapakları geri dönüştürdük.

Araştırmacı: Evet. Peki aynayı yaparken neler hissettin?

Beste: Çok mutlu oldum yani geri dönüştürdük kendi çabamızla.

Araştırmacı: Aynanın amacı neydi, nasıl bir ayna idi bu ayna?

Beste: Mesela bir şey alacağımızda aynaya soracaktık ayna ayna sence buna ihtiyacım var mı yoksa yok mu diye soracaktık.

Araştırmacı: Ne düşünüyorsun bu konu ile ilgili?

Beste: Zaten normalde benim odamda ayna var, bazen aynanın önünde konuşmayı seviyorum. Böyle kendi kendime konuşuyordum çevre ile ilgili insanlar neden böyle yapıyorlar diye. Onun ihtiyaç ve isteklerle olanı da oldu (26.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

16.06.2021 tarihli derste öğrencilerin yazmış oldukları yaratıcı öyküleri dijital öyküye dönüştürmeleri amacıyla araştırmacı tarafından öncelikle öğrencilere eğitim verilmiştir. Bu eğitimde önce araştırmacının hazırlamış video izletilmiş ardından video yapımında kullanılan “Powtoon: Video Maker” isimli internet sitesi tanıtılmıştır. Uygulama öncesi süreçte 22.04.2021 tarihli Görsel Sanatlar dersinde araştırmacı öğrencilere kendi yapmış olduğu çizgi roman üzerinden sahne, konuşma balonu, düşünme balonu, karakter gibi unsurları tanıtmıştır. Dijital öykülemeye ilişkin eğitimde daha önceden anlatılanlar oldukça yararlı olmuştur. Öğrenciler çizgi roman konusunda edindikleri bilgileri bu derse kolaylıkla aktarabilmişlerdir. Öğrencilerle eş zamanlı olarak internet sitesi üzerinde ne tür işlemler yapabilecekleri anlatılmış ve öğrencilerin soruları doğrultusunda süreç ilerlemiştir. İnternet sitesinin kullanımına ilişkin hazırlanan doküman dersten sonra ailelerle paylaşılmıştır. Dijital öyküleri üzerinde çalışan öğrenciler 16.06.2021 tarihinde akşam saatlerinde araştırmacı tarafından verilen eğitime aileleri ile birlikte katılmışlardır. Bu eğitim ailelerin ve öğrencilerin soruları bağlamında etkileşimli olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tarafından yazılan yaratıcı öyküler aile bireylerinin desteği ile dijital öyküye dönüştürülmüştür. Bu etkinlik sürecinde ailelerin etkin katılım gösterdikleri, çocukları ile birlikte yeni beceriler kazanmaktan keyif aldıkları ve yaratıcı fikirlerini çocuklarıyla paylaştıkları gözlenmiştir. Görsel 4.16’da Tuğrul Ali ve ailesinin hazırlamış olduğu dijital öyküye ilişkin sahneler yer almaktadır.



Görsel 4.16. Tuğrul Ali'nin dijital öykü tasarımı

Sonuç olarak, aile katılımlı etkinlikler doğrultusunda hem öğrencilerin hem de ailelerin çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabanın önemini ve insanları bilinçlendirmek için sanat etkinliklerini kullanabileceklerini fark ettikleri görülmektedir. Bu etkinliklerin ailelerin de estetik bilinçlerini geliştirdiği, aile bireyleri arasında etkileşimi arttırdığı, ailelerin çocukları ile birlikte yeni beceriler kazanmaktan keyif aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3. Gelişim: Ne Kadar Geliştik/Değiştik?

Araştırmanın “İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranışlarının gelişimi nasıldır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği, çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formları, gözlemler, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci ürünleri aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen “Gelişim” temasında öncelikle öğrencilerin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında doldurmuş oldukları Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin gelişim sunulacaktır. Aileler tarafından doldurulan

davranış gözlem formuna ilişkin analizler çerçevesinde nitel veri toplama araçlarından elde edilen veriler ise odak öğrencilerin bireysel gelişimlerinin ayrıntılı olarak sunulmasında kullanılacaktır.

4.3.1. Çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişimi

Uygulamaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişiminin görülmesi amacıyla Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği ile uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan ölçümlere ilişkin veriler SPSS paket programıyla çözümlenip yorumlanmıştır. Normallik varsayımı sağlanamadığı için ölçüm sonuçları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla “İlişkili Örneklemeler için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi” kullanılmış olup sonuçları Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Tüm katılımcıların çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeği ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi sonuçları

Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Testi	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	z	p
Negatif sıra	1	3,00	3,00	-2,970	,03*
Pozitif sıra	12	7,33	88,0		
Eşit	0				

*p<,05

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere analiz sonuçları araştırmanın katılımcılarının çevreye yönelik sorumlu davranış testinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=-2,970$, $p<,05$). 12 öğrencinin son test puanı ön test puanından yüksek iken, 1 öğrencinin son test puanı ön test puanından düşük çıkmıştır. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Bu bağlamda görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Testi’nin alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlılığını test etmek amacıyla “İlişkili Örneklemeler için Wilcoxon Eşleştirilmiş Çiftler Testi” kullanılmış olup sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Tüm katılımcıların çevreye yönelik sorumlu davranış ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanlarına ilişkin Wilcoxon eşleştirilmiş çiftler testi sonuçları

Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Testi Boyutları		N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	z	p
Çevre İlgisi (Ön test-Son test)	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,184	,001
	Pozitif sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	0				
Temizlik ve Tasarruf (Ön test-Son test)	Negatif sıra	3	4,50	13,50	-2,010	,044
	Pozitif sıra	9	7,17	64,50		
	Eşit	1				
Hayvan Sevgisi (Ön test-Son test)	Negatif sıra	3	8,50	25,50	-1,065	,287
	Pozitif sıra	9	5,83	52,50		
	Eşit	1				

*p<,05

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmanın katılımcılarının “Çevre İlgisi” boyutundan ($z=-3,184$, $p<,05$) ve “Temizlik ve Tasarruf” boyutundan ($z=-2,010$, $p<,05$) aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu görülmektedir. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir. Buna karşın analiz sonuçları ölçeğin “Hayvan Sevgisi” boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($z=-1,065$, $p>,05$). Bu bağlamda görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinliklerinin çevreye yönelik ilgi, temizlik ve tasarruf boyutları üzerinde etkili olduğu; ancak hayvan sevgisi üzerinde etki yaratmadığı söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin hayvanlara ilişkin uygulama öncesindeki puanlarının oldukça yüksek olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bundan sonraki bölümde aileler tarafından uygulama sürecinde doldurulan davranış gözlem formlarına ilişkin analizler çerçevesinde odak öğrencilerin bireysel gelişimleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.

4.3.2. Beste'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.1'de Beste'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Işıl hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.1. *Beste'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim*

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
3. Çevresini temiz tutma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
7. Suyu tasarruflu kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Işıl hanımın gözlemlerine dayalı olarak uygulama öncesinde “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışını “Sık sık” sergileyen Beste’nin birinci eylem planından itibaren bu davranışı “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Uygulama sonrasında yapılan görüşmede Beste şu ifadeleri kullanmıştır:

Bazı çevreyi kirleten insanlar var, ama kirlettiği yerleri sadece temizlikçiler temizlememeli bence. Çünkü herkes yapıyor, yapanlar temizlesin bence yani çevreyi kirletenler. Aslında biz çevreyi kirletmiyoruz ama biz de temizliyoruz insanları bilinçlendirmek için. Bence bizim yaptığımız gibi sınıflar başka okullar, başka sınıflar, herkes yapmalı. Biz mesela insanları bilinçlendirmek için iki tane kanala çıktık, insanları bilinçlendirmeye çalıştık. Kent Ormanını falan temizledik öyle yapabilir insanlar da. Onlar da gidip sizin gibi boş zamanlarında ormanları temizleyebilirler (Beste, 26.06.2021 tarihli görüşme).

Beste’nin çevreyi temizleme ve korumanın tüm insanların görevi olduğunu düşündüğü ve etkinliklere istekle katıldığı görülmektedir. Ancak uygulama bittikten bu davranışın tekrar “Sık sık” düzeyine düştüğü görülmektedir. Beste okullar kapandıktan sonraki süreçte tatili babaannesinin yanında geçirmiştir. Bu durumun Beste’nin tanımadığı bir yerde çevrenin korunmasına ilişkin bir etkinlikle karşılaşmamasından ya da çekingenlik sebebiyle eyleme geçememesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Uygulama öncesi süreçte Işıl hanım Beste’nin çevresini temiz tutma davranışını “Sık sık” düzeyinde gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Birinci eylem planından itibaren ise bu davranışın görülme sıklığının “Her zaman” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu davranışa yönelik gelişmeyi Işıl hanım şu şekilde açıklamaktadır:

Eskiden evde benim baskımdan ötürü temiz tutmaya çalışıyordu ama artık ev dışında da bir şeyler yapıyor. Bu kadar hassas değildi, sadece evde hassastı, dışardaki hassasiyeti arttı. (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Görülme sıklığının en üst düzeye çıkması ve ev dışında da duyarlılığın artması olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir. Uygulama öncesine “Ara sıra” gözlemlenen “Çevreyi kirletenleri uyarma” davranışı, birinci eylem planının sonunda “Sık sık” düzeyine ulaşmıştır. İkinci eylem planından itibaren ise “Her zaman” düzeyinde gerçekleşmeye başlamıştır. Yaşadıkları bir olay üzerinden bu davranışın gelişimini Işıl hanım şu şekilde anlatmaktadır:

Beste biraz daha çekingen. Mesela dün bir tane çocuk yere ıslak mendil atmış. Bağıra bağıra onu uyarmak yerine duyurmaya çalıştı. Beni çekiştire çekiştire anne diyor çocuk yere ıslak mendil attı diyor, buraya mendil atılır mı yere mi atılır diyor. Çocuk da döndü baktı, ufak da bir çocuk. Ama annesi hiç dönüp bakmadı. Ben de keşke annesi de duysaydı dedim, sonra

biz yolumuza devam ettik. Ama Beste için büyük gelişme. Beste normalde hayatta söyleyemez bir başkasına. Evet, bana söyleyebilir ama sesli ya da bir başkasının duyacağı şekilde mümkün değil konuşamazdı. En azından hani çocuğa duyurmak için bağıra bağıra da olsa o ıslak mendili yere attığını böyle hayretle tepkisini gösterdi. İyi oldu (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Normal şartlarda annesinin de ifade ettiği gibi çekingen bir yapıya sahip olmasına karşın Beste'nin bu davranışı her zaman sergilemesi oldukça önemli bir gelişmedir. Beste'nin uygulama öncesinde "Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme" davranışını "Sık sık" düzeyinde gerçekleştirdiğini ifade eden Işıl hanım, birinci eylem planından itibaren bunun "Her zaman" gerçekleştiğini gözlemlemiştir. Bu durum davranışın görülme sıklığının arttığını göstermektedir. Bireysel çaba göstererek yakın çevresini harekete geçirmesini Işıl hanım şu ifadelerle açıklamaktadır:

Sitenin içinde çocukları organize etmiş, hepsi ellerine poşetleri alıyorlar. Sitenin içinde yerde tek tük bir şeyler bulurlarsa onları topluyorlar Asya'nın sayesinde hep birlikte. Doğa takımına katılmak için bunları yapmanız gerekiyor diyor. Daha sonra onların yaptıklarını beğenmeyip katılmaya hak kazanamadınız diyor. (...) Bizim apartmanın hemen altında ve sitede her bloğun altında geri dönüşüm kutuları var. Cuma günleri onlar toplanıyor. Oraya bile bakıyor, doğru şeyler mi atılıyor çöp mü atılıyor diye. Bir iki kere çöp atıldığını görünce site içinde bir grubumuz var, oradan yazdık. Lütfen geri dönüşüm kutularının içerisine çöp atılmasın, dikkat edelim diye. Onu da Asya uyardığı için, benim çöp atılabileceği hiç aklıma gelmemişti. Onlar sürekli aşağıda oynadıkları için, anne dedi bence çöp de atıyorlar dedi. Öyle deyince biz de uyardık site grubundan, şimdi sadece geri dönüşüm var. Dolayısıyla tek başına da bir şeyler için adım atmayı da öğrendi bu süreçte (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Işıl hanımın gözlemlerine göre uygulama öncesinde atıkları geri dönüşüm kutusuna "Ara sıra" atan Beste'nin birinci eylem planı sonrasında bu davranışı "Her zaman" gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Bu gelişme davranışın görülme sıklığının hemen ilk eylem planından itibaren arttığını göstermektedir. Işıl hanım geri dönüşüme ilişkin Beste'nin sorumluluk almaya başladığını şu şekilde ifade etmiştir:

Bundan önce geri dönüşüm işi ağırlıklı olarak sanki benim sorumluluğundaymış gibiydi evde. (...) Şimdi artık kendisi onu dönüşüme atıyor, o da sorumluluğu aldı. Bizim evde sadece benim işimden çıktı. Bana bırakıyordu, biliyordu nasılsa ben yapıyorum diye rahat davranıyordu. Ama şimdi kendisi de bunu üstlenmiş oldu (05.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Işıl hanım Beste'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarından en çok su ve elektrik kaynakları konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. "Suyu tasarruflu kullanma" uygulama öncesinde "Ara sıra" düzeyindeyken, birinci eylem planından sonra "Sık sık",

ikinci eylem planından itibaren ise “Her zaman” düzeyinde sergilenmeye başlamıştır. Bu davranışın görülme sıklığı zaman içerisinde en üst düzeye ulaşmıştır. Nitekim Beste davranış kumbarasına “Odadan çıkarken ışığı söndürdüm.” ifadesini yazıp atmıştır. Su konusundaki gelişmeyi Işıl hanım şu şekilde örneklendirmektedir:

Beste su konusunda inanılmaz gelişti. Çünkü çok su harcıyordu. Şimdi ben bile hani dişimi fırçalarken kapatıyorum ama böyle başımda dikiliyor o kapatıyor. Mutfakta iş yaparken boşa harcama diyor. Banyo yaptığımızda önce su ısınana kadar suyu biriktiriyor, onun dışında saçından akan suyu bile kovanın içine sıktı bugün biraz daha katkısı olsun diyor. Sen diyor balkonu yıkarsın bununla diyor, bana da iş çıkartıyor. Çiçekleri sularsın tamam mı diyor, tamam annecim diyorum. Dökme sakın boşa tamam mı diyor, tamam annecim diyorum (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Uygulama öncesinde “Ara sıra” düzeyinde bulunan “Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme” davranışı ise birinci eylem planından itibaren “Sık sık” düzeyinde gerçekleşmeye başlamıştır. Bu konuda Beste “Dikkat ediyordum ama artık daha fazla dikkat etmeye başladım. Arada böyle ışıkları açık bırakıyordum, artık hiç bırakmıyorum. Dikkat ediyordum eskiden de ama artık daha fazla dikkat etmeye başladım.” (09.06.2021 tarihli görüşme) sözleriyle daha özenli kullandığını ifade ederken; “Her zaman” düzeyinde gerçekleşmemesinin korkudan kaynaklı sebebini Işıl hanım şu sözlerle açıklamaktadır:

Elektrik konusunda daha yolumuz var. Elektrik zaten akşamları kullanılıyor, akşam da karanlıktan korkuyor. Böyle arkadaşları korkunç bir şeyler anlatıyorlarmış. Çıktığı odayı kapatırken arkamdan bir şey kovalıyormuş gibi oluyor diyor. Biraz da onun etkisiyle sanırım elektrikle ilgili sıkıntımız var, odasının ışığını kapatmadan yanımıza geliyor ama o da korktuğu için. Ama onun dışında başka bir yer olduğunda kapatıyor, sadece kendi odasından gelirken onu kapatmıyor (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Olumsuz anlam içeren “Yiyecek ve içecekleri israf etme” davranışı uygulama öncesinde “Ara sıra” sergilenirken, birinci eylem planından itibaren bu davranışın görülme sıklığı “Bazen” düzeyine gerilemiştir. Bu davranışın azalması olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Görülme sıklığı azalan olumsuz maddelerden diğeri “Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma” davranışı ile ilgilidir. Uygulama öncesinde sık sık gözlemlenen bu davranışı Beste’nin birinci eylem planından itibaren “Bazen” gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. İkinci eylem planından itibaren ise bu davranış “Hiç” gözlemlenmemiştir. Bu durum çevreye yönelik ciddi zararlara yol açan davranışın görülme sıklığının azalması açısından son derece önemlidir.

Uygulama öncesinde Işıl hanım Beste'nin "Sık sık" satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorguladığını ifade etmiştir. Bu davranış uygulama sonunda "Her zaman" sergilenmeye başlamıştır. Işıl hanım bu durumu davranış gözlem formunda şu sözlerle açıklamaktadır:

"İhtiyacı olmayan bir şey istediği zaman ben ihtiyaç duyup duymadığını sorduğumda hemen vazgeçiyor. Önceden ihtiyacı olmayan şeyleri almak konusunda ısrarcı davrandığı zamanlar olabiliyordu." (28.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Beste'nin uygulama sonuna gelindiğinde insanların satın alma davranışlarını sorguladığı ve reklamları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiği araştırmacı ile aralarında geçen şu diyalogdan anlaşılmaktadır (26.06.2021 tarihli görüşme):

Beste: Mesela reklamları görerek isteyebiliriz bazen. Hani Neslihan demişti derste, biz reklamda görüp almıştık ama hiç reklamdaki gibi çıkmamıştı demişti.

Araştırmacı: Evet Neslihan demişti. Sen ne düşünüyorsun reklamlarla ilgili?

Beste: Mesela yeşil ekranla yapıyorlar bazılarını. İnsanlar yeşil kıyafetler giyerek ekranda gözükmüyorlar. Şampuan reklamlarında kadınların saçları böyle hani dalgalanıyor ya işte onlar yapıyorlar.

Araştırmacı: Gerçekte yok mu öyle bir şey yani?

Beste: Mesela tertemiz saçlarının olduğunu gösteriyor ama onları aslında başka maddelerle yapıyorlar.

Araştırmacı: O zaman ne düşünmeliyiz reklamlarla ilgili?

Beste: Reklamlara kanmamamız gerekir.

Ancak kalıcılık için elde edilen veriler görülme sıklığının "Sık sık" düzeyine gerilediğini göstermektedir. İstek mi ihtiyaç mı diye sorguladığında herhangi bir sorunun yaşanmamasını ve bu durumun nedenini Işıl hanım şu şekilde açıklamaktadır:

İhtiyaç sorgulaması maalesef azaldı. Ben hatırlattığımda ancak ikna oluyor. Bir süredir yanımızda olmamasının ve babaannesinin yanında olmasının da etkisinin olduğunu düşünüyorum. İstek mi ihtiyaç mı diye sorguladığımızda sorun yaşamıyoruz (01.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Beste tarafından uygulama öncesinde "Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma" davranışı "Ara sıra" gerçekleştirilmektedir. Işıl hanımın gözlemlerine dayalı olarak bu davranışın görülme sıklığı artış göstermiş ve "Sık sık" düzeyinde sergilenmeye başlanmıştır. Birinci eylem planı sonunda Işıl hanım bu davranışa ilişkin gözlemini şu şekilde ifade etmiştir (05.06.2021 tarihli bireysel görüşme):

Geri dönüşümle ilgili aldıktan sonra pakete bakıyor ama bakıyor. Hani böyle dönüşüm işareti var ya acaba bunu geri neye dönüştürürler falan gibi konuştuk ama aldıktan sonra. Alırken çoğu zaman market alışverişlerinde yanımızda olmuyor. Ben kendim de bakmıyordum gerçekten, biraz daha marka ve fiyat orantısına bakıyoruz açıkçası, geri dönüşümden ziyade.

Ama bu konuda farkında artık, aldıktan sonra o gösterdi bana, anne burada işareti varmış diye. İnşallah alırken de bunu bir tık daha ileri seviyeye taşıyacağız.

Yapılan görüşmeye dayalı olarak ailede geri dönüşümden çok marka ve fiyat önceliğinin gözetilmesinin ve alışveriş esnasında Beste'nin yanlarında olmamasının bu davranışın “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilememesinin sebepleri arasında yer alabileceği düşünülmektedir. Uygulama bitiminden sonra da öğrencinin genel anlamda çevre duyarlılığının devam ettiğini Işıl hanım şu sözlerle yansıtmaktadır:

Çevre duyarlılığı devam ediyor. Çevredeki olumsuz bir durum ile karşılaşırsa insanların yanlış yaptığını dile getirip derste öğrendiklerinden bahsediyor. Ayrıca kaynakları israf etmeme davranışı sürüyor (01.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Beste'ye ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; geri dönüşüme dikkat etme, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme ve kaynakları tasarruflu kullanma davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Uygulama sürecinde çevreye yönelik etkinliklere katılım ve satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışlarında ise gelişme sağlanmakla birlikte uygulama bittikten sonra başlangıç düzeyine dönüldüğü görülmektedir. Bu davranışlara ilişkin ailenin farkındalığının gelişmiş olması davranışın görülme sıklığının artmasına yardımcı olmaktadır.

4.3.3. Defne'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.2'de Defne'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Canan hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.2. Defne'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
3. Çevresini temiz tutma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Uygulama öncesinde çevresini “Sık sık” temiz tutan Defne’nin birinci eylem planından itibaren bu davranışı içselleştirdiği ve “Her zaman” sergilemeye başladığı söylenebilir. Canan hanım bu konuda uygulama sonunda şunları ifade etmiştir:

Benim baskımla çok dikkat etmeye çalışıyordum ama eh işte olduğu kadar çok da değil. Ama sizinle yaptığı çalışmalardan sonra çok daha dikkat eder oldu hem evde hem odasına hem çevresine (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

“Çevreyi kirletenleri uyarma” konusunda sorun yaşayan Defne, Canan hanımın gözlemlerine göre uygulama öncesi süreçte bu davranışı “Ara sıra” gerçekleştirmektedir. Birinci eylem planından sonra herhangi bir gelişme olmamakla birlikte ikinci eylem planından sonra bu davranışın gelişmeye başladığı ve uygulama sonunda ise “Her zaman” sergilenmeye başladığı görülmektedir. Defne bu konuya ilişkin “Ben genelde ailemi arkadaşlarımı ya da annemin arkadaşlarını falan da uyarıyorum konuşuyorum.” (25.06.2021 tarihli görüşme) ifadesini kullanırken, Canan hanım Defne’deki bu gelişimi şu sözlerle açıklamaktadır:

Defne insanları uyarma konusunda çok çekingen davranırdı. Etraftaki insanları gördüğü zaman anne yere çöp attı diye sürekli bana gelirdi. Ama insanları uyarma gibi bir davranış sergilemezdi. Yine aynı şekilde süreç ilerledikçe sadece bizimle olmuyormuş, çevredeki insanların da dikkat etmesi gerekiyormuş demeye başladı. Yavaş yavaş o çekingenliğini kıra kıra başladı, şu an iyi düzeyde, inşallah daha da iyisi olacağını düşünüyorum (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Kalıcılık için elde edilen verilere göre ise davranışın görülme sıklığı azalmış ve “Sık sık” düzeyine gerilemiştir. Annesinin de vurguladığı üzere çekingen yapısına rağmen başlangıç düzeyine geri dönmemesi önemli bir bulgu olarak görülebilir. Defne’nin uygulama öncesinde çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya “Sık sık” önem verdiği, ancak birinci eylem planından itibaren “Her zaman” önem verdiği elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Defne’nin sorun yaşadığı davranışlardan biri “Yiyecek ve içeceklerini israf etme” davranışdır. Nitekim uygulama öncesinde bu davranışı “Ara sıra” sergilediği Canan hanımın gözlemleri arasında yer almaktadır. İkinci eylem planından sonra bu davranışın görülme sıklığı istenilen doğrultuda azalmış ve “Hiç” düzeyine inmiştir. Canan hanım buna yönelik şunları söylemiştir:

Defne zaten iştahlı bir çocuk değil. Bundan daha 10 gün 15 gün öncesine kadar tabağına az da yiyecek koysam bitiremiyordu. Ama bu süreçte buna biraz daha dikkat etmeye başladı. Son zamanlarda özellikle yiyeceklerle ilgili ziyan olmasın demeye başladı. Bunu bulamayan bir sürü çocuk olduğunu o yüzden israf etmemek gerektiğini söyler duruma geldi şu an için (04.06.2021 tarihli görüşme).

Ancak uygulama bittikten sonraki süreçte “Bazen” bu davranışın tekrarlandığı ifade edilmiştir. Buna karşın davranışın görülme sıklığının başlangıç seviyesine dönmemesi önemli bir gelişme olarak görülebilir. Canan hanım süreç boyunca Defne’nin “Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma” davranışının “Bazen” düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu davranışın “Hiç” düzeyine gerilememesi bir eksiklik olarak görülebilir.

Uygulama öncesinde “Ara sıra” satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulayan Defne’nin birinci eylem planından itibaren bu davranışı “Sık sık” gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Benzer şekilde uygulama öncesinde “Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma” davranışının da “Ara sıra” gerçekleştirildiği, ancak birinci eylem planından itibaren “Sık sık” düzeyine ilerlediği bulgular arasında yer almaktadır. Bu davranışların “Her zaman” gerçekleştirilmemesinin önündeki en büyük engelin ailenin pandemi sürecinde alışverişe gitmemesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Canan hanımın bu konuya ilişkin “Alışverişe uzun süredir gitmediğimiz için şu an çok net söyleyemeyeceğim. Çok gözlemlene imkanım olmadı.” (04.06.2021 tarihli görüşme) şeklindeki sözleri bu çıkarımın dayanağını oluşturmaktadır. Ancak uygulama sonunda “Daha önce satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığına çok dikkat etmezdi derslerden sonra oldukça dikkat etmeye başladı.” (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklindeki sözleri ise önemli bir gelişme olarak görülebilir. Ayrıca Defne’nin satın alma davranışı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan reklamlara ilişkin sorgulamalarını Canan hanım şu sözlerle ifade etmektedir:

Çok televizyon izlemiyoruz ama Youtube’dan video izlerken arada reklamlar tabi dikkatini çekiyor çocukların. Televizyonda görüyor alınca ay görüldüğü gibi değilmiş televizyondaki gibi değilmiş anne demeye başladı. Daha sonra en son da bizi kandırıyorlar anne, muhtemelen bunlar satılmıyor da satılsın diye böyle bir reklam yapılıyor diye düşünmeye başladı (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Defne’nin en çok sorun yaşadığı davranışlardan biri eşyalarını özenli kullanmadır. Canan hanım da uygulama öncesinde bu davranışın “Bazen” düzeyinde sergilendiğini belirtmiştir. Ancak süreç içerisinde birinci eylem planından itibaren istikrarlı bir gelişme sağlanarak bu davranışın görülme sıklığı “Her zaman” düzeyine ulaşmıştır. Süreç içerisinde yaşanan değişimi Canan hanım şu şekilde özetlemektedir:

Defne odasını hiç toplamayan bir çocuktur. Yani eşyasını alır almakta sıkıntı yok ama geri götürmede çok büyük sıkıntı yaşırdı. Etkinlik yaparken de makas olsun, yapıştırıcısı olsun, boyaları olsun ya da diğer malzemeler. İşini bitirir ama yerine kaldırmazdı. Bunun çok çok sıkıntısını yaşıyordum. Ama bu süreçte şu an çok daha iyi bir duruma geldi. Odasını topluyor, eşyalarını düzenli tutuyor artık. Malzemelerini kullandıktan sonra bir nebze olsun yerine

yerleştirmeye başladı. Önceden dediğim gibi ne getirirse kalırdı. Şu an çok daha iyi ilerleme kaydettiğini düşünüyorum. Eşyalarını dikkatli kullanması daha da düzeldi hocam. Onda sıkıntı yaşıyorduk sizinle de paylaşmışım zaten. Ama şu an artık çok dikkatli kullanıyor. Eskiden mesela yapıştırıcının kapağını açık unuturdu, bırakırdı kapağı başka yerde yapıştırıcı başka yerde. Gözlemliyorum şu an ona çok dikkat ediyor, kapağını kapatıyor ondan sonra topluyor. Boyalarını aynı şekilde güzelce diziyo yerine ona göre kaldırıyor. Şu an iyi gidiyoruz düzeldik diyebilirim (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Defne'nin uygulama bitiminden sonra çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin genel durumunu Canan hanım gözlemlerine dayalı olarak şu şekilde açıklamaktadır:

Daha hassas davrandığını gözlemledim. Artık gerekliyse alıyor. Ayrıca önceden uyarmaya çekiniyordu artık uyarabiliyor. Çevresindeki insanlara küresel ısınmanın etkilerini anlatmaya ve çevre bilinci oluşturmaya çalıştığını gözlemledim. Hayvanlara karşı merhamet duygusu daha fazla arttı (02.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Defne'ye ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; özellikle eşyalarını özenli kullanma, çevreye yönelik etkinliklere katılım, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Öğrencinin geri dönüşüme ilişkin farkındalığı artmakla birlikte tek kullanımlık plastiklerin kullanılmamasına ilişkin davranışlarında görülme sıklık düzeyi düşük olsa da gelişme sağlanamamıştır.

4.3.4. Neslihan'ın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.3'te Neslihan'ın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Kader hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.3. Neslihan'ın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Çizelge 4.3. Neslihan'ın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
7. Suyu tasarruflu kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
13. Eşyalarını özenli kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Kader hanımın gözlemlerine dayalı olarak uygulama öncesinde “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışını “Sık sık” sergileyen Neslihan’ın birinci eylem planından itibaren bu davranışı “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Uygulama bitiminde de bu davranışın sıklığının en üst düzeyde olması önemli bir bulgu olarak görülebilir. Bu konuya ilişkin Neslihan’ın görüşleri şu şekildedir:

Çevrenin temiz tutulmasından yine biz insanlar sorumluyuz öğretmenim. Bazı insanlar belediye temizlesin biz niye temizleyelim diyor, sonuçta belediyenin görevi diyor. Ama bence bu hepimizin görevi, çünkü bu doğa hepimizin. Herkesin kullandığı bir doğa, yani biz korumalıyız sorumluluk bizde, sadece devlette değil (25.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama öncesinde “Çevreyi kirletenleri uyarma” davranışını “Sık sık” düzeyinde gerçekleştiren Neslihan, ikinci eylem planından itibaren bu davranışı “Her zaman” sergilemeye başlamıştır. Uygulama bitiminde bu davranışın içselleştirildiği ve “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilmeye devam edildiği görülmektedir. Okul dışı etkinlikler kapsamında Kanlıkavak Parkı’ndaki insanları uyardıklarını Neslihan şu şekilde ifade etmektedir:

Öğretmenim o gün parkta insanları uyardık, yani çöp atan insanları uyardık. Kimi gördü isek herkesi uyardık (25.06.2021 tarihli görüşme).

Kader hanım gözlemlerine dayalı olarak Neslihan’ın “Sık sık” çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabayı önemseydiğini ifade etmiştir. İkinci eylem planından itibaren bu durumun gelişim gösterdiği ve “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Dolayısıyla Neslihan’ın bu davranışı içselleştirdiği söylenebilir. Apartmanlarındaki geri dönüşüm kutularının geri gelmesine yönelik bireysel çabasını Kader hanım şu şekilde açıklamaktadır:

Bizim binada önceden geri dönüşüm kutumuz vardı. Ama insanlar oraya çöp ve başka şeyler de attıkları için onları kokuyor diye kaldırdık biz. Onu tekrardan sordu yöneticiye, onu çok fazla sevdiği için. Biz oraya geri dönüşüm kutularını tekrar koyabilir miyiz dedi, yönetici de yok kokuyor dedi, o zaman Neslihan da dışarı koyalım dedi (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Uygulama sürecinin öncesinde Kader hanım, Neslihan’ın “Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma” konusunda sorun yaşadığı yapılan görüşmede beyan etmesine karşın davranış gözlem formunda “Her zaman” şeklinde işaretleme yapmıştır. Nitekim bu yanlışlığın birinci eylem planından sonra “Sık sık” olacak şekilde düzeltildiği görülmektedir. Bu bağlamda davranışın başlangıçta görülme sıklığı en fazla “Sık sık” olarak kabul edilebilir. İkinci eylem planından itibaren ise bu davranışın “Her zaman” düzeyinde sergilendiği ve kalıcı hale geldiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin birinci eylem planı sonunda Neslihan’ın geri dönüşüm davranışı sergilemediğini şu şekilde açıklamıştır:

Şu anda hani çok fazla dışarı çıkamadığı için getir götür yapamıyor, daha çok ben ayırıyorum. Onları ayırdıktan sonra da asıl iş bana düşüyor açıkçası. Ayırıştırma işi de her şey bende bu evde. Yani ayırıştırma da çok fazla olmuyor çünkü onun odasında atılacak bir şey olmayınca,

biz mutfaktan atıyoruz. Mutfakla da çok fazla bağlantısı olmadığı için haliyle otomatikman bana kalıyor her şey (04.06.2021 tarihli görüşme).

Ancak bu görüşmeden önceki derslerde ve öğrenci ile yapılan görüşmede kendi odasında bir geri dönüşüm köşesi oluşturduğu ve aktif olarak kullandığı araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Nitekim Kader hanım konuşmanın ilerleyen aşamasında bu duruma ilişkin ifadesini “Kendi odasındakileri ayırıyor. Bir çöp kutusu var, bir de öbür türlü bir kutu oluşturdu. Üç tane poşet koydu ayrı ayrı, onları o şekilde atıyor.” (04.06.2021 tarihli görüşme) şeklinde değiştirmiştir.

“Suyu tasarruflu kullanma” Neslihan’ın en çok sorun yaşadığı davranışlardan biridir. Uygulama öncesinde bu davranış “Ara sıra” seviyesinde iken, süreç boyunca istikrarlı bir gelişme sağlanmış ve uygulama sonunda Neslihan’ın suyu “Her zaman” tasarruflu kullandığı ifade edilmiştir. Bu konuda uygulama sonunda Kader hanım şunları ifade ederken: “Biz banyoda bir saat falan kalıyorduk önceden. Bayağı uzun kalıyorduk, çünkü suyu çok seviyor bizimki. Şimdi biraz daha kısaldı süremiz.” (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi), araştırmacı ile Neslihan arasında geçen konuşma öğrencinin su konusundaki gelişen duyarlılığını göstermektedir:

Neslihan: Öğretmenim mesela şey nasıl desem ben eskiden şey yapıyordum banyoda yarım saat kalıyordum. Ama artık beş dakikada çıkıyorum banyodan. Bunu öğrendiğimden beri beş dakikada çıkıyorum banyodan.

Araştırmacı: Ama bu senin temizlenmediğin anlamına gelmiyor temizleniyorsun değil mi?

Neslihan: Öğretmenim hayır temizleniyorum.

Araştırmacı: Neden yarım saat duruyordun eskiden?

Neslihan: Öğretmenim ben eskiden birazcık şey suyla oynamayı çok fazla seviyordum da. O yüzden duruyordum, ama artık su tasarrufu ediyorum (06.06.2021 tarihli görüşme).

Geri dönüşüm konusuna benzer doğrultuda Kader hanım, Neslihan’ın “Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme” davranış değiştirmesine ihtiyaç olduğunu söylemesine karşın “Her zaman” bu davranışı sergilediğini ifade etmiştir. Ancak birinci eylem planından itibaren bu davranışın “Sık sık” şeklinde işaretlenmesi dikkate değer görülmüş ve başlangıç sıklığının en fazla “Sık sık” olması gerektiği düşünülmüştür. Uygulama bitiminde bu davranışın “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilmeye başlanması önemli bir gelişme olarak görülebilir. Bu davranış konusunda da öğrenci ve ailesi arasında fikir ayrılığı bulunmaktadır. Neslihan “Eskiden pek perdemi açmıyordum bu yüzden elektriği yakmak zorunda kalıyordum. Ama artık hem perdem açık şekilde güneş alıyor odam hem de D vitamini de almış oluyorum.” (06.06.2021 tarihli görüşme) ifadesini kullanırken Kader hanım bu konuda aynı görüşte değildir. Beste’de yaşanan

duruma benzer şekilde odak grup görüşmesinde aileler öğrencilerin oynadıkları korku oyunlarının bu davranış üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamışlardır:

Kader hanım: Elektrikte aynı Beste'nin olduğu gibi Neslihan da korkuyor. Elektriklerin hepsini açarak gidiyor odaya kadar, koridor da dahil olmak üzere. Bence geliştirmemiz gerekiyor.

Araştırmacı: Altında başka bir sebep var ikisinde de anladığım kadarıyla. Farkındalar ama korktukları için sanırım o davranışı değiştiremiyorlar.

Kader hanım: Değiştiremiyorlar çünkü birisi gelecek içeri girecekmiş gibi düşünüyorlar.

Işıl hanım: Evet çünkü psikolojik olarak da her insanda karanlıktan aydınlığa çıkarken arkasında birisi varmış hissi olurmuş. Büyüklerde de küçüklerde de. Ama çocuklarda hayal gücü daha gelişmiş olduğu için daha yoğun yaşıyorlar bunu, ondan bence.

Kader hanım: Perdeyi bile ben kapatayım istiyor, oradan birisi gelebilir diyor. Kızım üçüncü kattayız, kim gelecek diyorum ama yine de onu anlamıyor. Kapıyı üç kere falan kilitliyoruz akşamları.

Canan hanım: Soyut kavramları yeni yeni düşünmeye de başladıkları için kendi kendilerine de korku yaratabiliyorlar.

Kader hanım: Roblox diye bir oyun var ondan çok korkarak oynuyorlar çılgık çılgıklar. Onun etkisi var diye düşünüyorum ben. Böyle cadı gibi bir şeyvar kovalıyor, bunlar saklanıyor. Manicraft var. Ha Granny. Nasıl bir oyunsa Grannyden çok korkuyorlar

Canan hanım: Kesinlikle onun etkisi var.

Kader hanım: Ama hortlak gibi bir şey galiba o, gözleri falan yok onun. Birdenbire hayalet gibi çıkıyor. Onun etkisi çok büyük. Eskiden bu kadar yapmıyordu. Şimdi bu sıralar daha da fazlalaştı, oyunu oynadıktan sonra (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Kader hanım Neslihan'ın yeme-içme konusunda sıkıntısı olmadığı ifade etmekle birlikte “Yiyecek ve içeceklerini israf etme” davranışını “Her zaman” gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Birinci eylem planından itibaren bu davranışın görülme sıklığı istenilen şekilde gerileme göstermiş ve “Hiç” düzeyine düşmüştür. Uygulama bitiminden sonra “Bazen” düzeyinde görülmekle birlikte başlangıç aşamasına dönmemesi önemli bir bulgu olarak görülebilir. Elde edilen bu bulgu araştırmacının sınıfta gerçekleştirdiği gözlemlerle uyuşmamaktadır. Araştırmacı Neslihan'a ilişkin gözlemlerini günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Bugün ders çıkışı yiyeceklerinin ambalaj atıklarını ve yemediklerini masasının üstünde bırakıp sınıftan çıktı. Sınıf arkadaşları çok tepki gösterdiler bu duruma. Hala bazı sıkıntılar var yeme içme ile ilgili. (...) Satın alma ve yiyecek içecekleri israf etme konusunda onunla daha fazla çalışmalar yürütülebilir, üzerinde konuşmalar yapılabilir diye düşünüyorum (Araştırmacı günlüğü, 14.06.2021)

Uygulama öncesinde Neslihan'ın “Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma” davranışını “Bazen” gerçekleştirdiğini ifade eden Kader hanım, ikinci eylem planından sonra bu davranışın “Hiç” gözlemlenmediğini, ancak uygulama bitiminden sonra tekrar “Bazen” seviyesine geldiğini belirtmiştir. Kader hanım Neslihan'ın uygulama öncesinden uygulama bitimine değin “Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme” davranışını “Sık sık” sergilediğini ifade etmiştir. Ancak uygulama bitiminden sonra bu davranışın “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Neslihan bu konuya ilişkin kendine ilişkin şu örnekleri vermiştir.

O pop-iti (bir tür oyuncak) plastik yerine kâğıttan yaptım. 40, 50 lira vermek yerine kendim yaptım. Bedavaya yaptım. Hem para tasarrufu ettim hem de doğa için yararlı yararım oldu. (...) Ama en azından plastiklerden güzel bir kumbaramız oldu. Para vermeye de hiç gerek yok. Hem de elimizdeki malzemelerle güzel bir şey yaptık, geri dönüştürdük kumbara yaptık (06.06.2021 tarihli görüşme).

Buna karşın Kader hanım aynı görüşte olmayıp uygulama sürecinde bu davranışta gelişme sağlanamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencinin bireysel anlamda çabaları bulunmakla birlikte en temelde bu davranışa ilişkin gelişme görülememesinin esas etkenlerinin yine ailenin tüketim alışkanlıkları ve istek-ihtiyaç konusuna ilişkin tutumu olduğu düşünülmektedir. Nitekim süreç içerisinde öğrencinin isteklerine ilişkin aile içinde sorgulama yapılmadığı ve öğrenci istediği takdirde çok ısrar ettiğinde bir süre ertelense dahi genelde isteklerinin gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu durum ailenin etkisini göstermesi bakımından son derece önemli görülmüştür. Bu konuya ilişkin Kader hanım ve araştırmacı arasında geçen konuşma şu şekildedir:

Kader: Normalde zaten gerekli olmadıkça çok fazla almıyoruz bir şeyi. Onu sorguluyor. Çok fazla ihtiyacı olmadıkça almıyoruz. Bir ara pop-it diye tutturdu, herkes aldı ben de alacağım diye. Çünkü gördüğü zaman arkadaşlarında istiyor. Daha yeni alabildik işte, bir süreden beri bekliyoruz. Gereksinimimiz yok zaten onun farkında.

Araştırmacı: Kendisi neler söylüyor bu konuyla ilgili?

Kader hanım: Bu çok eğlenceli, onu alana kadar bizi ikna edene kadar elinden geleni yapıyor. Son kozuna kadar kullanıyor. Son raddeye kadar ikna etme çabası var, onu bir şekilde alacak başka şans yok. Ama ben onu ikna edince bir şekilde bekliyoruz.

Araştırmacı: Ben bir ara şöyle bir şey gözlemlemiştim, bir ara kendisi yapmıştı pop iti kâğıttan.

Kader: Evet onlar da var. Ama bu sefer diğer arkadaşlarında gördüğü için istiyor. Hadi diyorum ben de hevesi kalmasın, ben de onu alıyorum. O zaman onunla da işini görüyor bununla da işini görüyor. Fark etmiyor. Almış olması onu çok fazla mutlu etmiyor, hani

onlarda var bende de olsun gibi düşündüğünden yapıyor galiba. Biraz da ondan kaynaklanıyor. Merak ediyor, heves ediyor (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Neslihan'ın uygulama öncesinde "Sık sık" üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın aldığı görülmektedir. Ancak ikinci eylem planından sonra bu davranışta bir gerileme yaşanmış olup "Ara sıra" gerçekleştirilmeye başlamıştır. Uygulama sonundan itibaren ise bu sorunun çözüldüğü ve bu davranışın "Her zaman" gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir.

Yapılan görüşmelerde Kader hanım çoğunlukla Neslihan'ın eşyalarını dikkatli kullanmadığını dile getirmiştir. Buna rağmen gözlem formunda bu sorunu uygulama öncesine yansıtmamasının yine yanlış, dikkatsiz işaretleme ya da sosyal beğenilirlikten kaynaklanabileceğini düşündürmektedir. Nitekim kendisi odak grup görüşmelerinde Neslihan'ın sorunlu davranışlarına ilişkin kısıtlı bilgi verirken, bireysel görüşmelerde daha rahat tavır sergilemiş ve daha açık konuşmuştur. Bu durumun başlangıçtaki gözlemlerine yansımış olabileceği düşünülmektedir. Birinci eylem planından itibaren Neslihan'ın eşyalarını "Sık sık" özenli kullandığını belirtmesi bu düşüncüyü desteklemektedir. Bu davranışa ilişkin gelişme ise ancak ikinci eylem planından itibaren görülmeye başlanmış olup "Her zaman" düzeyine ulaşılmıştır. Uygulama sonunda gerçekleştirilen görüşmede Kader hanım ile araştırmacı arasında geçen konuşma bu davranışın gelişmesindeki en önemli etkenlerden birinin aile olduğunu göstermektedir:

Kader hanım: Hala geliştirilmesi gerekiyor bu konunun. Düzenlemeye girdik ama yeni yeni başladık. Daha yolumuz var bizim bence. Yapıştırıcılar falan bizde de aynı şekilde. Çok fazla alındığı için midir nedir çocuklar bazı şeylerin kıymetini bilmiyorlar. Öyle bir sıkıntımız var. Bir tane olsa belki bilecekler ama. Geçenlerde guaj boya almıştım mesela, hepsi birden bitti. Ya da her tarafa sürmeyi tercih ediyor, o da beni çıldırtıyor genelde. Öyle bir sıkıntımız oldu bizim.

Araştırmacı: Daha önce dediğim gibi aile toplantısı yapabilirsiniz Kader hanım. Dikkatli kullanmazsak ne olur bunun sebeplerini sorgulatarsanız daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü kolay kazandırılan davranışlar değil bunlar. Ama sebebini sorgularsa çocuk nedenine inerse o davranışın kalıcı olma ihtimali artıyor. Biraz daha bu konu üzerinde tartışabilirsiniz diye düşünüyorum (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Nitekim aile süreç içerisinde kendilerine hatırlatılmasına rağmen aile toplantılarının yapılmadığı ve aile içinde verilen görevlerin eksik yapıldığı görülmüştür. Ailenin tüketim alışkanlıklarının yanı sıra Kader hanım evdeki birçok sorumluluğu üstlendiğini ve Neslihan'a fırsat kalmadığını şu sözlerle açıklamaktadır: "Diyorum ya her şeyi ben kendim yaptığım için o da otomatikman benden görerek bir şeyler yapacak ama ben

yaptığım için onun fırsatı olmuyor da olabilir.” (04.06.2021 tarihli görüşme). Bu konuda ailenin tutum ve davranışlarının çocuklar üzerindeki belirleyici etkisini Kadir öğretmen, “Özellikle arkasından toplayan velileri olan çocuklarda maalesef siz ne öğretirsiniz öğretin, ne yaparsanız yapın olmuyor. Evde aileyle pek fazla çalışmadığımız zaman yansımaları olmuyor.” (02.07.2021 tarihli görüşme) şeklinde özetlemiştir. Araştırmacı ise bu konuya ilişkin gözlemlerini günlüğüne aşağıdaki gibi yansıtmıştır:

Neslihan’ı son iki haftadır tam olarak yakalayamıyorum. Kent ormanındaki çöp toplama etkinliğinden sonra daha fazla dikkat çekmeye çalışıyor, biraz başa döndük gibi oldu. Her şeyde öne çıkmaya çalışıyor. Kumbarasını da aslında çok aktif olarak kullanmamış. Okula gittim, eve geldim, yemek yedim, dişimi fırçaladım gibi şeyler yazmış. Bunlar bir gün içerisinde yazılıp atılmış gibi geldi bana. Açıkçası bu da beni çok üzdü. Bunun birçok sebebinin olabileceğini düşünüyorum. Aile toplantılarının yapılmaması, sorunlu davranışlar üzerinde aile içinde konuşulmaması, annenin baskın bir yapısının olması, birçok şeyi çocuğunun yerine kendini yapıyor olması ve sorumluluk vermemesi gibi şeylerin çocuk üzerinde etkili olduğunu düşünüyorum. Ama yine de bu süreç içerisinde Neslihan olumlu davranışlar sergilemeye devam etti. Geri dönüşüm kutusuna atıkları atarken videoları attı, hayvanları severken videoları attı. Çevresindekileri bilinçlendirme ile ilgili davranışlarda olumlu yönde gelişmeler kat ettiğini düşünüyorum. Zannedersem bunları yazıya döküp davranış kumbarasına atma noktasında bazı sıkıntılar var (Araştırmacı günlüğü, 14.06.2021).

Neslihan’ın uygulama bitiminden sonra çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin genel durumunu ise Kader hanım gözlemlerine dayalı olarak şu şekilde açıklamaktadır:

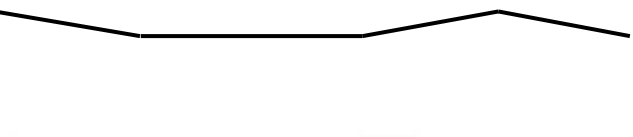
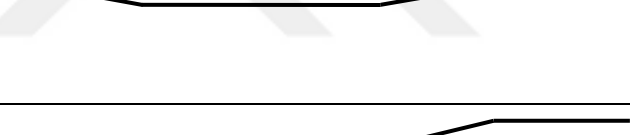
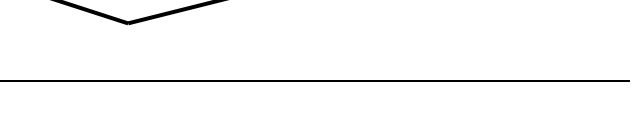
Tasarruf etmeyi öğrendi. İhtiyaç olup olmadığını sorgulamaya başladı. Hayvanları besleme daha fazlaştı, hayvanlara ilgisi daha da arttı (02.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Neslihan’a ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; geri dönüşüme dikkat etme, eşyalarını özenli kullanma, çevreye yönelik etkinliklere katılım, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Öğrencinin özellikle kaynakların tasarruflu kullanımına ilişkin farkındalığı artmakla birlikte tek kullanımlık plastiklerin kullanılmamasına ilişkin davranışlarında görülme sıklık düzeyi düşük olsa da gelişme sağlanamamıştır.

4.3.5. Alara'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.4'te Alara'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Özlem hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.4. Alara'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
13. Eşyalarını özenli kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Özlem hanımın gözlemlerine dayalı olarak uygulama öncesinde Alara'nın "Çevreyi kirletenleri" davranışını "Her zaman" sergilediği şeklinde işaretleme yapılmakla birlikte yapılan görüşmelerdeki söylemler bu durumun bir yanlışlık olduğuna işaret etmektedir. Nitekim daha sonra davranışın görülme sıklığının "Sık sık" düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durumun ailenin davranış gözlemine ilişkin farkındalığının artması ile de ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu konuya ilişkin Özlem hanımın ifadesi şu şekildedir:

Bu konuyla ilgili duyarlılığı vardı ama tabi yapılan etkinliklerle ya da gördüğü şeylerle daha da farkında bazı şeylerin. Daha bilinçli olarak yapmaya başladı. Daha çok dikkat ediyor ya da çevresindekileri de daha fazla uyarmaya başladı (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde tasarımını kendi yaptığı tişört ile insanları uyarmayı hedefleyen Alara, yaşadığı deneyimi şu sözlerle anlatmıştır:

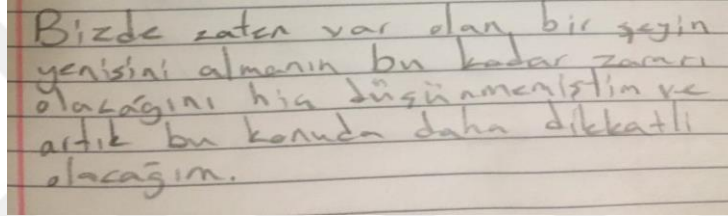
Tişört baskısı yapmıştık ya hani. O hem böyle doğa takımından bir üye olduğumuzu falan gösteriyor hem de mesela ben bir kere açma almaya çıkmıştım, bilerek onunla çıkmıştım. O zaman açma almaya giderken yolda babamı beklerken insanlar böyle üstüme bakıyordu (26.06.2021 tarihli görüşme).

Özlem hanımın davranış gözlem formundaki “İnsanları uyarmak konusunda daha girişimci davranıyor. Daha fazla kişiye nasıl ulaşırım diye çaba sarf ediyor.” (14.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklindeki ifadesi de Alara’nın bu davranışa ilişkin ilerleme gösterdiği şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca Alara’nın davranış kumbarasından çıkan “Akrabalarımı doğa konusunda bilinçlendirdim.” ve “Doğa takımının Instagram hesabını kurdum ve ulaşabildiğim kişileri ekledim.” ifadeleri doğrudan bu konuyla ilişkilidir. Ancak uygulama sonunda “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilmeye başlanan bu davranışın uygulama bittikten sonra ise “Sık sık” olacak şekilde gerilediği görülmektedir. Alara’nın uygulama öncesi süreçte “Yiyecek ve içeceklerini israf etme” davranışını “Her zaman” düzeyinde sergilediği, ancak birinci eylem planından itibaren bu davranışın “Hiç” gözlemlenmediği görülmektedir. Ailenin görüşmelerde yeme ve içme konusunda herhangi bir sorun olmadığını dile getirmesi davranış gözlem formunda olumsuz anlam içeren bu maddenin yanlış anlaşılmasından kaynaklı bir hata olduğuna işaret etmektedir.

Özlem hanım Alara’nın “Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma” davranışını “Ara sıra” gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Birinci eylem planı sonunda davranışın “Hiç” gözlemlenmediği ancak ikinci eylem planından sonra “Bazen” gözlemlendiği görülmektedir. Sanat etkinliklerinde Alara’nın pipetlerden yaralanması da araştırmacının gözlemleri arasında yer alıp bu bulgu ile örtüşmektedir. Uygulama sonunda ise bu davranışın “Hiç” gözlemlenmemesi istenen nitelikte olup davranışın içselleştirildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu konuya ilişkin Özlem hanım şu ifadeleri kullanmıştır:

Genelde çok fazla kullanmıyoruz, çok ihtiyacımız olmadığı zaman. Hani ev ortamında zaten kullanılmıyor. Ev dışında bir yerlere gittiğimizde kullanıyoruz bunları. Yani bu süreçte de çok da fazla çıkmadığımız için açıkçası bu hani konuyla ilgili çok bir gözlemim olmadı (04.06.2021 tarihli görüşme).

Alara'nın satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulamasını uygulama öncesinde "Her zaman" düzeyinde yanıtlayan Özlem hanımın, birinci eylem planından sonra bu davranışın "Sık sık" düzeyinde olduğunu belirtmesi ve yapılan görüşmelerdeki söylemleri davranışın başlangıçta da en fazla "Sık sık" düzeyinde olduğuna işaret etmektedir. Uygulama sonunda bu davranışta da gelişme sağlanmış ve görülme sıklığı en üst düzeye çıkmıştır. Özlem hanım bu durumu "İlgisini çeken bir şey gördüğünde ben de bunu yapabilir miyim diye düşünüyor ya da buna benzer bende şu var diye almaktan vazgeçiyor." 25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklinde açıklarken, Alara satın alma ve tüketim davranışlarına ilişkin artan farkındalığını 14.06.2021 tarihli öğrenci günlüğüne yansıtmıştır. İlgili tarihe ilişkin günlüğün fotoğrafı Görsel 4.17'de sunulmuştur.



Görsel 4.17. Alara'nın öğrenci günlüğüne ilişkin örnek

Uygulama öncesinde "Ara sıra" "Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma" davranışını gerçekleştiren Alara'nın ikinci eylem planından itibaren bu davranışı "Her zaman" gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Süreç içerisinde görülen bu gelişim davranışın içselleştirildiğinin ve kalıcı hale geldiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Özlem hanım bu davranışa ilişkin yaşanan gelişmeyi şu şekilde açıklamaktadır:

Biz genelde pek götürmüyoruz alışverişe ya da markete pek gitmiyoruz. Ama poşetlerin üzerindeki geri dönüşüm işaretleri ilgisini çekmeye başladı. Bu konuda çok farkındalığı yoktu açıkçası. Evet derslerinde görmüşlerdi ama şu anda daha çok ilgisini çekiyor. Benim bile ilgimi çekmeye başladı hatta, biz bile fark etmemişiz. (04.06.2021 tarihli görüşme).

Ailenin davranış gözlemine ilişkin artan farkındalığının bir diğer belirtisi "Eşyalarını özenli kullanma" davranışdır. Çünkü Özlem hanım yapılan görüşmelerde Alara'nın en çok sorun yaşadığı davranışlardan biri olarak göstermekle birlikte, bu davranışı uygulama öncesinde "Sık sık" gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu konuya ilişkin

birinci eylem planı sonunda yapılan görüşmede davranışa yönelik uygulama öncesindeki sorunları ve uygulama sürecindeki gelişmeleri şu şekilde ifade etmiştir:

Hani çok özenli kullanmıyor malzemelerini. Malzemelerini kullanma konusunda biraz muzdariptim. Artık daha fazla dikkat etmeye başladı. Mesela ben kâğıt kullandın ama bak kalan kısımlarını da ziyan etme diyordum. Şimdi kendisi arkadaşlarıyla da konuşmuşlar herhalde kâğıtları küçük küçük parçalara ayırıp yeniden böyle bir kâğıt yapmak gibi. Onunla ilgili bir çalışma yapmaya çalıştı, ben de destekledim onu (04.06.2021 tarihli görüşme).

Birinci eylem planından sonra bu davranışı “Ara sıra” düzeyinde gözlemlediği, ikinci eylem planından itibaren davranışın olumlu yönde gelişim gösterdiği ve uygulama sonunda “Her zaman” düzeyine ulaşıldığı görülmektedir. En çok sorun yaşanan davranışın sıklık düzeyinin artışı önemli bir gelişme olarak kabul edilebilir. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma davranışı ile ilgili gözlem formunda sorun yaşandığı belirtilmemekle birlikte yapılan görüşmelerde Özlem hanım, evde geri dönüşüme dikkat edildiğini ama Alara’nın bunu yeterli bilinçle yapmadığını uygulama sürecinde bu bilincin arttığını şu sözlerle vurgulamıştır:

Mesela bir şey çıkıyor anne bunu ben atacağım diyor. O torbaya ben atıyım diyor, bu geri dönüşüm çöpü, bunu hemen götüreyim atıyım ben kendim yapıyorum diyor. Hani bu yönde biraz daha istekli olmaya başladı. Dediğim gibi genel olarak zaten hep dikkat ediyordu ama hani bilerek yapmıyordu belki de. Ben bilinçli olarak yaptığını düşünüyordum ama bizim rutinize alıştığı için demek ki yapıyormuş. Şu an bilerek ve yapması gerektiğini idrak ederek yapıyor (04.06.2021 tarihli görüşme).

Alara da kendisi ile birinci eylem planının sonunda yapılan görüşmede “Geri dönüşümün sizin yaptığınız derslerle öneminin daha çok farkına vardım, o yüzden artık geri dönüşüme daha çok atıyorum” (08.06.2021 tarihli görüşme) şeklindeki sözleri ile bu konuda artan farkındalığını ifade etmiştir. Suyu tasarruflu kullanma davranışına ilişkin herhangi bir sorun yaşandığı ifade edilmemesine karşın uygulama sürecinde Alara’nın su konusunda gelişen farkındalığı araştırmacı ile aralarında geçen şu konuşmaya yansımıştır:

Alara: Kısa belgesel gibi bir şey izledik ya hani bir günü sadece 25 litre ile geçirmeye çalışmaları. Zor yani aslında ben günde ne kadar su harcadığımı bilmiyordum.

Araştırmacı: Mesela çocukların fotoğrafı vardı kirli su içmek zorundalardı hatırladın mı, 3 tane çocuk. Bunlar hakkında ne düşünüyorsun?

Alara: Üzücü.

Araştırmacı: Üzücü, neden öyle dedin?

Alara: Biz istediğimiz kadar su içebiliyoruz mesela o çocuklar içemiyor kendileri bulmaya çalışıyorlar

Araştırmacı: Bunu daha önce biliyor muydun? Onların susuz kaldığını?

Alara: Biliyordum.

Araştırmacı: Biliyordun, peki seni ne etkiledi şimdi?

Alara: Daha önceden görmüştüm öyle fotoğraflar ama o zamanlar pek dikkat etmiyordum herhalde. Şimdi daha çok dikkat ediyorum (Alara, 08.06.2021 tarihli görüşme).

Alara davranış kumbarasında su konusuna ilişkin “Yumurta haşlanırken kullandığımız suyu çiçeklere verdim.”, “Tuvalette fazla su harcamadım.” gibi ifadelere yer vermiştir. Benzer doğrultuda Özlem hanım kızının su konusundaki artan duyarlılığını şu şekilde ifade etmektedir:

Normalde dış fırçalarken açık bırakmaz ya da daha fazla kullanmaz. Ama mesela biz şeyi konuştuk geçen haftaydı galiba, evde ne tür tedbirler alınabilir. Aile toplantısında, ailece ortak verdiğimiz kararlar gibi. (...) Bazen ben bulaşık yıkarken makineye koyarken işte su açık kalıyor, anne bak bunu kapatman lazım kapatmamışsın, dur ben kapatayım diyor. Hemen gelip kapatıyor (04.06.2021 tarihli görüşme).

Alara’nın uygulama bitiminden sonra çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin genel durumunu Özlem hanım gözlemlerine dayalı olarak şu şekilde açıklamaktadır:

Neden sonuç ilişkisini sorgulayarak, insanlar bunu yaptığı için doğada bunlar oluyor diye yorum yapmaya başladı. Kaynakların bir gün tüketebileceği bilinciyle, ihtiyacı kadar kullanma konusunda duyarlılığı arttı. Önceden bu kadar sorgulamazken “Bende zaten bunun gibi şu da var” diyerek almaktan vazgeçtiği çok şey oldu. Gittiği her ortamda geri dönüşüm kutuları olup olmadığını sordu. Yoksa üzüldü, her yerde neden olmadığı ve nasıl olabileceği konusunda yorumlar yaptı. İnsanları uyarma konusunda daha çekingenken, şimdi düşüncelerini başkalarına da aktarmak için gayret gösteriyor. Derslerden öğrendiklerini çevresine de aktarmaya çalışıyor. Herkesin bu konulara dikkat etmesi gerektiğinin farkında. Özellikle sokak hayvanları için yemek su bırakma konusunda daha duyarlı ve istekli. Biz unutsak bile kendisi hatırlatıyor (Özlem hanım, 01.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Alara’ya ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; özellikle eşyalarını özenli kullanma, geri dönüşüme dikkat etme ve çevreyi kirletenleri bilinçlendirme davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Öğrencinin tek kullanımlık plastıklere ilişkin farkındalığı artarken uygulama sürecinde gelişen çevreyi kirletenleri uyarma davranışının uygulama bittikten sonra başlangıç düzeyine döndüğü görülmektedir. Bu durumun ailenin davranış gözlemine ilişkin farkındalığının artması ile de ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca çevre duyarlılığı konusunda çok fazla sorun yaşamamakla birlikte özellikle kaynakların dikkatli kullanımına yönelik Alara’nın farkındalığının artması yalnızca sorunlu davranışların değil sorun yaşanmayan

davranışların da olumlu yönde gelişmesi açısından önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4.3.6. Tuğrul Ali'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.5'te Tuğrul Ali'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Ezgi hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.5. *Tuğrul Ali'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim*

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
1. Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
14. Sokaktaki hayvanlara yardım etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Ezgi hanımın gözlemlerine dayalı olarak uygulama öncesinde “Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme” davranışını “Sık sık” düzeyinde sergileyen Tuğrul Ali’nin birinci eylem planından itibaren bu davranışı “Her zaman” gerçekleştirmeye başladığı ve uygulama bitiminde elde edilen veriler ışığında içselleştirdiği görülmektedir. Tuğrul Ali, çevre bilincinin arttığını “Hani maaşlara zam yaparlar ya işçilere. İşte benim de çevre bilincim artı yani maaşıma yüzde elli zam yapıldı diyelim.” şeklinde bir benzetme üzerinden örneklendirmiştir. Ayrıca ileri dönüşüme son derece meraklı olmakla birlikte evlerinin balkonundaki geri dönüşüm kutusunun varlığından uygulama sürecinde haberdar olan Tuğrul Ali ile araştırmacı arasında geçen konuşma şu şekildedir:

Tuğrul Ali: Mesela geri dönüşüm konusunda elime geçen şeylerle farklı şeyler yapıyorum, çöpe atılmaktan kurtuluyor. Benim haberim yoktu yeni oldu aslında, biz geri dönüşüme göre poşetlere koyuyormuşuz. Plastikleri ayrı bir kutuya. Bizim balkonda ayrıştırdığımızı bilmiyordum. Plastiği ya da başka şeyleri.

Araştırmacı: Yani siz önceden balkonda ayrıştırıyormuşsunuz, sen yeni mi öğrendin?

Tuğrul Ali: Yani sanırım öyleymiş. Evet, yeni öğrendim.

Araştırmacı: Peki sen atıkları geri dönüşüm kutusuna atıyor musun?

Tuğrul Ali: Atıyorum, geri dönüşüm kutusu görürsem atıyorum yoksa balkonumuzdakine atıyorum (06.06.2021 tarihli görüşme).

“Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışını Tuğrul Ali’nin ikinci eylem planına değin “Ara sıra” gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu durumun pandemi koşulları sebebiyle ailenin öğrenciyi dışarı çıkarma konusundaki tutumlarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Ancak Ezgi hanımın gözlemleri doğrultusunda uygulama sonundan itibaren bu davranışın görülme sıklığının “Sık sık” olacak şekilde gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır. Çevrenin temiz tutulmasından tüm insanların sorumlu olduğunu ve doğanın dengesinin korunması gerekliliğini Tuğrul Ali kendisi ile gerçekleştirilen görüşmede gösterdiği örnekler üzerinden şu şekilde anlatmaya çalışmıştır:

Aslında çevreyi temiz tutmak herkesin sorumluluğu. Çöp atan birini görsek o çöp bizim de sorumluluğumuzda. Çünkü bizim derken şöyle bir döngü var hayat içinde. O plastiği bir insan yapıyor, o insanın da suçu oluyor o attığından dolayı. Dünyanın da bir hayat terazisi var, bir yanda zarar var bir tarafta canlılar var. Mesela (eliyle gösteriyor) şu hayat terazisi, şu da zarar terazisi. İkisi dengede bile olsa biraz tehlikeli olur hayatın yukarıda olması lazım. Sonuçta bir denge olması lazım (24.06.2021 tarihli görüşme).

Tuğrul Ali’de gelişim sağlanamayan tek davranış “Çevreyi kirletenleri uyarma” davranışdır. Nitekim uygulama öncesinde “Sık sık” sergilenen bu davranışın uygulama

bitiminde de aynı düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir. Görülme sıklığı aslında düşük olmamakla birlikte gelişim sağlanamamasının nedeninin araştırmacı öğrencinin yaşadığı dil sorunundan kaynaklı olabileceğini düşünmüştür. Ezgi hanım ise özellikle yaşından büyük kişilerden tepki almaktan çekindiği için bu davranışı sergilemekte zorlandığını şekilde açıklamıştır:

Her şeyin bilincinde daha çok tepki gösteriyor. Ama şöyle bir düşüncesi var acaba herkes aynı tepkiyi verebilir mi, ters bir tepki verebilir mi? Mesela yaşından büyük birine söylediği zaman, bazen durumu biz de yaşayabiliyoruz dışarı çıktığımız zaman, insanlar izmaritini yere atabiliyor. Ona çok kızıyor, ama o anda bir şey yapamıyor. Bazen ters tepki alabileceğinizden dolayı onlardan bir endişesi var (Ezgi hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Dışarı çıkmadığı için yalnızca sınıfça yapılan etkinlikleri yapabildiğini ifade eden ve insanları bilinçlendirme konusundaki gerekliliği doğanın korunmasında insanın rolü üzerinden sorgulayan Tuğrul Ali'nin görüşü şu şekildedir:

İnsanları bilinçlendirmek için genellikle sizinle yaptım. Çünkü hiç dışarı çıkmadım nerdeyse bir markete gittim orada da kimseyle karşılaşmadım. Ama mesela Kent Ormanı'nda bile bir mesaj verdiğimizi biliyorum. Çevreyi korusak hayatımızı bile koruruz diye. Hayatımız bizim elimizde gibi. Bu doğa bizim elimizde, bu güzellikler bizim elimizde, bu ağaçlar bizim elimizde, bu temiz hava bizim elimizde, kirli havayı yok etmek bizim elimizde, bu sağlık sistemi bu hayat sistemi bizim elimizde. Dağcılık yapmak bile bizim elimizde, doğayı korumak bizim elimizde. Bu arada dağ derken bir mesaj vermeye çalıştım sonuçta dağlardaki karlar bile eriyor (24.06.2021 tarihli görüşme).

Verdiği örnekler üzerinden dahi çevre sorunlarını ele alan Tuğrul Ali'nin “Bizim elimizde” sloganını son derece içselleştirdiği görülmektedir. Uygulama öncesi süreçte kendisi atık maddelerin ileri dönüşümüne ilişkin tasarımlar yapmakla birlikte “Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme” konusunda “Sık sık” düzeyinde olan Tuğrul Ali, ikinci eylem planından itibaren “Her zaman” düzeyinde bu davranışı gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu konuya ilişkin artan duyarlılığı ve gelişmeyi Ezgi hanım şu şekilde açıklamıştır:

Zaten çocuğum duyarlıydı. Ancak bu olumlu davranış eğitimden sonra oğlumda ev içi dağınıklık konusunda ve atık maddeleri yeniden değerlendirme konusunda olumlu gelişmeler yaşadık. Sohbetlerinde insanları bilinçlendirme konusunu önemseydiğini belirterek tartışmalara katılıyor. Aynı zamanda atık maddeleri değerlendirip uçaklar, maketler yapıyor. Ve yaptığı ürünleri çevresine ve arkadaşlarına göstermekte, onları bu konuda teşvik etmekten son derece hoşnut (13.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Tuğrul Ali'nin uygulama öncesinde “Bazen” yiyecek ve içeceklerini israf ettiği elde edilen bulgular arasındadır. Ancak Ezgi hanımın gözlemlerine göre birinci eylem

planından itibaren yiyecek ve içeceklerini “Hiç” israf etmediği görülmektedir. Nitekim Tuğrul Ali davranış kumbarasında “Bugün tabağımda yiyecek israf etmedim.” ifadesine yer vermiştir. Bu konuda sorunun yaşanmasına ilişkin kendi etkisini de sorgulayan ve Tuğrul Ali’deki gelişmeye bağlı olarak kendi farkındalığı da değişen Ezgi hanım yaşanan gelişmeyi şu sözlerle açıklamaktadır:

Ben anne olarak herhalde tabağına biraz fazla koyuyorum, aç kalacağı düşüncesiyle. Açıkçası biraz kalıyordu. Ama artık kendi tabağına yiyeceği kadarını alıyor, israf etmemeye çalışıyor. Evet daha az alıyor ve bunu söyleyince annecim artık ben kendim alabilirim yiyebileceğim kadarını diyor. (...) Az alıyor israf olmamasını önüyor. Mesela çok az çorbası falan kalıyor direkt elinden tabağı alıyorum. Ben içemeyeceğini anlıyorum. Annecim bunu çöpe dökmeyeceksin değil mi diyor, hayır annecim dökmeyeceğim, ben onu ayrı bir yerde biriktirip tekrar ısıtıyorum diyorum. Üzülüyor yani çok az iki üç kaşık bile onu üzdüğünü görebiliyorum. Özellikle son birkaç gün önce oldu. Farkında ben de ısrar etmiyorum, ben de bilincindeyim artık (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama öncesinde “Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme” davranışının “Sık sık” sergilendiği, birinci eylem planının sonunda “Her zaman” olacak şekilde gelişim gösterildiği görülmektedir. Ancak ikinci eylem planından sonra bu davranış başlangıç seviyesine gerileyerek tekrar “Sık sık” düzeyinde sergilenmeye başlamıştır. Bu durumu pandemi sebebiyle çok fazla alışverişe çıkmadıkları için gözlemleyememesine bağlayan Ezgi hanım “Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulama konusunda sohbetlerimiz arttı. Ancak pandemi nedeniyle çok fazla alışverişe çıkmadığımız için herhangi bir davranış değişikliği gözleme şansımız olmadı.” (24.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklinde görüş beyan etmiştir.

“Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma” davranışını uygulama öncesinde “Ara sıra” gerçekleştirdiği ifade edilen Tuğrul Ali’nin birinci eylem planından itibaren “Sık sık” düzeyinde bu davranışta gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu davranışın “Her zaman” sergilenmeme sebebinin öğrencinin ailesiyle birlikte alışverişe gitmemesi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ezgi hanım’ın “Pandemide çok fazla dışarı çıkmadık alışveriş için. Ama marketten aldığımız şeyleri ona göre mesela ayırt edebiliyor.” (04.06.2021 tarihli görüşme) şeklindeki ifadesi de bu görüşü destekler niteliktedir.

Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma davranışına ilişkin sorun yaşanmadığını gözlem formundaki puanlamaya yansıtmakla birlikte Ezgi hanımın şu sözleri Tuğrul Ali’nin uygulama süreci ile birlikte bu davranışı ailesinin söylemesi ile değil kendisinin

isteyerek yaptığını ve bilinçli bir davranışa dönüştüğünü göstermesi açısından dikkate değer bulunmuştur:

Çevre ile ilgili konularda daha bilinçlendi dediğim gibi yani sizin sayenizde o geri dönüşümleri özellikle nereye atabileceğini öğrendi, ne işe yaradığını. Onların hepsinin daha çok bilincinde. (...) Eskiye göre daha duyarlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü tabi ki evde bizim her zaman mutfağımızın balkonunda bir poşetimiz var, oraya her zaman atıyoruz geri dönüşüm kutularına. Ama bazen bilincinde değildi Tuğrul Ali. Daha doğrusu belki hani atarken söylüyorduk, ama bu kadar bilincinde değildi. Bu derslerden sonra şimdi mesela bir kutu süt işte onu direkt çöpe atmak yerine, mesela onu farkında olmadan mesela çöpe atabiliyordu eskiden, şimdi kendisi biliyor ve gidiyor geri dönüşüme atıyor (04.06.2021 tarihli görüşme).

Benzer şekilde suyun ve elektrik kaynaklarının kullanımına ilişkin Ezgi hanım Tuğrul Ali'nin davranışlarında bir sorun yaşandığını gözlem formu puanlarına yansıtmamıştır. Ancak sorun yaşanmadığını formda belirtmesine rağmen görüşmedeki söylemleri aslında bu davranışların geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu konuda öğrencinin kaynakların kullanımına ilişkin artan duyarlılığı Ezgi hanımın şu ifadesinden anlaşılmaktadır:

Daha küçük yaşlarda daha farklıydı, daha özenliydi. Yaşı büyüdükçe birazcık dağıldı dikkati diyebilirim. Mesela çok fazla kullanabiliyordu duş alırken ya da dişlerini fırçalarken. Ama geçen dikkatimi çekti, duşu alırken kovanın içine o sıcak su akana kadar dolduruyor ve o kovaı tek başına duştan çıkartıyor. Geldiğimde mesela kova su doluydu. Öğretmenimiz bize o şekilde tembih etti dedi, çok akıllıca. Ondan sonra diş fırçalarken birazcık o fırçayla oynuyordu, o su orda akıyordu. Artık çok daha dikkatli. Biz mesela gece aranın ışığını açık bırakıyoruz, aramızdaki koridordan bazen bir şey olur diye. Şimdi artık kendisi kapatıyor. Gerek olmadığını söylüyor. Mesela bahçenin ışığından gelen aydınlığın, bahçeden gelen ışığın yeterli olduğunu söylüyor, onu kapatıyor. Yani daha özenli (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama öncesinde sokaktaki hayvanlara “Sık sık” yardım etmekte olan Tuğrul Ali'nin birinci eylem planından sonra “Her zaman” yardım etmeye başladığı Ezgi hanımın gözlemleri arasında yer almaktadır. İkinci eylem planının sonunda bu davranış “Sık sık” sergilenmeye başlamakla birlikte uygulama sonundan itibaren tekrar “Her zaman” düzeyine gelindiği görülmektedir. Ezgi hanım bu davranışa ilişkin artan duyarlılığı şu şekilde açıklamaktadır:

Hayvanlara karşı ilgisi daha da arttı. Hatta bu dönem içinde bir de muhabbet kuşu aldık evimize. Onunla ilgilenmesi, ona karşı tutumu çok güzel. Dışarı çıktığımızda marketin çevresindeki kedilere süt alıp kaba koyup onları besliyor ve bu onu çok mutlu ediyor.

Çantamızda mama taşıyoruz. Çok fazla çıkamasa da dışarı çıktığımızda bu mamaları onların gezindikleri yerlere bırakıyor (13.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Tuğrul Ali'nin uygulama sonundaki çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin genel durumunu Ezgi hanım "Özellikle geri dönüşüm gibi konularda duyarlılığı daha da arttı. Dağınıklık, yemek israfı gibi konularda daha da dikkatli. Geri dönüşüme çöpleri kendi atması, geri dönüşümden oyuncaklar yapması, odasını temiz tutması, sokak hayvanlarını beslemesi konusunda daha da duyarlı hale geldi." (24.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklinde açıklamaktadır. Ayrıca pandemi sebebiyle dışarı çok fazla çıkmadıklarını ancak Tuğrul Ali'nin yakın çevresini bilinçlendirme çabasında olduğunu vurgulayan Ezgi hanım, uygulama bitiminden sonra gözlemlerine dayalı olarak çevreye yönelik sorumlu davranışlara ilişkin genel durumu şu şekilde açıklamaktadır:

İnsanları uyarma konusunda çok bir şey söyleyemeyeceğim, çünkü pandemiden dolayı çok az dışarı çıktık. Ama çevremizi temiz tutma konusunda en yakınımızdaki insanlardan başlayarak derslerde öğrendiği bilgileri onlarla paylaştı. Ayrıca bu sürecin sonunda atık maddeleri değerlendirme konusunda daha özenli hale geldi. Odasını toplama ve eşyalarını düzenli olmasında daha bilinçli. Atık maddeleri değerlendirme konusunda, ışık ve su tasarrufu konusunda çok daha bilinçli hareket ediyor (02.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Tuğrul Ali'ye ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; özellikle geri dönüşüme dikkat etme, çevreye yönelik etkinliklere katılım ve hayvanlara yardım etme davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Kaynakların tasarruflu kullanılmasında ilişkin öğrencinin farkındalığı artarken, çevreyi kirletenleri uyarma davranışında ise herhangi bir gelişme sağlanamadığı buna karşın insanları bilinçlendirmeye yönelik çaba gösterdiği görülmektedir. Satın almadan önce düşünme davranışının görülme sıklığı uygulama sürecinde artarken uygulama bitiminde görülme sıklığının başlangıç düzeyine gerilemesinin ailenin alışverişi gitmemesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

4.3.7. Zeynep Rana'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.6'da Zeynep Rana'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Hilal hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.6. Zeynep Rana'nın çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
13. Eşyalarını özenli kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Hilal hanımın gözlemlerine dayalı olarak uygulama öncesinde “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışını Zeynep Rana’nın “Her zaman” sergilediği, birinci eylem planının sonunda ise bu davranışı “Ara sıra” gerçekleştirdiği görülmektedir. Bu durum gözlem formundaki birçok madde için de geçerlidir. Neslihan’da yaşanan duruma benzer şekilde Hilal hanımın da başlangıçta ilgili maddelere yönelik sosyal beklenti sebebiyle yüksek sıklık ifadesi belirtmiştir olabileceği düşünülmektedir. Nitekim görüşmelerde ifade edilen söylemler ile uygulama öncesine ilişkin tabloda yer alan veriler uyuşmamaktadır. Birinci eylem planından itibaren ailelerin

gözlem formunu daha bilinçli doldurması sebebiyle daha sağlıklı veriler elde edilmiştir. Dolayısıyla “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışının uygulama öncesinde de en fazla “Ara sıra” düzeyinde gerçekleştirildiği yorumu getirilebilir. İkinci eylem planından itibaren bu davranışın “Her zaman” sergilenmeye başladığı ve içselleştirildiği görülmektedir. Birinci eylem planının sonunda yapılan görüşmede Kent Ormanı’nda gerçekleştirilen çevre temizliği etkinlikinden duyduğu mutluluğu “Mutlu oldum, çünkü orayı temizledik. Tertemiz yaptık. Üzüldüm, çünkü insanlar çok kötü kirletmiş orayı.” (06.06.2021 tarihli görüşme) şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca uygulama sonunda bu konuya ilişkin yaşanan gelişme Zeynep Rana’nın şu ifadesinden anlaşılmaktadır:

Hani doğa takımı grubunda herkesin görevi vardı ya Alara mesela grup kuruyordu. İşte benim de görevim pankart dağıtmaktı. Ağaçlara falan pankart astım. Orada böyle çoğu insan ne asıyor diye baktılar. Doğayı koruyun, bilinçsizce hareket etmeyin falan yazmıştım onlara. Sonra apartmanlara verdim, genellikle hani postacılar kapıların arkasına asıyor ya böyle yerlere, bazen oralara koydum (25.06.2021 tarihli görüşme).

Sınıf içinde araştırmacıdan bağımsız olarak öğrencilerin kendi aralarında da görev dağılımı yaptığı ve çevreyi korumaya yönelik çaba sarf ettikleri görülmektedir. “Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışındakine benzer gerekçelerle “Çevreyi kirletenleri uyarma” davranışının da uygulama öncesinde “Her zaman” gözlemlenirken birinci eylem planından itibaren “Bazen” düzeyine gerilemesi araştırmacının ailelerden bazılarının uygulama öncesinde formları yeterli bilinçle doldurmadığı görüşünü desteklemektedir. Uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde Hilal hanımın Zeynep Rana’nın çevreyi kirletenleri uyarma konusunda sorun yaşadığını ifade etmesi de göz önünde bulundurularak bu davranışın uygulama öncesinde en fazla “Bazen” düzeyinde gerçekleştiği düşünülebilir. Birinci eylem planından itibaren ise bu davranışta istikrarlı bir gelişim sağlanmıştır. İkinci eylem planından sonra “Ara sıra” çevreyi kirletenleri uyardığı gözlenen Zeynep Rana’nın uygulama bitiminden itibaren bu davranışı “Her zaman” gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir.

“Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme” davranışının uygulama öncesinde davranışı da “Her zaman” sergilenirken, birinci eylem planında “Ara sıra” düzeyine düştüğü görülmektedir. İlk iki maddedekine benzer gerekçeler göz önünde bulundurularak bu davranışın da uygulama öncesinde en fazla “Ara sıra” düzeyinde olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda ikinci eylem planından itibaren bu davranışın “Her zaman” gerçekleştirilmeye başlandığı ve içselleştirildiği görülmektedir. Zeynep

Rana'nın uygulama sonunda yapılan görüşmede "Çevreyi kirleten ben değil, siz değil, benim sınıf arkadaşlarım değil, diğer doğayı umursamayan insanlar." şeklindeki sözleri bilinçsiz insanların doğanın zarar görmesinden sorumlu olduğuna ilişkin farkındalığına işaret etmektedir.

Olumsuz anlam içeren "Yiyecek ve içeceklerini israf etme" davranışının uygulama öncesinde "Her zaman" sıklık düzeyindeyken birinci eylem planından sonra "Hiç" gerçekleştirilmemesi ve görüşmeler esnasında Hilal hanımın bu davranışa ilişkin sorun yaşamadıklarını belirtmesi formun yanlış doldurulmuş olma ihtimalini düşündürmektedir. Uygulama sonunda ise bu davranışın "Bazen" sergilenmeye başladığı, uygulama bittikten sonraki süreçte ise "Ara sıra" düzeyine geldiği görülmektedir. Gözlem formlarında bu davranışa yönelik sorun yaşandığı ifade edilememekle birlikte davranışın uygulama sonrasında artış göstermesi olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir.

Zeynep Rana'nın uygulama öncesinde pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri "Ara sıra" kullandığı belirtilmiştir. Birinci eylem planından itibaren ise bu davranışın "Bazen" düzeyinde gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Ancak uygulama bitiminden sonra davranışın görülme sıklığı başlangıç seviyesine gerilemiştir.

Uygulama öncesinde satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını "Ara sıra" sorgulayan Zeynep Rana'nın ikinci eylem planından itibaren bu davranış "Her zaman" düzeyinde gerçekleştirmeye başladığı ve içselleştirdiği görülmektedir. Nitekim satın almadan önce ihtiyaç sorgulaması yaptığını uygulama sonunda Hilal hanım "Bütün her şeyimizi ihtiyaca bağladık. İhtiyacı olmayan şeyleri önce düşünüyor, sonra almak isterse alıyor." (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklinde ifade etmiştir.

"Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma" davranışının "Sık sık" düzeyinde sergilendiği ifade edilirken birinci eylem planından sonra bu davranışın "Ara sıra" gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Ancak uygulama öncesinde yapılan görüşmelerde Hilal hanımın bu davranışa ilişkin sorun yaşandığı ifade etmesi davranış gözlem formunun birinci eylem planı sonunda daha dikkatli doldurulduğunu ve uygulama öncesinde bu davranışın en fazla "Ara sıra" düzeyinde gerçekleştirildiğini düşündürmektedir. İkinci eylem planından sonra "Her zaman" üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın almaya başlayan Zeynep Rana'nın uygulama sonrasında itibaren bu davranış "Sık sık" gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Pandemi sürecinde alışverişe çıkılmaması bu davranışın gözlemlenmesindeki en önemli engellerden biridir. Bu konuya ilişkin Hilal hanım "Evdeki olanlara baktı. Gördüklerini

‘Aa, bu geri dönüşümmüş’ dedi. Ama alışverişe çıkmadık şu sürede.” (06.06.2021 tarihli görüşme) şeklinde görüş bildirmiştir. Ancak bu ifadeye dayalı olarak satın alma davranışı gerçekleşmese de Zeynep Rana’nın evdeki ürünlerin geri dönüşümlü olup olmadığını incelediği görülmektedir.

Hilal hanım, Zeynep Rana’nın çevreye yönelik sorumlu davranışlardan özellikle “Eşyalarını özenli kullanma” konusunda sorun yaşadığını ifade etmiştir. Nitekim uygulama öncesinde “Ara sıra” eşyalarını özenli kullanan Zeynep Rana, birinci eylem planından itibaren “Her zaman” eşyalarını özenli kullanmaya başlamış ve bu davranışı içselleştirmiştir. Bu konuya ilişkin Hilal hanım ve araştırmacı arasında geçen konuşma ailelerin gözlemler konusundaki duyarlılığını yansıtmaları bakımından önemi görülmüştür:

Araştırmacı: Eşyalarını ve malzemelerini kullanımıyla ilgili bu süreçte neler gözlemlediniz?

Hilal hanım: Kalemelerini daha az açıyor.

Araştırmacı: Hani önceden ne yapıyordu şu an daha az açıyor?

Hilal hanım: Çok fazla uçlarını açardı kalemlerinin yani azıcık kullanmış olsa bile o kalemten çıkan ses sanırım hoşuna gidiyordu. Onun hani böyle cırt cırt sesi. Şimdi kalemelerini daha az açtığını gördüm, çünkü çöpten anlıyorum (06.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama süresince “Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma” davranışına ilişkin Hilal hanım gözlem formunda bir sorun yaşandığına ilişkin işaretleme yapmamakla birlikte Zeynep Rana’nın bu konudaki artan duyarlılığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Eskiden de geri dönüşümü biliyordu yani çöple geri dönüşümü ayırt ediyordu. Geri dönüşüme atıyordu kâğıtları, plastikleri falan. Ama bu Görsel Sanatlar dersinden beri hani işlediğiniz konudan beri daha aktif yani daha bilinçlendi. Kendisi odasına poşetler yaptı ayrı ayrı, bunların hepsini ayırarak atıyor. Mavi kapaklar, kâğıtlar, plastikler, kalemler. Biten kalemleri dahi atmıyor, eskiden onları çöpe atıyordu. Şimdi biten kalemleri de plastiklere atıyor (06.06.2021 tarihli görüşme).

Geri dönüşüme ilişkin artan farkındalık ve uygulama sürecinde yapılan ekolojik sanat etkinlikleri Zeynep Rana’nın elindeki atık malzemeleri farklı bir amaçla kullanabileceğini de düşünmesine yardımcı olmuştur. Bu duruma ilişkin yaşanan gelişme Hilal hanım ve araştırmacı arasındaki şu konuşmada görülmektedir:

Hilal hanım: Biten her şeyi toplamaya başladı. İki katı bulaşık yıkıyorum artık. Plastik kaplar, biten yoğurt kapları, peynir kapları. Bunları yıkıyorum, işte bunlardan bir şey yaparım; saksı yaparım, kumbara yaparım, kardeşime oyuncak kutusu yaparım diyor.

Araştırmacı: Anladım yani şöyle aslında geri dönüşüme atılması gereken şeyleri de geri kazanabilirim farkındalığına ulaştı doğru mu anladım?

Hilal hanımın söylediklerine paralel doğrultuda Zeynep Rana kendisi ile yapılan görüşmede evde atık malzemelerden yaptıklarını anlatmıştır. Ayrıca geri dönüşümü

kaynaklara ulaşım sorunu olan insanlar ile ilişkilendiren Zeynep Rana'nın bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Biz mesela bu deniz kabuklarını kullanmıyorduk, böylece kullanmış olduk, değerlendirdik. (...) Geri dönüşüm şunun için gerekli insanlar her şeyi çöpe atıyor, hiç önem göstermiyorlar. Mesela günümüzde dünyamızda bunları bulamayan insanlar var, onlar için geri dönüştürmeliyiz. Onların da haklarını yemiş oluyoruz. Ben mesela böyle bantlarım bitiyor, o bantlardan bir şeyler yapıyorum. Böyle oynamak için şeyler yapıyorum, bunlar bitmiş bantlarım mesela (gösteriyor). Bu bir patlak balon bantladım, stres topu yaptım. Hatta şurası patlak, orada bant var. Oynamadığım eşyalardan da bir şeyler yapıyorum (06.06.2021 tarihli görüşme).

Bu durum öğrencinin estetik bilincinin gelişmesiyle paralel olarak atık malzemeleri geri kazanmasına ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesiyle birlikte elindeki materyalleri farklı amaçla kullanmasına yönelik önemli bir gelişme olarak görülmüştür. Ancak ailenin bu ifadesinden sonra ailelerinin izin verdiği ölçüde atık materyal biriktirmeleri yönünde öğrencilere uyarıda bulunulması gerekmiştir.

Gözlem formuna ilişkin nicel veriler Zeynep Rana'nın kaynakları dikkatli kullanmaya yönelik yaşadığı herhangi bir soruna işaret etmemekle birlikte Hilal hanım ile yapılan görüşmeden elde edilen nitel veriler su ve elektrik konusunda bazı soruların bulunduğunu ama uygulama sürecinde bu sorunların çözümüne yönelik gelişme sağlandığını göstermektedir. Zeynep Rana bu konuya ilişkin davranış kumbarasında "Annemden çamaşır makinesini tam doldurup çalıştırmasını istedim." ifadesine yer verirken, benzer şekilde Hilal hanım 06.06.2021 tarihli görüşmede bu konuda şunları söylemiştir:

Su çok fazla kullanıyordu. Şimdi kısık daha kısıkta kullanıyor ya da mesela dişini fırçalarken o su akardı, şimdi ona dikkat ediyor. Banyo yaparken eğer vücudunu yıkıyorsa o esnada suyu kapatıyor. Bunları gözlemliyorum ben. Eskiden bu kadar dikkat etmiyordu. Elektrikte de oldu hocam. Oda lambası hep açık duruyordu, yani oda lambası derken masasının üstündeki lamba. Bu lambayı artık gündüz kapatıyor akşam açıyor, eskiden gündüz de açık duruyordu.

Zeynep Rana'nın uygulama bitiminden sonra çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin genel durumunu ise Hilal hanım gözlemlerine dayalı olarak şu şekilde açıklamaktadır:

Var olanı değerlendirip eğer çok ihtiyacı varsa almamız gerektiğini söylemeye başladı. Güncel çevre sorunlarına çok üzüldü, çözümler üretmeye çalışıyor. Arkadaşlarıyla çevre konularını tartışıyor (Hilal hanım, 03.09. 2021 tarihli davranış gözlem formu).

Zeynep Rana'ya ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme başta olmak üzere satın almadan önce ihtiyacı olup

olmadığını düşünme, eşyalarını özenli kullanma, çevreye yönelik etkinliklere katılım ve kaynakları tasarruflu kullanma davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Uygulama sürecinde tek kullanımlık plastıklara ve geri dönüşümlü ürünlere ilişkin farkındalığı artmakla birlikte uygulama bitiminde bu davranışlarda başlangıç düzeyine gerileme gerçekleştiği görülmektedir. Ancak bu davranışlara ilişkin ailenin farkındalığının gelişmiş olması davranışın görülme sıklığının artmasına yardımcı olmaktadır.

4.3.8. İsmail Efe'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Çizelge 4.7'de İsmail Efe'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişime ilişkin annesi Hatice hanım tarafından doldurulan davranış gözlem formuna ilişkin analizler sunulmuştur.

Çizelge 4.7. İsmail Efe'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
1. Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
3. Çevresini temiz tutma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
4. Çevreyi kirletenleri uyarma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Çizelge 4.7. İsmail Efe'nin çevreye yönelik sorumlu davranışlarındaki gelişim

Maddeler	Sıklık düzeyi	İhtiyaç belirleme	1. Eylem sonu	2. Eylem sonu	Uygulama sonu	Kalıcılık
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
7. Suyu tasarruflu kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
13. Eşyalarını özenli kullanma	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
14. Sokaktaki hayvanlara yardım etme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					
15. Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme	Her zaman					
	Sık sık					
	Ara sıra					
	Bazen					
	Hiç					

Hatice hanımın gözlemlerine dayalı olarak uygulama öncesinde “Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme” davranışını “Sık sık” sergileyen İsmail Efe’nin birinci eylem planı sonunda bu davranışı “Ara sıra” gerçekleştirmeye başladığı görülmektedir. Ancak ikinci eylem planından itibaren bu davranışa yönelik istikrarlı bir gelişme sağlanmıştır. Nitekim ikinci eylem planı sonunda “Sık sık” düzeyine ilerleyen bu davranışın, uygulama bitiminden itibaren “Her zaman” çevreye yönelik konulara ilgi göstermeye başladığı görülmektedir. Bu konuda aşağıdaki ifadede anlaşılabileceği üzere İsmail Efe’nin başkaları yapar diye düşünerek eyleme geçmeme ihtimali olduğunu ifade etmesi son derece dikkat çekici bir bulgu olarak görülmüştür. İsmail Efe çevre konusuna ilişkin artan ilgisini ve bilinçlendiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

Öğretmenim mesela bu ders olmasaydı ben ne yapacaktım, çok ilgi duymayacaktım. Diğerleri ilgi duyar, onlar yapar bir şey yapar diye düşünceye kapılabilirdim belki bu sayede bende bilinçlendim (08.06.2021 tarihli görüşme).

“Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma” davranışı için de benzer bir durum söz konusudur. Uygulama öncesinde “Sık sık” düzeyinde sergilenen bu davranışın birinci eylem planı sonunda “Ara sıra” gerçekleştirilmeye başladığı görülmektedir. İkinci eylem planından itibaren ise gelişme sağlanmış olup önce “Sık sık” düzeyinde gerçekleştirilmeye uygulama sonundan itibaren ise “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilmeye başlanmıştır.

Uygulama öncesinden ikinci eylem planına kadar geçen süre boyunca İsmail Efe’nin “Çevresini temiz tutma” davranışını “Sık sık” gerçekleştirdiği Hatice hanımın gözlemleri arasında yer almaktadır. Ancak uygulama sonrasında itibaren bu İsmail Efe’nin çevresini “Her zaman” temiz tutmaya başladığı ve bunu içselleştirdiği görülmektedir. Uygulamanın başlangıcında geri dönüşüm konusunda üşengeç bir yapısının olduğunu söyleyen İsmail Efe süreç sonunda bir başkasının attığı çöpü dahi almak gerektiğini “Çöpümüzü çöpe atmak ve geri dönüşümümüzü geri dönüşüme atmak hepimizin elimizde ve yani bir kişinin yere attığı çöpü biz de alabilmeliyiz.” (25.06.2021 tarihli görüşme) şeklinde ifade etmiştir. Bu durum öğrencinin bakış açısının değişmesi kapsamında önemli bir bulgu olarak görülebilir.

İsmail Efe’nin çevreye yönelik sorumlu davranışları arasında Hatice hanım “Çevreyi kirletenleri uyarma” davranışının en az sıklığa sahip olduğunu belirtmiştir. Uygulama öncesinde “Ara sıra” gerçekleştirilen bu davranışta ikinci eylem planından sonra gelişme sağlanmıştır. Hatice hanım bu konudaki gözlemini “Artık çekinmeden

çevresindekileri uyarabiliyor. Parkta arkadaşları ile birlikte çevreye yönelik bir sloganı bağıra bağıra gezdiklerini gözlemledim.” (15.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklinde ifade etmiştir. Benzer doğrultuda İsmail Efe de çevreyi kirletenleri uyardığına ilişkin şu sözleri ifade etmiştir:

Pankartlar hazırladık insanları uyarmak için. Çöp topladık. Haberleri çağırdık, bizden de örnek almaları için öğrenmeleri bilinçlenmeleri için. Kanlıkavak'ta protesto falan yaptık. Orada bütün parkı gezdiydik nerdeyse, benim fark ettiğim birisi vardı sigara içerken sigarayı yere atmayın diye uyardıydım. Ablacığım o sigarayı çöpe atın dedim (25.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sonunda “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilen bu davranışın uygulama bitiminden sonra “Sık sık” düzeyine gerilediği görülmektedir. Ancak başlangıç düzeyine gerileme olmaması önemli bir bulgu olarak görülebilir. Uygulama öncesindeki bulgulara dayalı olarak en az görülme sıklığına sahip olan davranışlardan biri “Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme” davranışdır. Uygulama öncesinde “Ara sıra” düzeyinde gerçekleştirilen bu davranış birinci eylem planından itibaren “Her zaman” düzeyinde sergilenmeye başlanmıştır. Çevrenin korunmasından ve temizliğinden tüm insanların sorumlu olduğunu “Öğretmenim hepimiz sorumluyuz, bir tek şeyleri falan görüyorsunuz sokaklarda; belediye çalışanları, işçiler falan. Ama bütün insanlar sorumlu.” (25.06.2021 tarihli görüşme) sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca pandemi koşulları sebebiyle insanları bilinçlendiremediğini ama daha fazla insanın çevre konusunda farkındalığının artması gerektiğini araştırmacı ile aralarında geçen şu konuşmada dile getirmiştir:

İsmail Efe: Öğretmenim sizler gibi bir sürü insan diğer sınıflara öğretse keşke.

Araştırmacı: Neden öyle dedin, biraz açıklar mısın?

İsmail Efe: Öğretmenim hem ayrımcılık gibi oluyor hem de herkesin bilinçlenmesi gerek. Biz de bilinçleniyoruz ama korona sürecinde çok dışarı çıkamıyoruz.

Araştırmacı: Peki korona olmasaydı neler yapmak isterdin ?

İsmail Efe: Öğretmenim bu sokağı böyle baştan sona dolaşırdım. Kim ne yapıyor, yerlerde çöp var mı yok mu ne yapıyor, atıyorsa da bilinçlendirmek için neden çöpe atmıyorsun derim.

Lütfen yerlere atmayın derdim. Bunların nelere sebep olduğunu, pet şişe mesela 200 yıl bekliyor. Yani kaç insan yaşar o senede (25.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama öncesinde atıkları geri dönüşüm kutusuna “Sık sık” atmakta olan İsmail Efe'nin birinci eylem planından itibaren bu davranışı “Her zaman” gerçekleştirmeye başladığı ve içselleştirdiği elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Evlerinde geri dönüşüme dikkat edilmekle birlikte bu davranışı önceden ailenin hatırlamasına dayalı

olarak sergileyen İsmail Efe'nin yaşadığı değişimi Hatice hanımın ifadesi şu şekilde anlatmaktadır:

Evde zaten hep bir geri dönüşüm kutumuz vardı. Ama ona atsa da onlarla neler olduğunu ne dönüştüğünü bilmiyordu. Daha çok biz dikkat ediyorduk, uyarıyorduk, oğlum bak geri dönüşüme at diye. Bir çikolatanın kabuğunu çöpe attı mesela oradan aldırıp çöpe atırırdım. Son zamanlarda böyle bir şey olduğunda direkt götürüp geri dönüşüm kutusuna atıyor kendisi, bulaşık makinesi deterjanının poşetini bile. Küçük şeker yedi onun kabuğunu bile kabartma tozunun bile ben de eline verip atırıyordum ama şuna kendisi de götürüp atıyor (04.06.2021 tarihli görüşme).

İsmail Efe'nin davranış kumbarasına yazıp atmış *olduğu* “Geri dönüşüme poşet attım.”, “Soda şişesini dönüşüme attım.” ve “Soda kapağını dönüşüme attım” şeklindeki ifadelerinden de Hatice hanımın söylemlerini doğrular niteliktedir.

Görülme sıklığı düşük olan “Suyu tasarruflu kullanma” davranışının uygulama öncesindeki “Ara sıra” düzeyinden ikinci eylem planından itibaren “Her zaman” düzeyine gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu konuda İsmail Efe davranış kumbarasında “Ellerimi yıkarken suyu gereksiz kullanmadım.”, “Bulaşık makinesini tam doldurarak çalıştırdık.” ve “Bardakları sudan geçirmeden makineye koydum.” gibi ifadelere yer vermiştir. Özellikle görsel kültür çalışmasında kullanılan 25 litre su belgeselinden etkilenen İsmail Efe'nin suyun dikkatli kullanımına ilişkin gelişme gösterdiği ve evde su tasarrufuna yönelik önlemler alınması için çaba gösterdiği Hatice hanımın şu ifadelerinden de anlaşılmaktadır:

Kahve zaten bizim evde çok tüketilen bir şey değil. Ama direkt ben bundan sonra kahve içmiyorum falan oldu. (...) Geldi, anne klozetin arkasına şişe atalım diye söyledi. Yavrum baban yapmıştı zaten onu dedim, tamam tamam kontrol ettim, siz biliyor musunuz diye diyor, çok fena. Kendisini bazen bulaşık makinesine bulaşık yerleştiriyor. Süt içmişlerdi mesela koyarken anne bunu akıtmaya gerek yok, su harcamayalım direkt makinaya koyalım diyor. O konuda gelişme var. Normalde sudan geçirip de konuluyordu gerek yoksa bunu direkt koyabiliriz mantığı giderek oturdu (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama öncesinde Hatice hanım, İsmail Efe'nin “Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme” davranışını “Sık sık” sergilediğini belirtmiştir. Uygulama sonundan itibaren ise bu davranış “Her zaman” gerçekleştirilmeye başlanmıştır. İsmail Efe'nin uygulama öncesine ilişkin en çok sorun yaşamakta olduğu davranışlardan birinin “Yiyecek ve içeceklerini israf etme” davranışı olduğu görülmektedir. Ancak elde edilen verilere dayalı olarak ikinci eylem planından itibaren İsmail Efe'nin “Hiç” yiyecek ve içeceklerini israf etmediği söylenebilir.

İsmail Efe tek kullanımlık plastiklere ilişkin görüşlerini 28.05.2021 tarihli öğrenci günlüğüne “Gerekmedikçe tek kullanımlık tabak, çatal, kaşık bardak, pipet vb. şeyleri kullanmayacağım.” şeklinde yansıtmış, ayrıca davranış kumbarasına piknikte tek kullanımlık bardak kullanmadığını yazmıştır. Hatice hanım süreç boyunca İsmail Efe’nin “Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma” davranışının “Bazen” düzeyinde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu davranışın “Hiç” düzeyine gerilememesi bir eksiklik olarak görülebilir. Ancak bu durumun ailenin tutum ve davranışlarından kaynaklandığı Hatice hanımın şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

Biz Ahmet’le konuştuğumuzda tamamen hayatımızdan çıkaralım değil açıkçası. Çünkü gerçekten bir yolculuğa çıkıyorsun, orda mecburen bir benzin istasyonunda alıyorsun. Piknik gibi bir şey yapacak oluyorsun kullanıyorsun. Ama evde kesinlikle gerekli olmadığını, hatta pikniğe giderken dahi gerekli olmadığını konuştuk (04.06.2021 tarihli görüşme).

Hatice hanım uygulama öncesinde özellikle teknolojik aletlere yönelik ilgisi sebebiyle satın alma davranışında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Uygulama öncesinde “Ara sıra” satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünmekte olan İsmail Efe’nin birinci eylem planından sonra bu davranışı “Bazen” düzeyinde sergilemeye başladığı görülmektedir. Ancak ikinci eylem planından itibaren ihtiyaç sorgulaması artmış ve İsmail Efe Hatice hanımın gözlemlerine göre “Her zaman” satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünmeye başlamıştır. Alışverişe gidilmemesine rağmen sorgulama becerisinin geliştiği Hatice hanımın uygulama sonundaki şu ifadesinde görülmektedir:

Bu süreçte alışverişe çocukları götürmediğimiz için gözlemleyemedim. Ama bu derslerden sonra daha bilinçli alışveriş yapacağını düşünüyorum. Çünkü buna ne gerek var diyebiliyor son çıkan teknoloji ürünleri görünce elindeki ile yetinmeyi öğrendi (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Hatice hanımın söylediklerini doğrular nitelikte İsmail Efe’nin geri dönüşüme atılacak olsa bile satın alma davranışının çevresel etkilerini eleştirel bir bakış açısıyla sorguladığı şu ifadesinde görülmektedir:

Bir kere yapılmış bir şeyi geri dönüşüme niye atıyorsunuz ki yapılmış bir şey yeniden niye yapılsın ki? Gereksiz elektrik, su israfı olur. Elektrik üretimi sınırlı üretiyoruz, ama onlara da para veriliyor. Geri dönüşüm makinaları da elektrik kullanıyor. Hem siz çok alıyorsunuz ya adamlar da daha fazla üretecek (25.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama bitiminde de bu düzeyde sergilenmesi davranışın kalıcı hale geldiği ve içselleştirildiği şeklinde yorumlanabilir. Hatice hanım, uygulama öncesinde İsmail Efe’nin “Hiç” üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın almadığını ifade etmiştir. Ancak bu davranışın görülme sıklığı istikrarlı bir gelişme göstermiştir. Birinci eylem

planı sonunda “Bazen”, ikinci eylem planı sonunda “Ara sıra”, uygulama sonundan itibaren ise “Sık sık” bu davranışın sergilendiği görülmektedir. Bu davranışın “Her zaman” düzeyinde gerçekleştirilmeme sebebi pandemi sürecinde ailenin çocuklarını alışverişe götürmemelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Hatice hanımın “Alışverişi eşim hallediyor, ben bile gitmiyorum. Çocukları bu süreçte hiç götürmedik. Ama sizin maddeler halinde bunu söylediğinizde ya anne buna da dikkat etmek gerekiyormuş gibi söylemleri oldu evde.” (04.06.2021 tarihli görüşme) ifadesi bu görüşü desteklemekte, ayrıca İsmail Efe’nin geri dönüşümlü ürünlere yönelik artan farkındalığını göstermektedir.

“Eşyalarını özenli kullanma” davranışının uygulama öncesinde “Sık sık” sergilenmekle birlikte birinci eylem planından itibaren “Her zaman” düzeyine gelişim gösterdiği söylenebilir. Ancak ikinci eylem planından sonra “Ara sıra” düzeyine gerilediği, uygulama sonrasında itibaren ise yeniden “Her zaman” gerçekleştirilmeye başlandığı görülmektedir. Hatice hanım uygulama sonunda davranış gözlem formunda özellikle “Eşyalarını dikkatli kullanma konusunda çok başarılı” olduğunu ifade etmiştir (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Uygulama öncesinde “Ara sıra” sokaktaki hayvanlara yardım eden İsmail Efe’nin birinci eylem planından itibaren “Sık sık” bu davranışı gerçekleştirmeye başladığı ve içselleştirdiği görülmektedir. Hatice hanım bu konudaki gözlemini “Parkta yatan bir kopek için su kabı arayıp ona su götürdüğünü gözlemledim.” (15.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) şeklinde ifade etmiştir. Benzer doğrultuda “Sık sık” hayvanlara ilgi ve şefkat göstermekle birlikte birinci eylem planından itibaren bu davranışın “Her zaman” sergilenmeye başladığı ve içselleştirildiği söylenebilir. Hatice hanımın “Artık daha duyarlı etrafına karşı bilinçli hareket ediyor. Sokak hayvanlarına karşı daha merhametli neler yapabiliriz diye sorguluyor.” (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu) ifadesi de bu bulguyu desteklemektedir. İsmail Efe’nin uygulama bitiminden sonra çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin genel durumunu ise Hatice hanım gözlemlerine dayalı olarak şu şekilde açıklamaktadır:

Çevreye karşı duyarlılığı hala devam etmekte, orman yangınlarında insanların daha dikkatli olması gerektiğini, ormandaki tüm hayvanların yanmasından duyduğu üzüntüyü dile getirdi. Bu süreçte alışverişe çocukları götürmediğimiz için satın alma davranışını gözlemleyemedim ama buna ne gerek var diye sorgulaması devam ediyor. Geri dönüşüm poşetimiz hala aktif. Yeni taşındığımız binaya kutu istedik, hala gelmedi. Biz de yakınımızdaki binalara götürüp atıyoruz gelene kadar. O kadar içimize işledi ki çöpe atamıyoruz. Yakın çevremizdeki

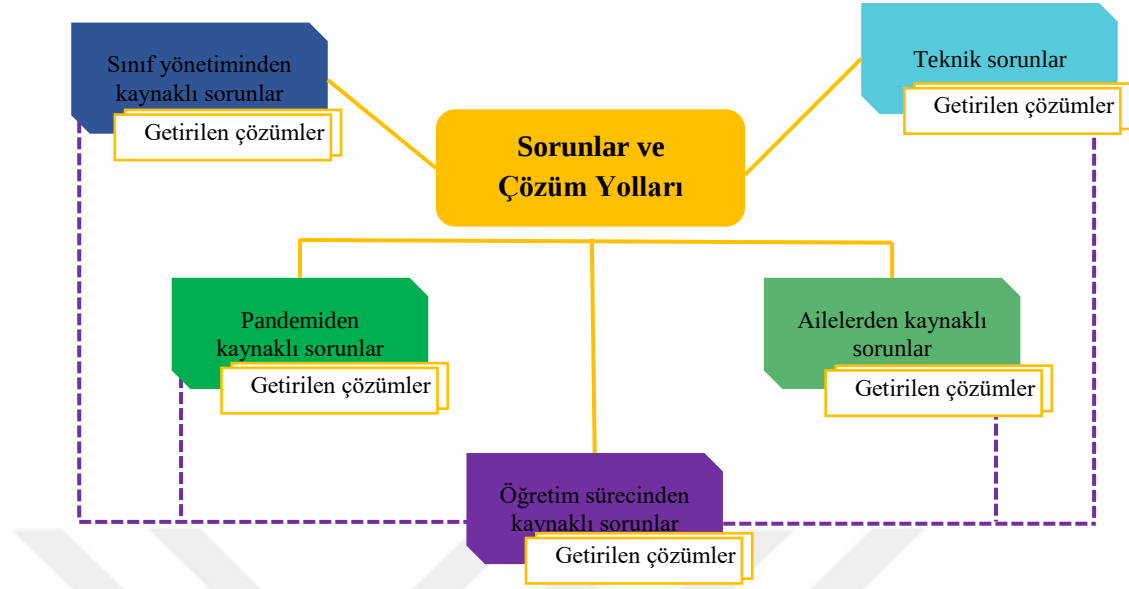
insanları geri dönüşüm hakkında bilgilendiriyor. Koronadan dolayı pek kimse ile görüşemiyoruz fakat yakın akrabalarımıza anlattı (11.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

İsmail Efe'ye ilişkin nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde; geri dönüşüme dikkat etme, çevreye yönelik etkinliklere katılım, eşyalarını özenli kullanma, hayvanlara yardım etme, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme ve kaynakları tasarruflu kullanma davranışlarında gelişme sağlandığı görülmektedir. Öğrencinin farkındalığı artmakla birlikte tek kullanımlık plastiklerin kullanılmamasına ilişkin davranışlarında gelişme sağlanamamıştır. Bu durumun ailenin tek kullanımlık plastiklere ilişkin alışkanlıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Odak öğrencilere ilişkin tüm veriler incelendiğinde çevreye yönelik geliştirilmesi gereken sorumlu davranışlardan geri dönüşüme dikkat etme, eşyalarını özenli kullanma, hayvanlara yardım etme, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, çevreye yönelik etkinliklere katılım ve satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışında gelişim sağlandığı ve eylem planlarında ele alınan sorunların çözüme ulaştırıldığı görülmektedir. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışında en az düzeyde gelişme sağlanmasının ise pandemi koşulları sebebiyle genellikle ailelerin çocuklarını alışverişe götürmedikleri için gözlemlene fırsatlarının olmamasından kaynaklı olduğu elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

4.4. Sorunlar ve Çözüm Yolları: Ne Sorunlar Yaşadık ve Nasıl Çözdük?

Araştırmanın “İlkokul Görsel Sanatlar dersinde dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinlikleri yürütülürken karşılaşılan sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl çözülebilir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla gözlem, yarı yapılandırılmış görüşmeler, davranış gözlem formları, öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veri toplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda “Sorunlar ve Çözüm Yolları” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Bu temada “Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümler”, “Teknik sorunlar ve getirilen çözümler”, “Pandemiden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümler”, “Ailelerden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümler” ve “Öğretim sürecinden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümler” olmak üzere beş alt temaya ulaşılmıştır. Elde edilen alt temalar Şekil 4.7’de gösterilmiştir.



Şekil 4.7. Sorunlar ve çözüm yolları temasına ilişkin bulgular

4.4.1. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular

Araştırmanın uygulama sürecinde sınıf içinde gerçekleştirilen derslerde sınıf yönetimine ilişkin bir sorun yaşanmazken, uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen derslerde bazı sorunlar yaşanmıştır. Bu sorunlar; “aynı anda konuşma”, “söz almadan konuşma”, “derse geç gelme”, “kamerayı açmama” ve “ders dışı etkinliklerle ilgilenme” şeklindedir.

Uzaktan eğitim sürecinde uygulama öncesinde gerçekleştirilen gözlemler esnasında araştırmacı sınıf öğretmeninin öğrencilerin mikrofonlarını kapattığını ve söz vermek istediği öğrencinin mikrofonunu kendisinin açtığını gözlemlemiştir. Bu durumu kendi derslerinde devam ettirmek istememiş, mikrofonların kontrollerini öğrencilere bırakmayı tercih etmiştir. Ancak kontrolün öğretmende olmasına alışkın olan öğrenciler yeni duruma ve kontrolün kendilerinde olmasına alışmakta bir süre zorlanmışlardır. Bu durum özellikle uygulama sürecinin başlangıcında aynı anda konuşma ve söz almadan konuşma gibi sorunlara yol açmıştır. Öğrencilerin söz almadan konuşmalarına ilişkin yaşanan sınıf yönetimi sorunu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Bugün çocuklar çok fazla söz almadan konuştular. Normalde oturttuğumuz kurallara hiç uymayanlar vardı, Özkan ve Neslihan gibi (Araştırmacı günlüğü, 07.05.2021).

Öğrencilerin söz almadan ve aynı anda konuşmalarının önlenmesi amacıyla uygulama sürecinin başlangıcında öğrencilerle birlikte sınıf kuralları tekrar oluşturulmuştur. Söz almak isteyenlerin parmak kaldırmaları ya da emoji kullanmaları kuralı her dersin başında öğrencilere hatırlatılarak ve derste gerektiğinde uyarılarda bulunularak bu sorun çözülmüştür. Birkaç ders sonrasında öğrenciler araştırmacının mikrofon kullanım iznini kendilerine vermesine alışmışlardır ve bu sorun zaman içerisinde azalmıştır. Hatta sınıf öğretmenin kendi derslerinde de kontrolü öğrencilere verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca Görsel Sanatlar dersi için her gün farklı bir öğrenci başkan olarak seçilmiş, bu sayede ekran paylaşımının gerçekleşip gerçekleşmediği gibi konularda soru sorulduğunda yalnızca bu öğrencinin cevap vermesi sağlanarak söz almadan ve aynı anda konuşma sorunu çözüme kavuşturulmuştur.

Öğrencilerden bazıları uzaktan eğitim sürecinde derslere geç katılım göstermiştir. Bu durumda gerekli yönergeleri tekrar anlatmak dersin aksamasına yol açmıştır. Sınıf öğretmenin yapılan görüşmeler esnasında geç gelenlere yönelik tekrar yapılmasının geç gelme davranışını pekiştirdiğini ifade etmesi üzerine bu durum geçerlik komitesine sunulmuştur. Görsel Sanatlar dersinden önceki derse gözlemci olarak katılan araştırmacı özellikle odak öğrencilerin derste olmaması durumunda aileleri ile iletişime geçerek kendi derslerine devam etmelerini sağlamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır:

Dersten sonra Kadir öğretmen ile görüştük. Genel olarak çok iyi gittiğimizi ama öğrencilere çok fazla söz hakkı verdiğimi ve konunun dağıldığını söyledi. Ben de asıl amacımın çocukları konuşturmak ve onların günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmek olduğunu açıkladım. Ancak geç gelenlere tolerans gösterme konusunda kendisi ile hemfikirim, zira dediği gibi geri kalmasınlar diye iyi bir şey yapmaya çalışırken bu sefer de geç kalma davranışı pekişmiş oluyor. Geç gelenlere en baştan açıklama yapmak da zaman kaybettiriyor, ders uzayınca teneffüse kayıyor. Siz normal dersinize devam edin, ben arkanızdayım dedi Kadir öğretmen. Geç gelenlere karşı tavrımı değiştirmem gerekiyor (Araştırmacı günlüğü, 21.05.2021).

Sınıf öğretmeni uzaktan eğitim sürecinde ders anlatırken kendisi kamera açmamaktadır. Öğrencilerden bazıları da aynı şekilde derse kamera açmadan katılım göstermektedir. Ancak araştırmacı sınıf öğretmeni, aileler ve öğrenciler ile bu durumu görüşerek kendi derslerinde kameralarını açık tutmalarını istemiştir. Ancak bazı öğrenciler süreç esnasında uyarılarda bulunulmasına ve ailelerinin izin vermesine rağmen kamerayı açmak istememiştir. Bu soruna herhangi bir çözüm bulunamamıştır.

Uygulama sürecinde öğrencilerin çizdikleri resimleri, evde yetiştirdikleri bitkileri, evde yaptıkları etkinlikleri ve geri dönüşüm etkinliklerini gösterme durumları dersin işlenişinde sorunlara yol açmıştır. Dersin akışının bozulmaması için öğrencilerin bu tür paylaşımları dersten sonra ya da dersin başlangıcında yapmaları sağlanarak bu sorun çözüme ulaştırılmıştır. Derslerde bu duruma ilişkin yaşanan örnekler şu şekildedir:

Beste: (Parmak kaldırarak söz istiyor) Kendi yaptığım kar küresini gösterebilir miyim?

Araştırmacı: Ders bittikten sonra göstersen olur mu, şimdi hamuru yoğurmaya başlayalım (Gözlem notu, 21.05.2021).

Hasan Eren: Benim 3 tane diyeceğim şey var.

(Mehmet Efe evde biriktirdiği atıkların poşetini gösteriyor)

Araştırmacı: Mehmet Efe birazdan bakalım olur mu? Hasan Eren bir daha söyler misin? (Gözlem notu, 25.05.2021).

Sınıf yönetimine ilişkin sorunlar zaman zaman yaşanmakla birlikte, öğrencilerin araştırmacıya alışmasına ve sınıf kurallarının zaman içerisinde içselleştirilmesine bağlı olarak çözüme kavuşmuştur. Bu durum araştırmacı günlüğünde şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Gittikçe rahatlıyorum. Yetiştirme telaşım azalıyor. Çocuklarla kuralları yavaş yavaş oturtuyoruz. Bu hafta karmaşa hiç olmadı. Başkan olarak birini seçip ekran geldi mi diye ona sormak beni rahatlattı, yoksa hepsi birden cevap veriyordu. En başta kuralları konuştuk, söz almadan mikrofonları açmayalım dedik. Zeynep Rana el kaldırma emojisi ile söz isteyebileceğimizi önerdi (Araştırmacı günlüğü, 22.04.2021).

4.4.2. Teknik sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular

Uzaktan eğitim sürecinde “ses sorunları”, “ekran paylaşımının yapılamaması”, “bağlantı sorunları” ve “sınıf içinde akıllı tahtada slaytın açılmaması” gibi teknik sorunlar da yaşanmıştır. Uygulama sürecinde kimi zaman öğrencilerin kimi zaman da araştırmacının ses sisteminden kaynaklı aksaklıklar yaşanmıştır. Sistemden kaynaklı sesin açılmaması ve bağlantı sorunlarından kaynaklı sesin kesintili gelmesi gibi sorunlar dersin akışını bozmuştur. Bu durum söylenenlerin tekrar edilmesi, farklı bir öğrenciye söz hakkı verilmesi ya da sohbet kısmından cevap yazılması yoluyla çözüme ulaştırılmıştır.

Araştırmacı: Peki videoda kimin yerinde olmak istemezsiniz? Hiç sesini duymadıklarımın bugün Gizem, kimin yerinde olmak istemezsin? (Sesini açmaya çalışıyor) Sen sesini açana kadar Neslihan sen cevap verebilirsin (Neslihan’ın da sesi açılmadı) (Gözlem notu, 28.05.2021).

Öğrencilere ekran paylaşımı yoluyla izletilen videoların paylaşımında yaşanan sorunlar ve bağlantı sorunları sebebiyle öğrencilerin dersten düşmeleri de dersin akışını engellemiştir. Paylaşımın tekrar denemesi ya da sonraki derste gerçekleştirilmesi yoluyla çözüme ulaşılmıştır. Filmin izlenmesi sürecinde yaşanan ekran paylaşımı sorunu araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır:

EBA filmi paylaşmama izin vermedi. Dersten çıkıp tekrar girdim, ama yine izin vermedi. Dersi erken bitirip benim Zoom adresim üzerinden filmi izlemeye karar verdik. Film izlerken İsmail Efe ve Hasan Eren bağlantı sorunu yaşadı, ama sonunda katılabildiler (Araştırmacı günlüğü, 07.05.2021).

Araştırmacı sınıfta gerçekleştirilen derslerde akıllı tahtadan kaynaklı sorun yaşamamak amacıyla önlem olarak dizüstü bilgisayarını yanında götürmüştür. Nitekim 01.06.2021 tarihli ders için hazırlanan video akıllı tahtada açılmamıştır. Bu nedenle ilgili video öğrencilere dizüstü bilgisayar ile izletilmiştir. Akıllı tahtada yaşanan teknik sorunlar ve çözüm önerileri araştırmacı günlüğünde şu şekilde yer almaktadır:

Akıllı tahtada slayt açılmadı. Bilgisayarımı iyi ki yanımda götürmüştüm. Slayttaki videoyu oradan izlettim. Görselleri de mail üzerinden gösterebildim. Bundan sonraki slaytları daha düşük kalitede kaydetmeliyim, 2003 gibi. İzleteceğim videoların linklerini de mailime atmalıyım (Araştırmacı günlüğü, 01.06.2021)

Bu sorunun çözümüne ilişkin izlenen yol Görsel 4.18’de sunulmuştur.



Görsel 4.18. Videonun öğrencilere izletilmesine ilişkin görüntü

4.4.3. Pandemiden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular

2021 yılı bahar döneminde Türkiye’de ve dünya genelinde devam etmekte olan koronavirüs salgını uygulama sürecinde “veri toplamaya ilişkin sorunlar”, “haftada iki gün yüz yüze eğitim yapılması”, “öğrencilerin okula gönderilmemesi”, “ders saatlerinin azalması”, “yüz yüze eğitime ara verilmesi”, “kapalı alanda kalabalık etkinliklerin yasak olması” ve “gezi gibi etkinliklere izin verilmemesi” gibi çeşitli sorunlara yol açmıştır. Özellikle odak belirleme sürecinde Eskişehir genelinde ilkokullardan veri toplanırken, gerekli yasal izinler alınmasına rağmen okullara öğrenci ve personel dışında bir kimsenin alınmamasına yönelik önlemler araştırmacının veri toplamasını zorlaştırmıştır. Ayrıca okul yönetimlerinin ve sınıf öğretmenlerinin salgın sürecinde sınıfta başka birinin bulunmasına yönelik tedirginlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte araştırmacı sınıf öğretmenlerinin çarşamba günleri uzaktan eğitim ile işlemeleri gereken Görsel Sanatlar derslerini genellikle işlemediklerini, bu dersin yerine Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri gibi dersleri işlediklerini, Görsel Sanatlar dersinin uzaktan eğitim ile yapılamayacağını düşündüklerini araştırmacı günlüğüne şu şekilde aktarmıştır:

Müdür yardımcısı ölçekleri aldı sınıfa götürdü. Ben pandemi yüzünden sınıfa gitmeye çekindim. (...) A okulunun müdürü ile konuştuk. Bu süreçte velilerin sıcak bakmayacağını, kendisinin de bu riski almak istemediğini açık açık ifade etti. (...) Hatice öğretmen de diğer öğretmenlerin pek çoğu gibi Görsel sanatlar dersini uzaktan dahi yapamadığını, konuları zor yetiştirdiğini; bu nedenle bu dersleri de Matematik, Türkçe vs. için kullandığını söyledi. Bu durum öğretmen ve sınıf bulmanın ne denli zor olduğunu bir kez daha karşıma getirdi (Araştırmacı günlüğü, 18.03.2021).

Okul yönetiminin, sınıf öğretmeninin, öğrencilerin ve ailelerin araştırmaya katılmaya gönüllü oldukları bir sınıfın bulunması yoluyla bu sorun çözüme ulaştırılmıştır. Ancak uygulama sınıfının toplam öğrenci sayısının 15’ten fazla olması sınıfın iki gruba ayrılmasını ve bir grubun pazartesi-salı günleri diğer grubun ise perşembe-cuma günleri yüz yüze eğitime gelmesini, çarşamba günleri ise uzaktan eğitim ile derslerin işlenmesini gerekli kılmıştır. Bu durum ders saatlerinin azalması sorununu beraberinde getirmiştir. Uygulama sınıfında sınıf öğretmeninin Trafik ve İlkyardım, İnsan Hakları ve Demokrasi gibi derslerde konuları bitirmiş olması Görsel Sanatlar dersinin ders saatinin artırılmasına imkan tanımış ve ders saati sorununun çözülmesini sağlamıştır. Ayrıca vaka sayılarının artışına bağlı olarak tüm eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi süreçte yaşanan en ciddi sorun olmuştur. Sınıf içinde yüz yüze yapılması planlanan etkinliklerin geçerlik komitesinin kararları doğrultusunda uzaktan eğitim sürecine uyarlanması

yoluyla bu sorun çözülmüştür. Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen ek dersler ise ders saati sorununun çözülmesine imkan tanımıştır. Bu kararın alınmasında uygulama öncesi süreçte araştırmacı tarafından işlenen Görsel Sanatlar derslerine ilişkin bulgular belirleyici rol oynamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Okullarda uzaktan eğitime geçilme kararı alındı. Önce okul karantinaya alınmıştı, şimdi tüm ülkede okullar yüz yüze eğitime ara verdi. Uygulamamı yapmalı mıyım? Gözlemlerime devam ediyorum. Planladığım etkinlikler uzaktan eğitim sürecinde yürütülebilir mi? Bunu ancak deneyerek görebilirim (Araştırmacı günlüğü, 06.04.2021).

Ailelerden bazıları pandemi koşulları sebebiyle haftada iki gün yüz yüze eğitime çocuklarını gönderme konusunda isteksiz davranmışlardır. Uygulama öncesi süreçte yüz yüze eğitime devam eden öğrencilerden bazılarının uzaktan eğitime geçildikten sonra tekrar yüz yüze eğitime geçtiği süreçte okula gelmediği gözlemlenmiştir. Bu öğrenciler e ilişkin veriler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Kapalı alanda kalabalık etkinliklerin yasak olması ve gezi gibi etkinliklere izin verilmemesi araştırmacının etkinliklerini süreç içerisinde değiştirmesini gerekli kılmıştır. Uygulama öncesi süreçte ailelerle gerçekleştirilen görüşme esnasında sürece ilişkin kaygılar şu şekildedir:

Aklımıza bir şeyler geliyor ama bu pandemi koşullarında maalesef çok mümkün olmayabiliyor o yüzden o fikirlerden hemen uzaklaşıyoruz. Çok güzel etkinlikler yapılabilir ama biraz sizin becerinize kalmış hocam bu pandemi koşullarında uzaktan eğitimde ben de açıkçası bir şey söyleyemiyorum (Yücel bey, 08.05.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Pandemi koşulları bazı etkinliklerin iptal edilmesine sorununa yol açmıştır. Nitekim yasaklar sebebiyle Eskişehir Katı Atık Enerji Dönüşüm Tesisi'ne öğrencilerle birlikte düzenlenmesi planlanan gezi iptal edilmek durumunda kalmıştır. Araştırmacı öğrencilerden tesis yetkililerine sormak üzere sorular istemiş, tesiste video kamera ile çekimler yapmış, öğrencilerin soruları doğrultusunda yetkililerle röportaj gerçekleştirmiş ve bu çekimlerin montajını yaparak öğrencilere sunmuştur. Toplu etkinliklerde hastalık riskine ilişkin tedirginliğini geçerlik komitesi üyesi şu sözlerle ifade etmiştir:

Covid gerçeği söz konusu maalesef. En ufak bir etkinlikte biri rahatsızlanırsa, bir bulaş söz konusu olursa bunun üstesinden gelemeyiz. Vicdan azabı çekersin o yüzden heyecanını bu noktada baskılamayı tavsiye ediyorum. Çevre duyarlılığı kazandırılmıyken başka bir sıkıntıya sebep olmayalım. Okul açılırsa okulun içinde yaparsın tamam, ama dışarıda yapılması söz konusu olan etkinlikler yerine ben şu dönemde videolar, çevrimiçi yapılacak her türlü etkinlik daha değerli olacaktır diye düşünüyorum (29.05.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısı).

Ancak uygulama sürecinde okullarda tekrar yüz yüze eğitime geçilmesi ve açık alanlarda gerçekleştirilecek etkinliklere belli kurallara uyulması kaydıyla izin verilmesi okul dışında iki etkinliğin gerçekleştirilmesine imkan tanımıştır. Bu etkinlikler esnasında gerekli kurumlardan yasal izinler alınmış ve güvenlik önlemlerine dikkat edilmiştir. Ayrıca gönüllülük esasına dayalı olarak açık alanda gerçekleştirilen bu etkinliklerde maske, mesafe ve temizlik kuralları göz önünde bulundurulmuştur.

4.4.4. Ailelerden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular

Araştırmada ailelerden bazıları ile “toplantılara ve görüşmelere katılmama”, “davranış gözlem formlarını doldurmama”, “günlük ve öğrenci ürünlerinin fotoğraflarını araştırmacıya göndermeme” ve “ortak zaman belirleyememe” gibi sorunlar yaşanmıştır. Çalıştığı için toplantıya katılamayan aileler ile telefon görüşmesi yapılarak sürece ilişkin kendilerine bilgi verilmiştir. Odak grup görüşmelerine katılma konusunda zaman sıkıntısı yaşayan aileler ile bireysel görüşmeler gerçekleştirilerek bu sorun çözüme kavuşturulmaya çalışılmıştır. Davranış gözlem formlarını doldurmayan ailelere ulaşılarak hatırlatma yapılmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin günlüklerinin ve yaptıkları ürünlerin fotoğraflarının araştırmacıya gönderimi konusunda ailelerden bazılarına sıklıkla hatırlatma yapılması gerekmiştir.

Okul dışında gerçekleştirilen etkinlikler ve yapılan görüşmeler için ortak zaman belirlenmesi araştırmada yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Bu sorunlar okul dışındaki etkinliklerden birinin hafta sonu yapılması, diğer etkinliğin ise merkezi bir yerde yapılması; bilgilendirme toplantısının, odak grup görüşmelerinin ve dijital öykülemeye ilişkin verilen eğitimin ise saatlerinin çalışan ailelerin de durumu gözetilerek akşam saatlerinde gerçekleştirilmesi yoluyla çözüme kavuşturulmuştur. Odak grup öğrencileri dışında, çalıştığı için etkinliğe katılamayan, pandemi koşulları sebebiyle katılım göstermek istemeyen ya da etkinlikten erken ayrılmak durumunda kalan aileler olmuştur. Okul dışında gerçekleştirilen ikinci etkinliğe katılımın artmasında sınıf öğretmeni oldukça etkin rol oynamıştır. Bu durum araştırmacı günlüğüne şu sözlerle yansımıştır:

Kadir hocanın velileriyle kendi sınıf grubuna bu etkinliğe katılmaları için ciddi bir mesaj yazması normal şartlarda çok az katılım sağlayacak olan veli sayısının neredeyse sınıfın tamamına ulaşmasını sağladı. Kendisine bu konuda minnettarım (Araştırmacı günlüğü, 10.06.2021)

Odak grup öğrencilerinden birinin annesinin çalışma koşulları görüşme yapılmasını ve süreç boyunca kendisinden istenen davranış gözlem formlarını doldurmasını zorlaştırdığı için aileden öğrenciye ilişkin yeterince veri alınamaması sorunu çözüme ulaştırılamamıştır. Ayrıca ilgili öğrencinin öğrenci ürünlerinin ve günlüğünün fotoğrafını araştırmacıya iletme konusunda sorunlar yaşanmıştır. Aile hatırlatma mesajlarına ve aramalarına karşın süreç içerisinde dokümanların görsellerinin gönderiminde araştırmacıya yardımcı olamamıştır. Bu durumun annenin ve babanın sağlık çalışanı olmasından ve çalışma koşullarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim bu sorunların yanı sıra öğrencinin yüz yüze derslere devam etmemesi ve uzaktan eğitim sürecinde ailesinin iznine rağmen kamerasını açmaması geçerlik komitesine sunulmuş ve odak öğrenci olmaktan çıkarılması kararının alınmasını gerekli kılmıştır.

4.4.5. Öğretim sürecinden kaynaklı sorunlar ve getirilen çözümlere ilişkin bulgular

Araştırmada öğretim sürecinden kaynaklı çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Diğer alt temalarda yaşanan sorunlar öğretim sürecini de etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunlar başta olmak üzere görsel kültür sorgulama sürecinde fazla görsel kullanımı, sorgulama sürecinin uzun sürmesi ve teknik sorunlar zaman sorununun ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Yaşanan bu sorunların çözümü için geçerlik komitesinde uzaktan eğitim sürecinde Görsel Sanatlar derslerinin üç ders saati yapılması ve daha az görsel kullanılarak sorgulama sürecinin kısaltılması kararı alınmıştır. Gerekli durumlarda sanat etkinliklerinin tamamlanması için araştırmacı kendi Zoom adresi üzerinden ek ders yapmıştır. Ayrıca daha az görsel kullanımı sorgulamaların derinlemesine yapılmasına imkan tanımıştır. Bu konuya ilişkin araştırmacının günlüğüne aktardığı notlardan bir kısmı aşağıda verilmiştir:

Görseller üzerinden daha fazla konuşabilmek için ders planında yer alan iki görseli hiç göstermedim bile. Bundan sonra en fazla 3-4 görsel kullansam daha derinlemesine sorgulamalar yaptırabilirim diye düşünüyorum. Dersin iki derse sığması için çok telaşlıydım ama sınıf öğretmeninin üçüncü dersi de vermesiyle oldukça rahatladım. Üçüncü dersin sonunda çocukların öğretmenim lütfen devam edelim şeklindeki konuşmaları beni çok mutlu etti (Araştırmacı günlüğü, 21.05.2021).

Uzaktan eğitim sürecinde derslerin üç ders saati sürmesi 29.05.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında komite üyeleri tarafından şu şekilde değerlendirilmiştir:

Üye-1: Sonuçta bu deneysel bir çalışma değil, senin yaptığın eylem araştırması. Tezine yazdığın sürece şu gerekçelerle şu kadar saatte diye sorun olmayacağını düşünüyorum. Yani

bir kontrol grubun olsaydı eşitlemek zorunda kalırdın, saati açısından sıkıntı olabilirdi ama tezinde olduğu gibi yazdığın sürece bence sorun olmaz. Tartışma ve öneriler kısmında bunun tartışmasını ve önerileri eklersin.

Üye-2: Bizim alanda gerçekten büyük bir eksiklik bu, zaman çok sınırlı. Bizim de yaptığımız çalışmalar da aynı şekilde zaman yetmiyor, bir saatte öğrenciye bir şey veremiyorsunuz. Sınıf öğretmenleri ile bir uygulama yapmıştık, sınıf öğretmenlerinin en büyük şikâyet ettiği konulardan bir tanesi zaman problemiydi.

Görsellerin derinlemesine sorgulanamamasına ilişkin yaşanan sorunu araştırmacı 29.05.2021 tarihli geçerlik komitesi toplantısında şu sözlerle ifade etmiştir:

Biz sorgulamayı neredeyse bir buçuk ders yapıyoruz, çünkü sorgulama bitmiyor bir türlü. Bir sorgulama bir başkasını doğuruyor. Bir konuşma diğerini doğuruyor. Bir yerden sonra ben durdurmak zorunda kaldım. İlk planda yaşadığım sorunlardan bir tanesi oydu, sanat etkinliği yetişmeyecek diye. Daha da derine gidebilirmişiz videoları izlerken de ben bunu fark ettim. Sanat etkinliği yetişmeyecek diye sorgulamaları yarıda kesmek zorunda kaldım. Sorgulama uzun sürünce çocuklar da sıkılıyor. Salı günkü derste öyle oldu, artık bir an önce etkinliğe geçmek istiyorlar.

Ders saatinin artırılması ve daha az görselin kullanılması derinlemesine sorgulamaların yapılmasına imkân tanırken sorgulama sürecinin uzun sürmesi öğrencilerin sıkılmasına ve sanat etkinliği malzemeleri ile ilgilenmeleri sorununa yol açmıştır. Sorgulama sürecinin kısaltılması ve sanat etkinliği yapılırken sorgulamaya devam edilmesi yoluyla bu soruna çözüm üretilmiştir. Öğrencilerin sanat etkinliğine bir an önce geçme isteklerinde yönergelerin açık olmaması ve hedeften haberdar etme basamağında öğrencilerin yeterince ilgilerinin çekilmemesi bu sorunun temel kaynağı olarak görülmüştür. Bu sorunun çözümü için derste yapılacak etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgi dersin başlangıcında verilmiştir.

Dersin başında kuralları hatırlatmam geçen haftaya göre daha az karışıklık olmasını sağladı. Ayrıca hedeften açıkça haberdar edince ne yapacağız sorusu bir defa geldi. Benimle işleyecekleri derslerde nasıl bir yol izleyeceklerini tekrar anlattım (Araştırmacı günlüğü, 20.04.2021).

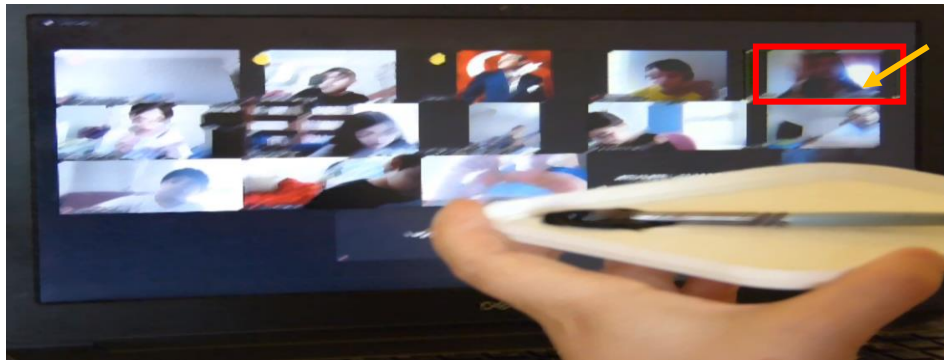
Zaman içerisinde araştırmacının işlediği derslerin şeklinin anlaşılması öğrencilerin sanat etkinliğinden önce görsel kültür çalışması yapacaklarının bilincine erişmelerini sağlamıştır. Öğretim sürecinde kullanılan malzemelere ilişkin de bazı sorunlar yaşanmıştır. Malzemelerin eksik olması ve malzemenin kullanımına ilişkin bilgi eksikliği bu sorunlar arasında yer almaktadır. Uygulama öncesi süreçte gerçekleştirilen 04.05.2021 tarihli ders esnasında Neslihan'ın annesinin kırtasiyeye gidip yapıştırıcı aldığı gözlemlenmiştir (Gözlem notu, 04.05.2021). Benzer sorunların yaşanmaması için sanat

etkinliklerinde evde bulunan malzemelerin kullanılması, ailelere dersten önce hatırlatma mesajının atılması ve öğrencilere önceki ders sözlü olarak hatırlatma yapılması yoluyla bu sorun çözülmüştür. Araştırmacı derslerden önce WhatsApp uygulamasında veli grubundan gerekli malzemelere ilişkin hatırlatma mesajı atmıştır. Ayrıca araştırmacı işleyeceği derslerden önceki derse gözlemci olarak katılmış olup sınıf öğretmeni Görsel Sanatlar dersinde kullanılacak malzemelerin hatırlatılması için kendisine söz hakkı vermiştir.

Sanat etkinlikleri yapılırken öğrenciler daha önce kullanmadıkları akrilik ve guaj boya gibi boyalarla çalışmışlardır. Ancak bu boyaların kullanımına ilişkin bilgi eksikliği ders sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu sorunun çözümü için araştırmacı somut ve kolay anlaşılır ifadeler kullanarak ve gösterip yaptırma tekniğini kullanarak boyaların kullanımına ilişkin bilgi vermiştir. Araştırmacının öğrencilere boya kullanımına ilişkin verdiği yönerge şu şekildedir:

Araştırmacı: Yeni yönerge geliyor, kullanacağınız boyayı hafif hafif sulandıracaksınız. Bana bakın şimdi. Çok fazla boya koymuyorum. Bir çay kaşığı kadar, yetmezse eklersiniz boşa gitmesin boya. Birden suyu dökmüyoruz bakın fırçayla ekliyorum (Gözlem notu, 09.06.2021).

Araştırmacı tarafından akrilik ve guaj boyanın kullanımının 25.05.2021 tarihli derste öğrencilere gösterilerek anlatılmasına ilişkin görüntü Görsel 4.19’da sunulmuştur.

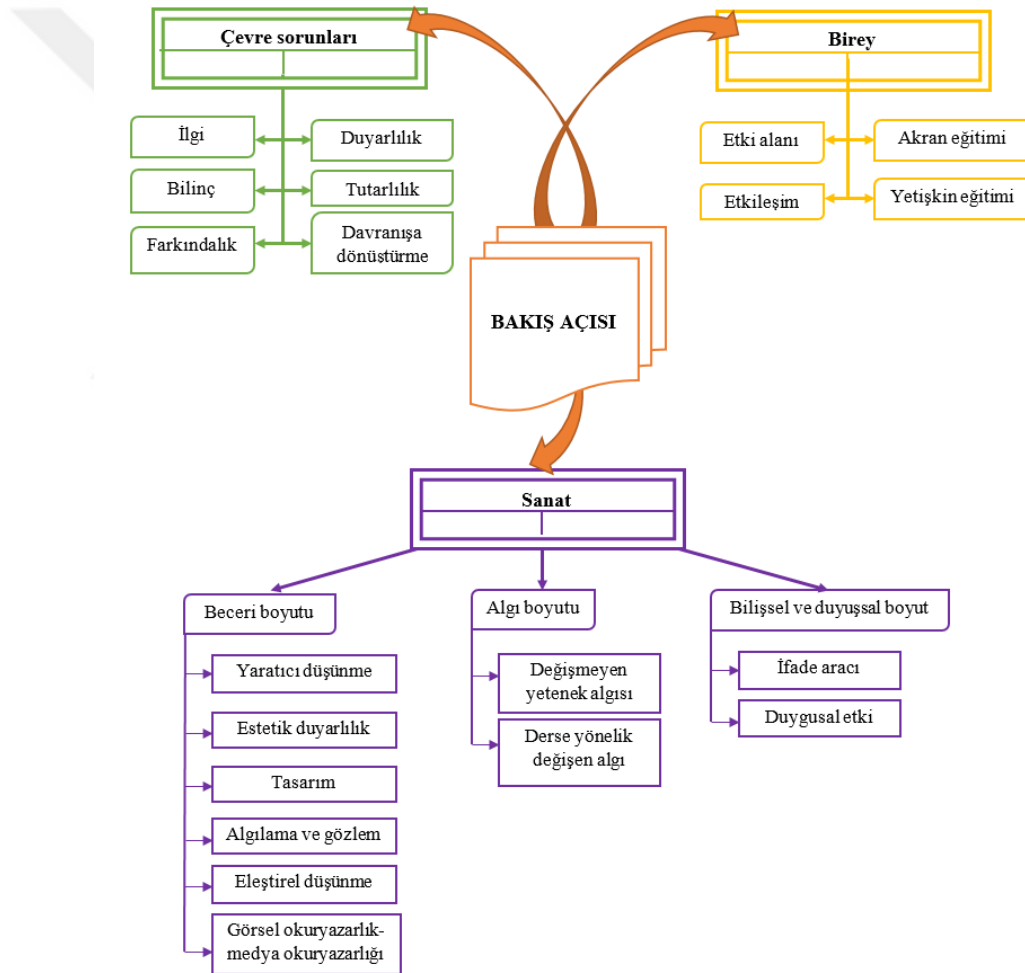


Görsel 4.19. Gösterip yaptırma tekniğine ilişkin görüntü

Öğrenciler ile birlikte tuz seramiği hamurunun hazırlanması, davranış kumbarasının nasıl boyanacağına ilişkin örnek görselin ailelerle paylaşılması ve ders esnasında boyaların kullanımının gösterilerek anlatımı öğretim sürecinin daha verimli geçmesine imkân tanımıştır.

4.5. Bakış Açısı: Ne Düşünüyoruz?

Araştırmanın “İlkokul Görsel Sanatlar dersinde çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler, davranış gözlem formları, öğrenci günlükleri, öğrenci ürünleri, gözlem ve araştırmacı günlüğü aracılığıyla veri toplanmıştır. Yapılan analizler doğrultusunda “Bakış Açısı” adlı bir temaya ulaşılmıştır. Bu temada “Çevre Sorunları”, “Sanat” ve “Birey” olmak üzere üç alt temaya ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 4.8’de verilmiştir.



Şekil 4.8. Bakış açısı temasına ilişkin bulgular

4.5.1. Çevre sorunları alt temasına ilişkin bulgular

Çevre sorunları alt temasında “ilgi”, “bilinç”, “farkındalık”, “duyarlılık”, “tutarlılık” ve “davranışa dönüştürme” kategorilerine ulaşılmıştır.

4.5.1.1. *İlgi kategorisine ilişkin bulgular*

Elde edilen bulgular ilköğretim Görsel Sanatlar dersinde çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerinin öğrencilerin çevreye yönelik ilgilerini artırdığını ve çevre sorunlarına ilişkin güncel olayları takip etmeye başladıklarını göstermektedir. İsmail Efe çevre sorunlarına ilişkin ‘birileri çözüm üretmek adına eyleme geçer’ düşüncesine yönelik bakış açısındaki farklılığı ve bu konuya ilişkin ilgisinin artmasını şu sözlerle ifade etmektedir:

Öğretmenim mesela bu ders olmasaydı, ben ne yapacaktım çok ilgi duymayacaktım. Diğerleri ilgi duyar onlar yapar, bir şey yapar diye düşünceye kapılabilirdim belki. Bu sayede ben de bilinçlendim (08.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrenciler çevre konusuna ilişkin izledikleri haberleri yapılan görüşmelerde şu şekilde anlatmaktadırlar:

Bir de kırmızı kar yağmış biliyor musunuz? Türkiye’de değil de başka bir ülkede Hollanda olabilir Almanya da olabilir. Kimyasal ya da sanırım küresel ısınmadan dolayı imiş. Haberde duydum (Tuğrul Ali, 24.06.2021 tarihli görüşme).

Bir ara haberlerde çıkmıştı. Barajlarda çok az su kalmıştı İstanbul’da, birkaç haftalık kalmıştı sadece (Alara, 08.06.2021 tarihli görüşme).

Bu bulgular çerçevesinde öğrencilerin çevreye yönelik ilgilerindeki artışın önemli bir gelişme olduğu söylenebilir.

4.5.1.2. *Bilinç kategorisine ilişkin bulgular*

Elde edilen bulgular öğrencilerin çevreye yönelik bilinç düzeylerinin arttığına işaret etmektedir. Aileler çocuklarının özellikle kaynakların tasarruflu kullanılması konusunda daha bilinçli hareket etmeye başladıklarını ifade etmektedirler. Kendileri daha önce uyardıkları halde ders sürecinin bilinç düzeyinin artmasında etkili olduğu aileler ile gerçekleştirilen görüşmelerde şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Ben söylüyordum hani, kızım daha dikkatli kullan, daha az kullanmaya çalış, israf olmasın. Ama bakıyorum ki şu an daha bilinçlendi (Hilal hanım, 06.06.2021 tarihli görüşme).

Bir tişörtte kullanılan su olayı onu çok şaşırttı. Bir bardak kahve için kullanılan su onu dehşete düşürdü. Bir bardak kahve için kullanılan suyu öğrendiğinden beri daha duyarlı.

Sadece kahveyi hazırlarken kullanılan su ve sonrasında çıkan bulaşıktaki kullanılan su olarak düşünülüyor. Ama yetiştirme aşamasını öğrenince çok daha bilinçli oldular (Hatice hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Benzer durum çevreye yönelik sorumlu davranışlar arasında yer alan geri dönüşüme dikkat edilmesi konusunda da görülmektedir. Uygulama süreci öncesinde bazı ailelerin evlerinde geri dönüşüm etkinliklerinin halihazırda gerçekleştirilmekte olduğu ancak genellikle sorumluluğun ebeveynlerde olduğunu yapılan görüşmelerde ifade edilmiştir. Ancak uygulama sürecinin etkisine bağlı olarak öğrencilerin bu sorumluluğu üstlenmeye başladıkları, gerekliliğinin idrakinde olarak dikkat ettikleri ve bu konudaki bilinç düzeylerinin arttığı anlaşılmaktadır. Alara'nın da ebeveynlerinin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını daha farklı bilinç düzeyiyle değerlendirdiği annesi Özlem hanım ile gerçekleştirdiği diyaloglarda görülmektedir. Nitekim bu durumu Özlem hanım şu sözlerle tarif etmektedir:

Çevreye karşı duyarlı olabileceğini daha net ifadelerle anlamış oldu. Bu da açıkçası beni mutlu ediyor. Çünkü gerçekten hani ben de elimden geldiğince dikkat etmeye çalışıyorum. Yağları mesela ayrı bir yere koyuyordum. Ama belki de o görmemişti. Anne dedi yağları nereye atıyoruz, ne yapıyoruz? Hani derste bunları görüyoruz, atık yağları da bir yerde toplamak gerekiyor dedi. Evet, kızım bak ben bir yerde topluyorum işte bir kavanozumuz var onda depoluyoruz dedim. Bunu nereye atıyoruz gibi. Hani bununla ilgili en azından konuşmaya başladık yani (04.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin sergiledikleri davranışların çevreyi koruma noktasında önemli bir adım olduğunun bilincine eriştikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra benzer etkinlikleri yetişkinlerden bekledikleri ve diğer bireylerin bilinçsizce davranarak hem doğaya hem de aslında kendilerine zarar verdiklerinin farkında oldukları yapılan görüşmelerde ortaya koydukları şu görüşlerden anlaşılmaktadır:

Burada önemli olan televizyona çıkmak değil de doğaya katkıda bulunmak bence. Biz çöp topladık yani biz küçükler kendi geleceğimizi açıyoruz aslında ve büyüklerin de bence bizim geleceğimize yardım etmeleri çok iyi olur. (...) Öğretmenim zincirleme etkisi var demiştiniz. İlk önce karıncayı öldürüyoruz, karıncadan kuşa, kuşlardan diğer hayvanlara ve en son da bizi etkileyecek bu olay (Neslihan, 25.06.2021 tarihli görüşme).

Çok üzülüyorum geleceklerini hiç düşünmüyorlar. Gelecekte su sıkıntısı çekeceklerini falan hiç düşünmüyorlar. Burası çok güzel bir orman ve burayı mahvediyorlar kendileri (Beste, 05.06.2021 tarihli röportaj).

4.5.1.3. *Farkındalık kategorisine ilişkin bulgular*

Öğrencilerin çevre sorunlarına ve çözüm yollarına ilişkin farkındalıklarının arttığı elde edilen bulgular arasındadır. Çevreye en çok zarar veren canlının insanlar olduğuna ilişkin artan farkındalığı Kader hanım şu sözlerle ifade etmektedir:

Bence çevredeki insanların çevreye nasıl zarar verdiklerini anlamış oldular bu etkinliklerde. Çünkü doğa ile ilgili daha çok insanlar zarar veriyor onun farkına vardılar (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Uygulama sürecinde yalnızca öğrencilerin değil, ailelerin de çevreye yönelik farkındalığının geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumu Işıl hanım şu şekilde ifade etmektedir:

Bu çalışma hem çocuklar hem de bizler için farkındalık yarattı. Bunların hepsi zaten bütün olarak bu konuya farkındalık yaratıyor yani hepsi bir bütün. Bu etkinlikler hem zevkli yani zevkle öğreniyorlar hem de bilinçleniyorlar (Işıl hanım, 05.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Uygulama sürecinde yürütülen etkinliklere ilişkin memnuniyetini dile getiren Ezgi hanım ise çevreye yönelik farkındalık yaratma konusunda küçük yaşlarda verilen eğitimi vurgulamakta ve çevrenin korunmasına yönelik projelerin artırılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Çevre bilinci küçük yaşlarda başlar, "ağaç yaşken eğilir" atasözü de bunu doğrular nitelikte. Bu çalışmaların çocuklarımıza her alanda farkındalık katacağını düşünüyorum. Gelecekte sağlıklı ve verimli bir hayat sürdürebilmeleri için bu ve bunun gibi projelerin hayatımıza daha çok dokunması gerektiğini düşünenlerdenim (Ezgi hanım, 04.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Evlerinde geri dönüşüm etkinliklerine dikkat edilen ve ebeveynleri çevreye karşı oldukça duyarlı olan Alara geri dönüşüm konusunda artık farkındalık kazandığını şu sözlerle açıklamaktadır:

Geri dönüşümün sizin yaptığınız derslerle önemini daha çok farkına vardım o yüzden artık geri dönüşüme daha çok atıyorum (Alara, 08.06.2021 tarihli görüşme).

Bu açıdan elde edilen bulgular öğrencilerin farkında olarak çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin yakın çevrelerindeki olaylara ilişkin farkındalık düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Nitekim Beste ile evde yaşanan durumu ve özellikle suyun dikkatli kullanımına ilişkin artan farkındalığı Işıl hanım şu sözlerle anlatmıştır:

Su konusunda biz inanılmaz yol kat ettik. Önceden ben söylüyordum ama yapmıyordu. Geçen gün mutfaktan bir tabağı almış hem de banyoya. Musluğun altına böyle koymuş, ben de gelip geçerken gördüm. Hani bunu neden yaptı ki dedim. Anne dedi oradan damlıyor bu birikecek birikecek bununla çiçekleri sulayacaksın dedi o zaman da. Yani o damlayan

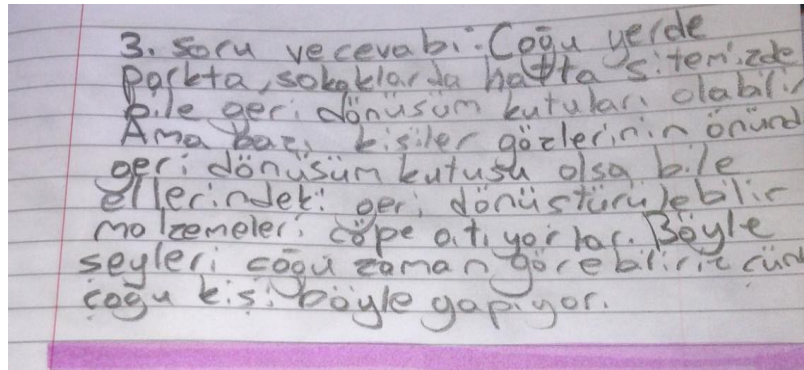
suya dahi şu anda tahammülü yok. Çok mutluyuz (Işıl hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Öğrencilerin “Doğa Takımı” adına kurmuş oldukları WhatsApp uygulamasında birbirleriyle paylaştıkları görseller de çevrelerini daha farklı bir gözle değerlendirdiklerini ve farkına vardıkları çevre sorunlarını birbirlerine iletmeye yönelik bir tavır içinde olduklarını göstermektedir. Görsel 4.20’de öğrencilerin birbirleri ile paylaştıkları yakılan çöpler ve çevreye zarar veren plastiklere ilişkin fotoğraflardan bazılarına yer verilmiştir.



Görsel 4.20. Öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin paylaştıkları fotoğraflar

Paylaşılan görseller öğrencilerin çevrelerine bakıp geçmediklerinin, insanların çevreye yönelik zarar veren davranışlarının farkında olduklarının, çirkinliklerden rahatsız olduklarının ve bu sorunların çözümü noktasında çaba gösterdiklerinin bir göstergesidir. Nitekim Görsel 4.21’de sunulan Beste’nin 26.05.2021 tarihli öğrenci günlüğüne yazdıkları da insanların çevreye yönelik olumsuz davranışlarını sorguladığını ve bu duruma ilişkin çözüm arayışında olduğunu göstermektedir.



Görsel 4.21. Beste’nin günlüğüne ilişkin örnek

4.5.1.4. Duyarlılık kategorisine ilişkin bulgular

Araştırmanın bulguları çocukların çevre duyarlılığında gelişme meydana geldiğine işaret etmektedir. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, çok yönlü düşünme, görünenin ötesini düşünme ve empati kurma gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Nitekim aileler özellikle görsel kültür çalışmaları kapsamında ele alınan materyallerin öğrencileri çevre duyarlılığını etkilediğini şu sözlerle ifade etmektedirler:

Aslına bakarsanız bütün çocukların bu konuda mutlaka bilinçleri vardı. Ama gördükleri izledikleri daha çok etkiledi onları hani daha duyarlı olmaya teşvik etti (04.06.2021 tarihli görüşme).

Derslerden sonra daha dikkatli, daha özenli, daha hassas. (...) Bulaşık yıkarken mesela soruyor, iyice doldurup öyle çalıştır tamam mı diyor. Onları sizden öğrenmiş. Zaten dikkat ediyoruz hepimiz ama bazen yeri geliyordu akşam acil bir şey olduğu zaman hemen çalıştırıyorum kısa devrede falan. Şimdi onları bana söylüyor, annecim sen böyle mi yapıyorsun diyor. Evet diyorum, daha dikkatli oluyorum ben de (Ezgi hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin çevre duyarlılığının gelişmesi çevre sorunlarının çözümüne yönelik fikirler üretmelerine katkı sağlamıştır. Bu bağlamda uygulama sonunda yapılan görüşmede çevre kirliliğinin çözümü için Neslihan'ın ortaya koyduğu fikir şu şekildedir:

Mesela çöp toplama yarışması yapılabilir doğadaki çöpler için. Kim daha fazla çöp toplarsa o kazansın. Ödül olarak da fidan diksinler, ağaçlar olsun (Neslihan, 25.06.2021 tarihli görüşme).

Bu durum çok boyutlu düşünmenin gerçekleştiği ve yaratıcı fikirler üretilmeye başlandığı şeklinde de yorumlanabilir. Nitekim öğrencilerin çevre duyarlılığının artmasıyla birlikte çevre sorunlarının çözümünde “Biz ne yapabiliriz?” diye sorgulamaya başladıkları, bu konuda eyleme geçmeye istekli oldukları ve ailelerini de yönlendirdikleri görülmektedir:

Çevreyle ilgili o etkinlikleri yaptıktan sonra Beste, okul bittiğinde biz kendimiz de bunları yapamaz mıyız dedi. Yaparız tabi kızım dedim. Kendi hikayemi anlattım. Zaten ben de küçükken çevre kulübüne üyeydim izcilikle beraber. Ağırlıklı olarak çevre üzerine gösteriler yapıyorduk, ayda bir kez çevre temizliğine gidiyorduk, biz de yapıyorduk böyle yapıyorduk diye hep anlattım ona. E ben de yapamaz mıyım dedi, böyle bir kulüp, bir şey var mı dedi. Bilmiyorum araştıralım dedim (Işıl hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Genel olarak öğrencilerin hayvanlara ilişkin olumlu davranışlar sergiledikleri ve olumlu tutuma sahip oldukları araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Ancak elde edilen bulgular öğrencilerin duyarlılığının makro düzlemde mikro düzleme indiğini

göstermektedir. Bu durumu araştırmacı günlüğünde büyüteç ve mikroskop metaforları ile açıklayan araştırmacı, normal şartlarda kedi, köpek, tavşan gibi gözle görülebilen ve göze sevimli gelen hayvanların sevildiğini, ancak dikkat edilmediği takdirde gözden kaçan ve daha ayrıntılı bakmayı gerektiren karınca ve çeşitli böceklerle yönelik duyarlılığın ise bu süreçte arttığını ifade etmektedir (Araştırmacı günlüğü, 14.06.2021). Bu konuda İsmail Efe'nin davranış kumbarasından çıkan “Bahçedeki karınca yuvasına basmamak için dikkat ettim” söylemi oldukça çarpıcıdır. Ders esnasında ortaya koydukları fikirler de öğrencilerin özellikle hayvanlara ilişkin duyarlılığını göstermektedir:

Öğretmenim hani siz sormuşsunuz ya o tarlaları yakınca neler zarar görüyor olabilir diye. Birincisi o tarlada bitkilere yapışmış veya bitkiler ile beslenen tırtıllar vardır, böcekler, örümcekler, salyangozlar, karıncalar vardır. Bir sürü canlı vardır orada onları da yakmış oluyorlar veya oranın yakınında ağaçlar varsa ormanı da riski artmış oluyorlar (Zeynep Rana, 11.06.2021 tarihli gözlem notu).

Hayvanlarla arası oldukça iyi olan ve sokaktaki birçok hayvanı sürekli besleyen Beste'nin normalde korktuğu böceklerle yönelik sergilediği davranışlar gelişen duyarlılığın boyutlarını göstermesi bakımından oldukça dikkat çekici bulunmuştur. Beste'deki bu değişimi annesi şu şekilde anlatmıştır:

Zaten duyarlıydı ama bu süreçte şöyle bir şey gelişti, kediyi köpeği zaten çok seviyor. Ama böcekler sanki hayvan değilmiş gibi düşünüyordu, böcek görünce çok tiksiniyordu. Aşırı derecede korkuyordu, şimdi babasını çağırıyor böcek falan gördüğünde. Ama diyor ki sakın öldürme, onu dışarıya at. Önceden öldür bunu, öldür bunu diye çılgık çılgına bağırırken şimdi sinek dahil kesinlikle öldürtmüyor, dışarıya atıyor bu konuda böyle bir gelişme oldu. Onların da bir hayvan olduğunu bir canlı olduğunu şu aşamada anlamış oldu (Işıl hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

4.5.1.5. Tutarlılık kategorisine ilişkin bulgular

Elde edilen bulgular çevre eğitiminin öğretmen, aile, sosyal çevre, eğitim programı, akran etkisi gibi bileşenlerinin bir tutarlılık göstermesi gerektiğini, ancak bu durumda davranış değişiminde ilerleme kat edilebileceğini göstermektedir. Öğretmen faktörünü rol model olması bağlamında ele alan aileler çocuğun çevreye yönelik sorumlu davranışlarının kalıcı hale gelmesinde aile, öğretmen ve çevre bileşenlerinin birlikte yapmış olduğu etkiyi şu sözlerle açıklamaktadırlar:

Etkinliklerin aile olarak yapılmasının çocukların hayatında daha fazla etki göstereceğini düşünüyorum. Çünkü çocuk aileden aldıklarını uygulamaya geçiyor ister istemez ailenin söyledikleri önemli. Hani öğretmenin söyledikleri de önemli oluyor, ikisi birlikte bir bütün

haline gelmiş oluyor bu durumda çocuğun davranışını etkilememesi mümkün değil bence (Kader hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme)

Sadece öğrencinin değil anne, babanın, çevrenin de öğretmenin de büyüklerin de işin içine girmesi çocukta ben bunu yapıyorum ama benim ailem de öğretmenim de çevremdekiler de buna dikkat ediyor, benim daha da dikkat etmem lazım doğru olanı buymuş deme şansı doğuruyor. Bu süreçte bunu gözlemlene imkânım oldu. (...) Tek çocukla da bitmiyor. Çocuk öğrendiklerini uygulayacak ama anne, baba, yakın çevresindekiler boş verip uygulamadığı sürece çocuk da zaman içerisinde eski düzenine dönebilir diye düşünüyorum (Canan hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Sınıf öğretmeni ise ailelerin bu süreçte son derece önemli bir rol oynadıklarını ve tutarlı olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Kendisi ile uygulama sonrası süreçte gerçekleştirilen görüşmedeki şu ifadesinde davranışların kalıcı getirilmesi için okul ve ailenin aynı doğrultuda hareket etmemesini suya yazı yazmaya benzettiği görülmektedir:

Bunu ortaokulda devam ettirebilirler mi inşallah devam ettirirler. İşte burada aileye görev düşüyor aman oğlum boş ver öyle çalışsın derse o sıkıntı işte. Bazen biz suya yazı yazıyormuş gibi oluyoruz (Kadir öğretmen, 02.07.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde araştırmacı söylemlerinin ötesinde alışkanlıklarını da öğrencilere yansıtmaya ve onlara örnek olmaya gayret etmiştir. Araştırmacının çevreye yönelik sorumlu davranışlarının etkisi İsmail Efe ile ders esnasında geçen diyalogda ve öğrenci günlüğünde görülmektedir. Öğrencinin araştırmacının çevreye yönelik sorumlu davranışlarını yakından gözlemlediği ve bunları ne kadar zamandır sergilediğini merak ettiği şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

İsmail Efe: Öğretmenim kaç yıldır yapıyorsunuz bu işi?

Araştırmacı: Bunu ben de kendi kendime soruyorum, anneme soruyorum; ne zamandan beri bunu yapıyorum diye. Şunu hatırlıyorum ilkokuldayken arkadaşlarımı örgütleyip birlikte mahalleyi temizlemiştik sizin yaşıncıdaydım yani. Bu aslında benim hep yaptığım bir şey, ben hep hayvanlara yemek veriyordum. Şu an mama alıyorum mesela, arabanın arkasında mama var. Yolda giderken kedi, köpek gördüğümüzde hemen duruyoruz, onlara mama veriyoruz eşimle birlikte su veriyoruz (01.06.2021 tarihli derse ilişkin gözlem notu).

Gonca öğretmenimin ortaokul günlüğünü saklaması beni çok etkiledi (İsmail Efe, 04.06.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Araştırmacının hayvanlara yönelik duyarlılığının öğrencileri etkilediği ve benzer davranışlar sergileme eğilimi gösterdikleri ailelerin şu ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Doğaya ve çevreye karşı, hayvanlara karşı olan sevgisi artık anne bunlara yemek verelim şekline dönüştü. Mesela sizin yaptığınız şeyi gelip söyledi öğretmenimin arabasında hayvanlar için yem varmış, su varmış, gittiklerinde her yerde bunları veriyorlarmış diye bir fikir bir öneri verdi (Hatice hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

4.5.1.6. Davranışa dönüştürme kategorisine ilişkin bulgular

Elde edilen bulgular çocukların çevreye yönelik artan ilgi, bilinç, farkındalık ve duyarlılıklarının davranışa dönüştüğünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çevreye yönelik sorumlu davranışların geliştirilmesini amaçlayan bu araştırmada bilgi ve tutum boyutunun davranışa yansımaları önemli bir gelişme olarak görülebilir. Bu duruma ilişkin gözlemlerini Kadir öğretmen uygulama sonrasında kendisi ile yapılan görüşmede şu sözlerle ortaya koymaktadır:

Çocukların hem merak duyguları gelişti hem de çözüm bulabilir miyiz biz bu sorunlara diye düşünmeye başladılar. Sadece sorunu görmedi çocuklar o sorunu nasıl çözebiliriz noktasına geldiler. Sorunu evet herkes görebilir belki, ama hadi bir çözüm üretelim dendiğinde herkes kenara çekiliyor, herkes başkasının üstüne atıyor sen yap sen yap diye. Sen yap demekle ya da suçu başkasına atmakla o sorun çözülüyor. Hepimiz elimizi taşın altına koyacağız, kaçmakla olmuyor. Çocuklarda o bilinç oluştu. Yani bir sorun varsa çözümü de var. Çözümü de benim, ben yoksam bir eksikiz gibi. Her şey bizim elimizde dediler çok hoş hoş yani (02.07.2021 tarihli görüşme).

Sorunların çözümünde bireysel çabanın önemini vurgulayan öğretmenin söylemlerinde sınıfın sloganı haline gelen “Bizim elimizde” ifadesine yer verdiği görülmektedir. Bu bakımdan Kadir öğretmenin bu sözleri çevreye ilişkin sorunların fark edilmesinin ötesinde çözüm için harekete geçmenin önemli olduğunu vurgular niteliktedir. Aynı şekilde uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikleri değerlendiren Işıl hanımın da çocukların bildiklerini uygulamaya dönüştürme konusunda ilerleme kat ettiklerini ve çevreye yönelik sorumlu davranışları içselleştirdiklerini düşündüğü şu ifadelerde görülmektedir:

Etkinlikler çocuklarımıza çevre duyarlılığının sadece bir ders değil, yaşamımızdaki yerini gösterdi bence. Çocuklar doğruyu biliyor fakat uygulama konusunda zaman zaman isteksiz davranıyorlardı. Bu etkinlikler sayesinde konuyu içselleştirdiklerini düşünüyorum (05.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

01.06.2021 tarihli çevre için yaptıkları davranışlara örnek vermeleri istenmiştir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Beste: Geçen gün annem bir ayakkabı sipariş etti. Onun içinden hediyeler geldi. Kuş yemi falan. Ben de canımızın önüne kuş yemlerini koydum kuşlar yedi. (...) Bizim sitede bir sürü arkadaşım var. Onlardan bazı çöpleri yere atıyorlar, ben onları uyarıyorum artık onlar da atmıyor.

Alara: Çöplerimin hepsini geri dönüşüme attım. Dişlerimi fırçalarken musluğu kapalı tuttum. Hani bir ara bir sürü yağmur yağmıştı ya ben balkona bir tencere aman küçük bir kap koydum. Onun içine yağmur suları doldu, sonra onunla çiçekleri suladım.

Öğrencilerin eylem planları çerçevesinde ele alınan davranışlara ilişkin söylemleri sorunlu davranışların çözümün yönelik kanıt niteliği taşımaktadır. Ayrıca süreç içerisinde “Doğa Takımı” adına kurmuş oldukları WhatsApp uygulamasında birbirleriyle paylaştıkları Görsel 4.22’de sunulan fotoğraflar da öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Bu süreçte öğrencilerin sokaktaki hayvanları beslemenin yanı sıra geri dönüşüme dikkat etme, kaynakları tasarruflu kullanma gibi davranışlara ilişkin yaptıklarını grup üzerinden paylaşarak birbirlerine örnek oldukları da görülmektedir.



Görsel 4.22. Öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarına ilişkin paylaştıkları fotoğraflar

Çalışma kapsamında “Bu Doğa Hepimizin” teması çerçevesinde atık malzemeler kullanılarak yapılan “davranış kumbarası” etkinliğinde öğrencilerden çevreyi korumaya yönelik gerçekleştirdikleri davranışları küçük kâğıtlara yazarak dönem sonuna kadar bu kumbaraya atmaları istenmiştir. Öğrencilerin kumbaralarından çıkan davranışlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Kalemlerim bitse bile arkasına kapak takıp kullandım./ Bu kumbaraya cümle atarken atık kâğıt kullandım./ Odamdaki ampulü tasarruflu ampul olarak değiştirdim. /Apartmandaki komşuları pankart ile uyardım (Zeynep Rana).

Bilgisayar ile işim bitince tamamen kapattım. Sokakta yoğurt kovası buldum, geri dönüşüme attım./Sokak hayvanlarına su koydum./Bardakları sudan geçirmeden makineye koydum./ Piknikte tek kullanımlık bardak kullanmadım (İsmail Efe).

Etkinlik yaptıktan sonra orayı topluyorum. Elimi yüzümü yıkarken suyu çok az kullandım. Hayvanlara mama verdim (Defne).

Duş alırken boşa akan suyu kovaya doldurdum. İçtiğim süt kutusunu balkonumuzdaki geri dönüşüm poşetine koydum. Anneanneme giderken gördüğüm kediler için marketten süt alıp onları besledim (Tuğrul Ali).

Gereksiz yanan ışıkları söndürdüm. Biriktirdiğim çekirdekleri ekim. Marketten sadece ihtiyaçlarımı aldım. Su damlatan musluğun altına kap koydum, o suyla 5-6 çiçeği suladım. Boyayı yeteri kadar döktüm. Annemle bulaşık makinesini tam dolu çalıştırdık (Beste). Eşyayı özenli kullandım. Kızartma için kullandığımız atık yağları biriktirmek için kavanoza koydum. Atık malzemelerden kendime oyuncak yaptım. Derste hazırladığımız tişörtü dışarı çıkarken giydim ve insanların da bilinçlenmesini sağladım. Kurutma makinesinden çıkan suyu yerleri temizlemek için kullandık. İhtiyacı olanlara tekerlekli sandalye almak için mavi kapak biriktirdim (Alara).

Davranışlar incelendiğinde araştırmacının örnek olarak sergilediği davranışların yanı sıra derslerde vurgulanan ve tartışılan davranışların ve aile toplantısında tartışılmak üzere paylaşılan davranış dosyasındaki birçok davranışın öğrenciler tarafından titizlikle sergilendiği görülmektedir. Davranış kumbarasından çıkan kâğıtlar ile ilgili dikkat çeken bir diğer husus ise; bu kâğıtların genellikle atık kâğıtlar olduğu, bir kâğıda davranışların maddeler halinde yazılarak boşluk bırakılmamaya gayret edildiği ve birden fazla gerçekleştirilmesi durumunda davranışın yanına sayıyı not alarak israfın önüne geçme eğiliminin sergilendiğidir.

Sonuç olarak, elde edilen bulgular öğrencilerin sergiledikleri davranışların çevreyi koruma noktasında önemli bir adım olduğunun bilincine eriştiklerini; diğer bireylerin bilinçsizce davranarak hem doğaya hem de aslında kendilerine zarar verdiklerinin farkında olduklarını; çevre sorunlarına, çözüm yollarına, çevrelerindeki olaylara ve canlılara ilişkin ilgi ve duyarlılıklarının arttığını göstermektedir. Ayrıca uygulama sürecine görsel kültür çalışmalarının ve ekolojik sanat etkinliklerinin öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, çok yönlü düşünme, görünenin arkasını düşünme, empati kurma gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunarak çevre duyarlılığının gelişmesine yardımcı olduğu, yalnızca öğrencilerin değil, ailelerin de çevreye yönelik farkındalığının geliştiği bulguları elde edilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen, aile, sosyal çevre, eğitim programı, akran etkisi gibi bileşenlerin tutarlılık göstermesinin bilginin davranışa dönüşmesine ve içselleştirilmesine hizmet ettiği elde edilen bulgular arasındadır.

4.5.2. Sanat alt temasına ilişkin bulgular

Sanat alt temasında “beceri boyutu”, “algı boyutu” ve “bilişsel ve duyuşsal boyut” olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır.

4.5.2.1. Beceri boyutu kategorisine ilişkin bulgular

Elde edilen bulgular ilköğretim Görsel Sanatlar dersinde çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımı ekolojik sanat etkinliklerinin “yaratıcı düşünme”, “estetik duyarlılık”, “tasarım”, “algılama ve gözlem”, “eleştirel düşünme” ve “görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı” becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Yaratıcı düşünme alt kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya çıkarabilecekleri bir ortam sunulmaya çalışılmıştır. Özellikle görsel kültür çalışmaları esnasında birden fazla fikir üretmeleri ve bu fikirlerin çatışması ya da birbirini beslemesi desteklenmiştir. Sanat etkinliklerinde ise istedikleri her türlü malzemeyi kullanmalarına fırsat verilmiş, farklı malzemeleri denemeleri teşvik edilmiş, herhangi bir malzemeyi farklı amaçlarla kullanabileceklerine ilişkin yol gösterilmiş, öğrenci ürünlerine olumlu dönütler verilmiş ve farklılıkların zenginlik olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu konuda uygulama sonunda yapılan görüşmede Kadir öğretmen süreçte kullanılan malzemelerin türünün ve ortaya bir ürün çıkarılmasının yaratıcı düşünmeye yönelik etkisini şu şekilde aktarmıştır (02.07.2021 tarihli görüşme):

Atık malzemelerle bir sanat ürünü yapabileceğini gösterdiniz, çok hoştu. Atık malzemelerin sadece atık malzeme olmadığını onlardan sanat yapabileceğini görmüş oldular. Bu güzeldi gerçekten hoşuma gitti. Kendileri bir şeyler üreterek onun hazzına vardılar. Çocuğun kendini ifade edebilmesi, farklı bir şeyler yaparak ifade edebilmesi çok hoş bir şey. Yaratıcı zekalarını gösteriyor.

Süreç boyunca kullanılan davranış gözlem formlarında ve yapılan görüşmelerde ailelerin de öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve hayal güçlerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Buna yönelik ailelerin görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Doğal malzemeler, ev atıkları ve çocuklarımızın hayal gücünün bunlarla birleşmesiyle çok güzel şeyler yapılabileceğini gördüm (Ezgi hanım, 04.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Yaratıcılıkları gelişti, bir malzemedan ben bunu neye çevirebilirim ne oluşturabilirim düşüncesi gelişti (Canan hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Ailelerin bir malzemeyi işlevine takılmaksızın farklı amaçla kullanma becerisinin yaratıcı düşünmeyi desteklediğini düşündükleri görülmektedir. Işıl hanım ise bu noktada sanatın etkisini öğrenmedeki kalıcılığı artırması ve yaşamı güzelleştirmesi bakımından şu sözlerle değerlendirmiştir:

Çocukların bu atık maddelerle neler yapılabileceğine dair hayal güçleri gelişti. Yaratıcı yetenekleri, hayal güçleri gelişti. Onun dışında öğrendikleri her şey kalıcı oldu, kalıcı olması bence çok önemli. Sanat zaten niye var? Sanatın bence olmasının yegane sebebi hayal gücünü beslenmesi ve insanın beyninde farklı farklı bölgeleri çalıştırması. Dolayısıyla bu anlamda da sanatla bir şey yapıyor olmak bu öğrendikleri şeyleri çok daha güzelleştirdi diye düşünüyorum (Işıl hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Tuz seramiği etkinliğinden sonra Tuğrul Ali'nin günlüğüne yazdığı şu ifade öğrencilerin de yaratıcılıklarının geliştiğinin farkındalığını göstermektedir:

Bu sanat etkinliğinin yaratıcılığımı artırdığını düşünüyorum (21.05.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Estetik duyarlılık alt kategorisine ilişkin bulgular

Araştırmada öğrencilerin çevrelerindeki güzellikleri ve çirkinlikleri sorgulayarak, çirkin olan şeyleri nasıl daha güzel hale getirebileceğini düşündürerek güzeli aramaya ve oluşturmaya yönelik eğilimleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Nitekim uygulama sürecinde öğrencilerin estetik duyarlılıklarının arttığı ve bu süreçte estetik yargılarda bulunma eğilimi gösterdiklerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Kadir öğretmen sanatın insan ruhuna incelik kattığını ve güzeli öğrettiğini şu sözlerle ifade etmektedir:

İnsanların enerjilerini sanatsal aktivitelere aktarsa, sanatla uğraşsa, bir müzik dinlese, bir sinemaya bir tiyatroya gitse, bir heykel sergisini gezse, bir resim sergisini gezse. Daha hoş olmaz mı? Hangi sanatsal etkinlikte kavga-dövüş var, yok. Güzeli öğretir sanat. Oraya gittiğinde ruhunu yumuşatır. Çünkü bizim ruhumuzda şiddet var, sanat ruhumuzdaki şiddeti alır bizim (02.07.2021 tarihli görüşme).

Estetik arayışlar içerisine giren öğrencilerin çevrelerini farklı bir gözle değerlendirmeye başladıkları, güzeli fark ettikleri ve güzelin peşinde oldukları görülmektedir. Bu durumu yaşadıkları üzerinden değerlendiren Canan hanımın şu sözleri ifade etmiştir:

Daha çok estetik bir bakış açısı kazandırdı bu etkinlikler diye düşünüyorum yaptığı tüm çalışmalarda. En basiti evde salondaki takımın minderlerini bile yerleştirirken artık böyle diyor yerleştiriyor karşıya geçip bir bakıyor, ne kadar güzel görünüyor diye. En güzeli hangi şekilde onu ayarlamaya başladı. Onun dışında dışarıya çıktığımızda sadece kendinde kıyafet dışında anne bunu salona alırsın bu masaya da çok şık durur gibi, renk uyumuna çok

dikkat etmeye başladı. Bunlar o kadar yoktu mesela, dikkat etmeyen bir çocuktur. Kıyafeti bile üstüne geçirir tamam oldu mu oldu rahat mı rahattı Defne için. Şimdi buna daha dikkat eder oldu. Anne daha estetik durdu, daha zarif durdu bunları demeye başladı. Çevredeki heykeller dikkatini çekmeye başladı. Mesela çarşıya gittiğimizde anne bu heykeller ne kadar güzel duruyor demeye başladı. Daha önce önünden defalarca geçtiğimiz dikkat etmeyen çocuk diyor ki ben hiç dikkat etmemişim bunlara. Porsuk çayının orda, ben bu heykellerin sudan çıktığını düşünmüştüm diye söyledi. Hayır dedim o elle yapılan bir şey. Daha sonra ben de yapabilir miyim demeye başladı, tabi dedim yapabilirsin. Şimdi ona merak salmaya başladı heykeller üzerine. Tabi çevresine bakıyor, o güzellikler daha çok dikkatini çekiyor. Etrafa bakarken daha anlamlı bakmaya başladı. Ablasıyla dans ediyorlar dans ederken bile daha zarif hareketlerle dans edersek daha güzel görünür diyor, ablasıyla karşılıklı dans ediyorlar şimdi (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Estetik duyarlılıkları artan öğrencilerin çevrelerine yalnızca bakıp geçmedikleri, gördüklerini sorguladıkları, farkındalıklarının arttığı ve çirkinliklerden rahatsız olmaya başladıkları görülmektedir. Bu anlamda çevreyi temiz tutma davranışının estetik bakış açısına dönüştüğü ve öğrencilerin dağınıklıktan da rahatsız oldukları ailelerle yapılan görüşmelerdeki şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Evi toplamayı çok fazla yapmıyorduk biz. Çok dağınıktık maalesef. Şimdi en azından ev toplu duruyor ve hiçbir şekilde dağınıklık yok. Düzenin daha hoşlarına gittiğinin farkına vardılar bence. Temiz olması hoşuna gidiyor bizimkinin şu anda (Kader hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Dışarıya çöp atma huyumuz zaten yoktu. Atık olsun ya da çöp olsun, mutlaka çöp kutusuna atardık. Ama evde buna çok dikkat etmezdi, benim zorumla dikkat etmeye çalışırdı. Artık o da kalmadı. Daha da bilinçlendiğini düşünüyorum. Hatta bazen beni bile uyardığı oluyor. Okuldan geliyorum işten, hani yorgun geliyorum üstümü başımı değiştireyim biraz dinleneyim diye çantamı direkt yatağın üzerine bırakıyorum. Beni bile uyarıyor, bu çantanın yeri burası değil anne diye (Canan hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Dikkat etme, ayırt etme, karşılaştırma ve değerlendirme gibi zihinsel etkinlikler kapsamında estetik duyarlılıkları gelişen öğrencilerin çirkin olanı ya da göze hoş görünmeyenleri güzele dönüştürebileceklerini fark ettikleri elde edilen bulgular arasındadır. Buna ilişkin öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Daha önceden normal, bitmiş geri dönüşüme gidecek bir domates salçası kabıydı. Ama şimdi güzel, baya güzel bir kumbara oldu (İsmail Efe, 25.06.2021 tarihli görüşme).

Ben küçük mumlardan kullandım, bizim eski mumlarımızdan. Hem tasarruf ettim hem de kavanozları güzelleştirmiş oldum. Şimdi onlar emin ellerde teyzemlere götürdüm, orada çiçek toplayıp vazoya koyuyoruz (Neslihan, 06.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerle benzer şekilde ailelerin de estetik bakış açılarının değiştiği ve çirkin şeylerin de güzelleştirilebileceğinin farkındalığına eriştikleri şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Kumbara yaptınız mesela boyadık ve gerçekten çok güzel oldu. Demek daha güzel şeyler çıkabilecek yaptıkça. Yani atıklar çöp değil, onlarla güzel şeyler yapılabiliyormuş (Ezgi hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Tasarım alt kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde öğrencilerin atık malzemeler ya da doğal materyaller kullanılarak sanatsal etkinliklerde bulunabileceklerini, çirkin görünen ya da göze hoş gelmeyen nesneleri estetik bir hale dönüştürebileceklerini, ortaya çıkardıkları ürünlerle diğer bireylere çevreye yönelik önemli mesajlar verebileceklerini ve bireysel olarak fark yaratabileceklerini görmelerine yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Nitekim özellikle atık materyalleri kendileri tasarladıkları bir ürüne dönüştürmelerinin öğrencilerin ilgisini çektiği ve işlevsel olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu noktada öğrencilerin tüm atıkları birer tasarım ögesine dönüştürme potansiyelinin farkındalığına varmalarının evde bir birikime yol açabileceği kaygısı Hatice hanımın şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

Bir şeyi atarken anne buna da çiçek falan dikilebilir aslında diyor. Her şeyi bir şeyi dönüştürüp evi çöp eve dönüştürecek. Yapılan kumbara çok etkili oldu. Öncesinde biz abisiyle bu kola kutularından kalemlik yapmıştık, ip sararak. Ama o direkt kendini bağlayan bir şey olmadığı için çok ilgilenmemiş demek ki. Bunu kendileri yaptıkları için sanırım. Bahçeye giderken anne bunun içine bir şeyler koyulabilir, saklama kabı olabilir gibi fikirler de üretmeye başladı. Yani kumbara çok etkili oldu, atılacak bir şeyin kullanılabilir bir şeye dönüşmesi, iz bırakan o oldu (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde diğer aileler de öğrencilerin hemen her şeyi farklı bir tasarıma dönüştüreceklerini söyleyerek evde tutmaya yönelik davranışlar sergilediklerini söylemişlerdir. Bu durum araştırmacının öğrencileri uyarak ailelerinin izin verdiği ölçüde atık materyal biriktirebileceklerini söylemesini gerektirmiştir. Bu süreçte ailelerin de Görsel Sanatlar dersinde farklı materyaller kullanılarak tasarım yapılabileceğini fark ettikleri ve bu tasarım sürecinin yaratıcı düşünme ile ilişkisini gördükleri şu sözlerden anlaşılmaktadır:

Tuğrul Ali resim yapmayı seviyor ama kâğıt kalem kullanarak, boya kalemi kullanarak ya da yağlı boya bir portre çiziyor. O tarz şeyleri seviyor. Ama biz şunu kaçırmışız, şimdi düşündüğümüz zaman sizin sayenizde doğal, sıradan bir malzeme ya da o çöpe attıklarımız ve geri dönüşüme attıklarımızla esasında neler yapılabildiğini görebiliyoruz. Bir de şöyle

söyleyeyim çocuklarımızın hayal gücünün üzerine ekliyoruz (Ezgi hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin etkinliklerde özgür düşünmenin teşvik edilmesinden ve tasarladıkları ürünlerin işlevsel olmasından memnun oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca ellerindeki atık malzemeleri ileri dönüşüm çerçevesinde değerlendirme çabalarının arttığı görülmektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir:

Davranış kumbarasını çok beğendim, çünkü gün içinde yaptıklarımı yazıyorum ve içine atıyorum. İlerde bakacağım onlara ne kadar şey yapmışım, neler yapmışım diye. Yani geçmişimi hatırlayabileceğim (Neslihan, 06.06.2021 tarihli görüşme).

Geri dönüşüm sadece geri dönüştürmek anlamına gelmiyor bence. Geri dönüştürülemeyenleri bile yapılabilecek bir şey bulmak anlamına geliyor bence. Mesela plastik tabaklar oluyor, ondan oyuncak yapılabilir çocuklar için (Tuğrul Ali, 06.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin evde bulunan pek çok kullanılmayan materyali tasarım sürecine dahil ettiği, derslerde daha önce kullandıklarından daha farklı malzemelerin kullanılmasının hayal güçlerinin gelişmesine katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ailelerin ve öğrencilerin bu konuya ilişkin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Böyle tek tük düğmeler vardı, işe yaramayan. Onları boyayıp bir yerlere yapıştırıyor. Bunu burada kullanırım, bunu böyle yaparım diye ayırıyor. Evde kullanmadığımız atmamız gereken şeyleri ben bunu buraya yapıştırırım diyor. Mesela saksıların kenarına yapıştırıyoruz, saksıları süslüyoruz (Işıl hanım, 05.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Bu sanat etkinlikleri hayal gücünü artırdı. Çok fazla para harcamadan atık, geri dönüşüm malzemelerle çok güzel şeyler yapılabileceğini oğlumuz ve bu ders bize gösterdi (Ezgi hanım, 24.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Eskiden boya kullanıyorduk. Şimdi şişe kapakları, atık malzemeler, pipetler, bence eğlenceli oluyor. Çünkü kaleminden farklı bir şey (Alara, 26.06.2021 tarihli görüşme).

Bence bir şeyler tasarlamak çok güzel öğretmenim, çünkü biz bir süper kahraman oluyoruz. Kendimiz tasarlıyoruz tişörtlerimizi (Zeynep Rana, 09.06.2021 tarihli ders).

Algılama ve gözlem alt kategorisine ilişkin bulgular

Araştırmada öğrencilerin algılama ve gözlem becerilerinin geliştiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin kendilerine sunulan bilgiyi algılama, gözlemleme, hafızaya kaydetme ve gerektiği durumda kullanma konusunda gelişim gösterdiği görülmektedir. Bu konuda Kader hanımın görüşü aşağıda sunulmuştur:

Hemen uygulamasalar bile o çocukların hafızasında kalıyor mutlaka. İlk etapta bakıyorlar, bunların hafızada kalmama şansı yok. Çünkü çocuklar direkt alıyorlar. Almıyormuş gibi görünseler de hepsini alıyorlar. Hani mutlaka onu kullanacağını düşünüyorum ben (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin ailelerin de algılama ve gözlem becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda çevrelerini daha farklı bir bakış açısıyla incelemeye ve sorgulamaya başladıklarını Özlem hanım şu şekilde açıklamaktadır:

Sizin çalışmalarınızdan sonra etrafıma daha dikkatli bakmaya başladım. Gördüm ki daha çok yolumuz var. Daha çok çocuğa ulaşmalıyız. Eğer çocuklara bu konuda ışık olmaya devam ederseniz onlar kendilerini de ailelerini de duyarlı olma konusunda zorlarlar (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Hilal hanım ile gerçekleştirilen görüşmedeki diyaloglar öğrencilerin gelişen gözlem becerilerine paralel olarak sorgulama ve çözüm üretme becerilerinin de geliştiğini göstermesi açısından önemli görülmüştür. Bu görüşmeden bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Hilal hanım: Kendi de aslında çevreyi gözlemleyebiliyor, farkında çevrenin ne kadar kirli olduğunun. Hani mesela pikniğe gidildiğinde oturulmayacak kadar kirli olduğunun farkında ve bunları dile getiriyor.

Araştırmacı: Peki bu hep mi vardı? Zeynep Rana'da bu kadar gözlem ve farkındalık önceden de var mıydı, bununla ilgili ne söylersiniz?

Hilal hanım: Bu kadar yoktu hocam. Yani vardı ama bu kadar derinlemesine düşünemiyordu. Şimdi her şeyi düşünüyor, hayvanları düşünüyor, geleceğini düşünüyor. Yani biz nerede koşup oynayabiliriz, pikniğe gittiğimizde buralar bu kadar kirliyse biz ne yapacağız zaten evlerdeyiz gibi. Yani insanların biraz daha duyarlı olmasını bekliyor, biz atmıyoruz niye herkes atıyor, niye kimse düşünmüyor diye sorguluyor (06.06.2021 tarihli görüşme).

Eleştirel düşünme alt kategorisine ilişkin bulgular

Ders esnasında öğrencilerin günlük yaşamlarına ilişkin olay üzerinden de sorgulamalar gerçekleştirdikleri ve kendilerine sunulanları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin satın alma alışkanlarını sorgulamalarına ve bireysel olarak neler yapabileceğini eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerine ilişkin örnekler aşağıda sunulan diyaloglarda görülmektedir:

İsmail Efe: Dışarıdan böyle poşetle alacağımıza bahçemizden topladık. Bir sürü vişne var, üzüm de var. Meyve suyu falan da yapıyoruz biz.

Araştırmacı: Evde yapıyorsunuz değil mi, marketten almıyorsunuz. Annen kendisi yapıyor meyve suyunu öyle mi?

İsmail Efe: Evet. Zaten fazlasıyla var, teyzemler ile de paylaşıyoruz. Bize öbür yıla kadar yetiyor.

Araştırmacı: İsmail Efelerin bahçesinde meyve ağaçları varmış Annesi içeceğini kendisi yapıyormuş. Bu sayede sizce nelere katkı sağlıyorlar?

İsmail Efe: En başta plastiğe. Marketten alınca poşetle alınıyor hem onun kabı da plastikten.

Araştırmacı: Evet. Peki hangisi sizce daha sağlıklı? Marketten aldığımız mı kendi yaptıkları mı?

Mehmet Efe: İsmail Efelerinki daha sağlıklı.

İsmail Efe: İçinde ne olduğunu, ne koyulduğunu biliyoruz. Orada ne yapıldığını hiç bilmiyoruz markette (01.06.2021 tarihli gözlem notu).

Ders sürecinde öğrencilerin birbirlerine karşıt fikirler geliştirdikleri, bu fikirleri de eleştirel bir bakış açısıyla ele aldıkları, bu fikirleri tartışarak kendi fikirlerini kanıtlara dayalı olarak sunmaya çalıştıkları ve örnekler üzerinden değerlendirme yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu konuya ilişkin derste geçen konuşmalar aşağıdaki şekildedir:

Araştırmacı: Zeynep Rana okur musun ne yazıyor afişte?

Zeynep Rana: Çözüm elimizde. Yeter ki isteyelim. Vazgeçersen kaybedersin. Bahaneler sorumluluk almamızı engellemesin.

Araştırmacı: Ne demek istiyor sizce bu afiş?

Beste: Bazen insanlar çöpleri atarken bahaneler uyduruyorlar.

Araştırmacı: Nasıl mesela?

Beste: Mesela elinde bir çöp var, çöpe atmak istemiyor ya da çöp kutusu çok uzakta, o yüzden yere atacağım diyor.

Araştırmacı: Evet çok güzel bir örnek. Peki çözüm ne sizce?

Mehmet Efe: Herkesin elinde.

İsmail Efe: Elimizde değil herkesin elinde, yani çözüm bizde.

Araştırmacı: Ne demek istiyorsun, sen tek başına yapamaz mısın onu mu demek istiyorsun?

İsmail Efe: Evet yapamazsın.

Araştırmacı: Ne yapabiliriz peki?

İsmail Efe: Bilinçlendirilebiliriz. Mesela her ailede en az bir kişi haberlere bakar. Yani haberlere falan koyabiliriz.

Araştırmacı: Peki tek başımıza bir şey yapamayız dedi İsmail Efe, siz katılıyor musunuz?

Zeynep Rana: Ben katılmıyorum, çünkü kendimiz de bir şey yapabiliriz, öğrenebiliriz.

Araştırmacı: Nasıl?

Zeynep Rana: Mesela örnek vereyim. Denize gittik, denizde bir sürü insan oluyor, güneşleniyor. Denize gitti biri çöpünü attı. Onu alarak geri dönüşüm veya çöpe atıp insanlara gösterebiliriz.

Mehmet Efe: Bizim mesela evde pet şişeleri iki kere üç kere daha kullanıyoruz.

Araştırmacı: O zaman hepiniz bir şeyler yapıyor musunuz tek başınıza da?

Beste: Biz kendimiz aslında bir şeyler yapıyoruz. Ama bunu herkes yapsa daha büyük şeyler yapmış oluruz (01.06.2021 tarihli gözlem notu).

Öğrencilerin eleştirel düşünme sonucunda ortaya koydukları fikirler eylemleri ile insanları etkileyebileceklerinin farkındalığına eriştiklerini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin çevreyi bilinçlendirmeye yönelik istekleri ve motivasyonları yakın çevrelerinden başlamak üzere önce yerel basında ardından ulusal basında insanları uyarmaya yönelik eylemler sergilemelerine yardımcı olmuştur. Bu süreçte yapılan röportajda araştırmacının şu söylemleri öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı yönündedir:

Çalışma kapsamında çocuklarla derslerimizde görsel kültür sorgulamaları çerçevesinde önce çevreye yönelik olumsuz davranışların nedenlerini irdeliyoruz ve sonuçlarını tartışıyoruz. Ardından edindiğimiz bilgileri sanat etkinliklerimize yansıtmaya çalışıyoruz. Çeşitli filmler, belgeseller, fotoğraflar, afişler gibi görsel kültür nesneleri bağlamında gerçekleştirilen sorgulamalar ve ekolojik sanata dayalı etkinlikler, çocukların çevreye yönelik sorumlu davranışları içselleştirilmesine katkıda bulunuyor (05.06.2021 tarihli röportaj).

Araştırmada öğrencilerin çevrelerindeki olayları, güncel durumları, görsel kültür araçlarını ya da insanların davranışlarını ve bunların sonuçlarını sorgulamaya yönelik gelişim gösterdikleri görülmektedir. Eleştirel düşünme becerisini sanat perspektifinden değerlendiren Işıl hanım öğrenmedeki kalıcılığı da artırdığını ifade etmiştir. Buna yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

Sanatla olması önemli olan. Fen dersinde, Sosyal Bilgilerde ya da Hayat Bilgisinde birçok şeyi görüyorlar, ama orada sözel olarak. Yani bir metin var, o metni okuyorlar, birkaç örnek okuyorlar. Belki üzerine bir 15 dakikalık sohbet ediyorlar, en fazla hadi olsun 20 dakika. Çocuk akşam eve geldiğinde o ana dair, o konuşulanlara dair zihninde hiçbir şey kalmıyor. Ama işin içinde sanat olduğu zaman düşünmek zorunda kalıyor, ona kafa yoruyor. Düşündüğü için ortaya yeni bir şey çıkartıyor, yaratıcılığı var. Sebebini sonucunu araştırıyor, kendisi de her aşamasına dahil olduğu için daha kalıcı. Dolayısıyla keşke müfredatta sanat yoluyla böyle bir eğitim öğretim konusunda bir şeyler yapılabilse çok güzel olurdu (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi sayesinde öğrencilerin davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını irdelediği, günlük rutinin ötesinde bilinçli eylemlerde bulunma çabasına girdikleri ve farkındalıklarının artmasıyla bakmanın ötesinde görmeye başladıkları görülmektedir. Buna yönelik Özlem hanım şu ifadeleri kullanmıştır:

Olumlu yönde gelişmeleri var. Etkilendi yani hani yaptığınız çalışmalardan, konuşmalardan ya da izlediği videolardan, filmlerden. Hepsinden etkilenmiş görünüyor, Hani benimle de konuşuyor ara sıra. Normalde yaptığımız şeyler vardı ama hep bunları böyle doğal günlük

rutinde yaptığımız şeylerdi. Açıkçası ben de çok fazla konuşmuyordum yaptığımız işlemleri. Hani dönüşüm çöplerini bir poşetimiz var, poşete atıyoruz, yağlarımızı biriktiriyoruz. Bunları görüyordu, ama şu anda belki daha farkına vardı bazı şeylerin. Anne bunu neden buraya yaptın, neden bu şekilde yaptın, bunu nereye götüreceğiz diye beni de sorguluyor. Yaptığımız işleri de sorgulamaya başladı (04.06.2021 tarihli görüşme).

Görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı alt kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde öğrencilerin görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin ayırt etme, seçme, kıyaslama, analiz, sentez ve değerlendirme becerileri de işe koştukları görülmektedir. İsmail Efe araştırmada gerçekleştirilen film analizi sürecini Türkçe dersinde metin analizi yapılması ile şu şekilde ilişkilendirmiştir:

İsmail Efe: Öğretmenim Lorax filiminde baya uzun konuşmamız var. Hadi bir iki laf eder konuşuruz biter dedim. Ama siz üzerinde baya düşündürtünüz bizi.

Araştırmacı: Normalde film izlerken sen nasıl izliyorsun diğer filmleri?

İsmail Efe: Öğretmenim izle geç gibiydi.

Araştırmacı: Bu farklı mıydı o zaman, bu filmi izlememiz?

İsmail Efe: Evet, uzun uzun konuştuk. Bir değişik oldu ve hep beraber izlememiz sinema gibi. Türkçe dersinde bu çok işe yarar, metin incelemede. Orada sorular falan soruluyor; metnin konusu, metnin ana düşüncesi falan, duygular, ondan sonra kahramanları ve benzeri vesaire şeyler. Onun gibiydi (İsmail Efe, 25.06.2021 tarihli görüşme).

Görsel okuryazarlık becerilerinin arttığını Tuğrul Ali “Bu dersin görsel algımı ve el becerimi artırdığını düşünüyorum.” sözleri ile günlüğüne yansıtmıştır (09.06.2021 tarihli öğrenci günlüğü). Ayrıca öğrencilerin derste kendilerine sunulan görsel kültür araçlarını da eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikleri ve sunulan görselin pasif bir alıcısı olmak yerine maruz kaldıkları iletileri hazırbulunuşlukları doğrultusunda irdeledikleri görülmektedir. Avustralya’da gerçekleşen orman yangınlarına ilişkin izletilen haberde yangından zarar gören hayvanlardan bahsedilirken ağaçlardan söz edilmemesini Beste şu sözlerle ele almaktadır:

Öğretmenim videoda ağaçlardan bahsetmedi. Ağaçlar da canlı olduğu için normalde onlar da öldü. Ama haberde ağaçlardan bahsetmediler (11.06.2021 tarihli gözlem notu).

Görsel okuryazarlık becerisinin görselleri anlamının ötesinde bağlamlarının çözümlenmesi ve yorumlanması ile doğrudan ilişkili olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin görsellerin ayrıntılı olarak ele alındığının ve irdelendiğinin farkında oldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

Ben eskiden filmleri izledikten sonra detaylı bakmıyordum. Ama bunu daha detaylı baktık, inceledik falan bu da hoşuma gitti. Hani siz bizim düşüncelerimizi anlamak için öyle sorular soruyordunuz ya o güzel yani (Beste, 26.06.2021 tarihli görüşme).

Doğrusu biz hiç konuşma yapmıyoruz filmler, videolar hakkında izliyoruz geçiyoruz. Hani insan kahvaltıya o kadar alışır ki bir şey sormadan oturup yer kalkar ya onun gibi bizde de. İzliyor kalkıyoruz, işimizi yapıyoruz (Tuğrul Ali, 24.06.2021 tarihli görüşme).

Tuğrul Ali'nin sözleri esasında görsellerin sorgulamadan geçildiğini ve günlük yaşamın bir parçası olarak sıradanlaştırıldığını göstermesi açısından önemlidir. Ancak öğrencilerin görsel kültür araçlarının alt metinler içerdiğine ilişkin farkındalıklarının ve görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştiği söylenebilir. İsmail Efe bu durumu kendi bakış açısından şu sözlerle açıklamaya çalışmıştır:

Öğretmenim ailemle falan düşünmek isterim. Bir de şöyle bir şey yapıyorlar bazen; silah gibi bir şey bu sübliminal mesaj duymuş musunuzdur bilmem. Ama bazı şeylerde şöyle bir şey yapıyorlar mesela filmlerin genelinde. Başka ülkelerden Amerika'dan falan o filmlerde. Siz hiçbir şey bilmiyorsunuz, anlamıyorsunuz ama beyniniz onu algılıyor. Arka planda kötü düşünceler falan var, ama hiçbir şey anlamıyorsunuz ama öğretmenim bilinçaltımız anlıyor (25.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin ders sürecinde ele alınan görsel kültür araçlarına ilişkin çıkarımlarını kendi yaşamlarıyla ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum Defne'nin şu sözlerinden anlaşılmaktadır:

Eğer ağaçları kesersek ya da ağaçlara zarar verirse bir tane bile ağaç kalmaz filmdeki gibi. Sonra biz de öyle yaşamaya başlarız (Defne, 25.06.2021 tarihli görüşme).

Benzer doğrultuda öğrencilerin görsel kültür araçlarına ilişkin sorgulamaları, çıkarımları ve yorumları araştırmacı günlüğüne şu sözlerle yansımıştır:

Videoyu izlerken benim onlara soracağım soruyu Beste bana sordu. Neden saçını kesit diye? Bu soru sanırım videonun can alıcı noktası oldu. Sorunun cevabını yine kendisi verdi. Benim saçım uzun olduğu için durularken çok su gidiyor, o da çok su harcamamak için mecburen kesti dedi. Kendi hayatıyla birleştirip empati kurarak zorunda kalmasına çok üzıldüm dedi (Araştırmacı günlüğü, 28.05.2021).

Öğrencilerin kitle iletişim araçlarında sunulan haberlere yönelik ilgilerinin arttığı ve yaşanan sorunları eleştirel bir bakış açısıyla sorguladıkları ailelerin gözlemleri arasında da yer almaktadır. Medya okuryazarlığı ile doğrudan ilişkilendirilebilecek bu durumu Ezgi hanım ve İsmail Efe şu sözlerle ifade etmektedir:

Ülkemizdeki son zamanlarda yaşanan deniz kirliliği, orman yangınları ve dünyadaki iklim değişikliğini daha çok sorgular oldu (02.09.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Ama ben dersler falan başladığından beri dışarda biraz daha bilinçlenme görüyorum. Yani bazı yerlerde posterler falan görüyorum (İsmail Efe, 08.06.2021 tarihli görüşme).

İsmail Efe'nin aslında her zaman var olan görsellerin yeni olduğunu düşünmesi, bu görsellerin yeni asıldığı ile değil öğrencinin algısının bu yöne kayması ile açıklanabilir. Dikkat ve gözlem gücü artan öğrenci çevresindeki görselleri de farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye başlamıştır. Nitekim derste ele alınan deniz salyası haberine ilişkin öğrencilerin çıkarımları da öğrencilerin görünenlerin ötesini düşünebilme, sunulan fikirleri analiz etme ve neden-sonuç ilişkisi kurarak olayların nelere yol açabileceğine ilişkin ıraksak fikir üretebilme becerilerinin bir yansıması olarak görülmüştür. Buna yönelik ders sürecinde gerçekleşen konuşmalardan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sizce bu deniz salyası orada yaşayan canlıları nasıl etkiliyordu?

İsmail Efe: Hayvanlar önlerini göremez gibi geliyor öğretmenim.

Araştırmacı: Evet göremez değil mi?

Rüzgar: Öğretmenim deniz salyasının küçük balıklara da zararı olur, çünkü mikroskopik canlılar hasta falan ederler.

Beste: Öğretmenim bence denizde yaşayan hayvanları kötü etkiler. İsmail Efe'nin dediği gibi önlerini göremezler. Önlerini göremezlerse yüzemezler. Bir de daha önce konuşmuştuk küçük balıkları ondan büyük balıklar yiyordu, önlerini göremezlerse o zaman birbirleriyle beslenemezler.

Tuğrul Ali: Hem de martılar balıkları yiyemeyecekleri için başka yerlere göç ederler (09.06.2021 tarihli gözlem notu).

Öğrenciler kitle iletişim araçları ya da sosyal medya gibi ortamlar aracılığıyla kendilerine sunulan reklamların yanıltıcı etkisini kendi yaşantılarından örneklerle açıklamaya çalışmışlardır. Buna ilişkin sorgulamalar şu yönde olmuştur:

İsmail Efe: Öğretmenim bazı ürünleri reklamlarda gösteriyorlar, övüyorlar övüyorlar. Oraya gidince alıyor mesela bir tane adam. Eve gidince bilgisayarı açamıyorlar. O yüzden bir çikolata bile alsak arkasını okuyalım bence.

Zeynep Rana: Büyük ihtimalle görmüşsünüzdür öğretmenim hani reklamlarda bir koltuğa bir şey seriyorlar üzerine renkli bir şey döküyor ama o üstünden kayıp gidiyor.

Araştırmacı: Ben pek televizyon izlemiyorum, anlatır mısın Zeynep Rana?

Zeynep Rana: Koltuğun üzerine bir tane bez seriyorlar. O koltuğa pis su gibi bir şey döktüler, ama o koltukta hiç iz kalmadı. Aktı gitti çıktı yani, sonra benim anneannem gitti ondan sipariş etti. Ama içinden böyle kötü eczane bezi gibi bir bez çıktı.

Araştırmacı: Yani işe yaramadı mı?

Zeynep Rana: Hayır.

Beste: İnsanları reklamlarla kandırmaya çalışıyorlar öğretmenim (Gözlem notu, 14.06.2021).

Nitekim Ezgi hanımın 24.06.2021 tarihli davranış gözlem formunda ifade ettiği “Reklamlar onun için inandırıcı değil. Reklamların aldatıcı olduğuna ilişkin sohbetlerimiz oldu” şeklindeki sözleri de öğrencilerin bu süreçte kendilerine sunulan iletileri

sorguladıklarının göstergesidir. Loraks filminde havanın plastik şişede satılmasına yönelik reklam sahnesini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve reklamların gerçeği yansıtmadığına ilişkin öğrencilerin görüşleri şu şekilde gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: Peki bizim günlük hayatımızda böyle reklamlar var mı?

Neslihan: Yok.

İsmail Efe: Var var öğretmenim. Hatta şampuan reklamlarında en çok oynayan şey yeşil ekran.

Araştırmacı: Neden? Ne demek yeşil ekran?

İsmail Efe: Hani saçlarını böyle şey yapıyorlar ya (İsmail Efe kafasını sallıyor, bunun üzerine araştırmacı saçını savurarak gösteriyor)

İsmail Efe: Evet onlar işte gerçek değil.

Araştırmacı: Neden?

İsmail Efe: Onları öyle yapmıyorlar, arkada bir sürü insan var. İnsanlar yeşil şeyler giyiyor arkadan saçlarını böyle çubukla falan tutuyorlar.

Araştırmacı: Öyle mi?

Hüseyin: Öyle öğretmenim.

Araştırmacı: Gerçek hayatta saçımız öyle olmuyor mu kızlar?

Çocuklar: Hayır öğretmenim (Gözlem notu, 14.06.2021).

Bulgulara dayalı olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve hayal güçlerinin geliştiği, artan estetik duyarlılık çerçevesinde çirkinlik ve dağınıklıklardan rahatsız oldukları, güzeli fark ettikleri ve güzelin peşinde oldukları, çirkin olanı ya da göze hoş görünmeyenleri güzele dönüştürebileceklerini fark ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte farklı materyalleri işleve takılmaksızın kullanılarak tasarım yapma becerilerinin ve gelişen gözlem becerilerine paralel olarak sorgulama ve çözüm üretme becerilerinin de geliştiği bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca öğrencilerin görsel kültür araçlarının alt metinler içerdiğine ilişkin farkındalıklarının geliştiği ve bunların iletilerini irdelemeye başladıkları, davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını irdeledikleri ve günlük rutinin ötesinde bilinçli eylemlerde bulunma çabasına girdikleri görülmektedir. Uygulama sürecinin aileler açısından da önemli katkıları olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ailelerin de estetik bilinçlerinin ve gözlem becerilerinin geliştiği, çevrelerini daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeye ve incelemeye başladıkları görülmektedir.

4.5.2.2. *Algı boyutu kategorisine ilişkin bulgular*

Elde edilen bulgular, çevreye yönelik sorumlu davranışları geliştirmeye yönelik görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat etkinliklerinin sınıf öğretmenin Görsel Sanatlar dersine yönelik yetenek gerektirdiğine ilişkin algısını değiştirmediyi, buna karşın ailelerin ve öğrencilerin algısını değiştirdiğini göstermektedir.

Uygulama sınıfının öğretmeni olan Kadir öğretmen, sanatın birey ve toplum için gerekliliğine ilişkin olumlu görüşe sahip olmakla birlikte ilkököl düzeyinde sanat eğitimi derslerini özelde ise Görsel Sanatlar dersini branş öğretmenlerinin yürütmesi gerektiğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenliği lisans mezunu olan araştırmacının yürüttüğü Görsel Sanatlar derslerinin tamamına gözlemci olarak katılan Kadir öğretmen ile uygulama sonunda yapılan görüşmeden bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

Kadir öğretmen: Bizim Türk toplumumuzdaki en büyük eksiklik sanat bilgisi. Sanata sahip olan toplumların hepsi gelişmiş toplumlardır. Çünkü sanat insanın ruhuna incelik yansımasıdır. Görsel sanatlar dersi bir saat çok az aslında. Sanat dersi bu sonuçta sadece resim yapılmaması gerektiğine inanıyorum ben. Üç boyutlu çalışmaların yoğun olarak yapılmasını istiyorum ben. Bir heykelin incelenmesi gibi mesela. Ama bu derslere mutlaka branş öğretmenin girmesi gerekiyor, bizim zamanımızda kesinlikle branş öğretmeni. Müzik dersine de.

Araştırmacı: Bu derse görsel sanatlar öğretmeni girmeli dediniz ama ben sınıf öğretmeniyim. Bizim derslerimizi gözlemlediniz. Peki bu süreci değerlendirdiğinizde hala bu fikirde misiniz?

Kadir öğretmen: Kesinlikle, dördüncü sınıfta Görsel Sanatlar dersi öğretmeni girmesi gerekiyor.

Araştırmacı: Neden hala öyle düşünüyorsunuz?

Kadir öğretmen: Dördüncü sınıfta özellikle. Benim için değil Türkiye genelinden bahsediyorum ben. Türkiye genelinde bazı öğretmenlerimiz çok yetersiz gerçekten.

Araştırmacı: Öğretmen yetersiz olduğu için diyorsunuz o zaman. Peki öğretmenlere yeterli bir eğitim verilirse?

Kadir öğretmen: Verilse bile olmaz. Müzikle resmin yeri ayrıdır. Beden eğitimi dersine girebilirim, din kültürü dersine girebilirim, sorun değil. Ama benim müzik yeteneğim yoksa bu çocukları bir çalgı çalmayı ben nasıl öğreteceğim? Her sınıfta özellikle dördüncü sınıfta çocukların ben bir enstrümanı mutlaka çalması gerektiğini düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki siz resim çizemezseniz de Görsel Sanatlar dersini veremez misiniz?

Kadir öğretmen: Sadece sanat tarihi dersi veririm.

Araştırmacı: Ama Biz sanat eleştirisi de yaptık, estetik konusunu da konuştuk.

Kadir öğretmen: O tarz şeyler ben zaten yapıyorum ama detay çalıştıramam. Bir noktadan sonra yeteneklileri ıskalarım diye düşünüyorum

Araştırmacı: Peki ilkokul düzeyinde programda bunun yeri var mı hocam?

Kadir öğretmen: Yok yok. Ama olsa iyi olur, başlaması lazım. Eğer bu çocuğa din kültürü dersi veriyorsanız, soyut kavramları vermeye başladıysanız, bu çocuğa müzik de resim de vermeniz gerekiyor, branş dersi olarak. Sen din kültürü dersini branş öğretmeniyle veriyorsan bu dersleri de branş öğretmeni vermesi gerekiyor.

Araştırmacı: Bizim yaptığımız etkinliklerin hangisini siz yaptıramazsınız hocam?

Kadir öğretmen: Var mı başka soru (02.07.2021 tarihli görüşme).

Programda yetenekli öğrencilerin keşfedilmesi ve yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik herhangi bir kazanım bulunmadığını ifade etmekle birlikte öğretmenin bu fikri savunduğu görülmektedir. Sanatın bir ifade aracı olduğunu ve ruha incelik kattığını düşünen öğretmenin resim yeteneğine sahip olmayan bir sınıf öğretmeni yerine ilkokul düzeyinde branş öğretmenin girmesi gerektiğini düşünmesi bir çelişki olarak görülmüştür. Nitekim araştırmacının herhangi bir şablon çizmediğinin farkında olan ve disipline dayalı sanat eğitimine uygun bir şekilde yürütülen derslerin etkililiğini takdir eden öğretmenin, araştırmacının “Bizim yaptığımız etkinliklerin hangisini siz yaptıramazsınız hocam?” sorusuna yanıt vermekten kaçındığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenin dersin yetenek gerektiren bir ders olduğuna yönelik değişmeyen algısına karşın ailelerin ve öğrencilerin bu derse ilişkin algılarının büyük ölçüde değiştiği görülmektedir. Sanatın yaşamın içinde olduğunu fark ettiğini Ezgi hanım şu sözlerle açıklamaktadır:

Öğrenme süreçlerinde sanatsal etkinliklerin kullanılarak öğrenmenin nasıl keyifli bir hale geldiğini bizzat gördüm. Sanat uzakta bir yerlerde değil meğer yaşamın ta içindeymiş (24.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Aileler Görsel Sanatlar dersini genellikle yalnızca resim çizilen bir ders olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak süreçte bu dersin yalnızca iyi vakit geçirmeye yarayan bir ders olmadığını, farklı yöntemlerin bu derste kullanılabileceğini, farklı gelişim alanlarının ders kapsamında desteklenebileceğini ve bu ders aracılığıyla farklı bilgilerin aktarımının gerçekleştirilebileceğini fark ettikleri görülmektedir. Uygulama sürecinde değişen algıları uygulama sonunda gerçekleştirilen odak grup görüşmesindeki şu ifadelerden anlaşılmaktadır:

Işıl hanım: Görsel Sanatlar önceden sadece resim yapmak gibi düşünülüyordu Kader'in söylediği gibi. Ama Görsel Sanatlar dersinde ekstra farklı şeylerin de bu yolla öğretilebileceğini gördük. Bugün bunun adı çevre olur yarın başka bir duyarlılık ya da kişisel değerler de olabilir. Çocuklarda eksik değerler var, özellikle yeni nesil çocuklarda bir sürü

eksik değerler var. Bir sorumluluk değeri işlenir yine görsel sanatlarla belki, başka bir zaman başka bir değer, başka bir zaman milli değerler gibi. Dolayısıyla sanatın aslında bir şey öğretmenin bir yolu olabileceğini görmüş olduk. Yani kendi açımdan sadece güzel vakit geçirmeye yarayan bir etkinlik değilmiş. Bunu öğrenmiş oldum.

Canan hanım: Görsel Sanatlar dersi vardı çocukların ama aynı şekilde resim, çizim yöntemleri boyama yöntemleri vesaire diye düşünüyorduk. Ama bu ders aslında çok geniş yelpazesi olan bir ders. Farklı gelişim alanlarını destekleyen bir ders olduğunu gördük. Çocukların her anlamda yeni şeyler öğrenmesi için, çevreye karşı duyarlı olmasından tutun da danstır, müziktir, onun dışında heykeltraşıktır gibi daha bir sürü çoğaltılabilir, daha çok şeyler yapılabileceğini görmüş olduk. Bu da bize çocuklarımızı bu tür etkinliklere yönlendirmemiz açısından güzel bir bakış açısı sağladı. Hani daha fazla çocuklarımıza neler yapabiliriz bunları da görmüş olduk (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Görsel Sanatlar dersine yönelik öğrencilerin de aileler ile benzer algılara sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmacının bu derse ilişkin izlediği yolun farkında olan öğrencilerin görsel kültür çalışmalarının ve sanat etkinliklerinin ilişkisini de kavradıkları görülmektedir. Uygulama sonunda gerçekleştirilen bireysel görüşmede Beste ile araştırmacı arasında geçen diyalog bu durumun bir yansıması olarak görülebilir:

Beste: Eskiden Görsel Sanatlar dersinde sadece resim çiziyorduk biz. Ama sizin dersinizde ilk başta görseller falan inceliyorduk, konuşuyorduk, daha sonra etkinliğe geçiyorduk (...) Bence öyle olması daha iyi çünkü daha sonra fotoğraflar falan incelersek zaten biz o günkü dersle ilgili inceliyorduk o zaman pek anlamlı olmuş oluyordu onu bizim anlamamız için yapıyordunuz.

Araştırmacı: Peki etkinliklerde ben size bazı yönergeler veriyordum şu şekilde yapacaksınız diye. Ama hepinizin etkinliği farklı oluyordu, neden sence öyle oluyordu?

Beste: Çünkü bize siz şey diyordunuz istediğiniz gibi yapabilirsiniz diyordunuz o yüzden herkes farklı yapıyordu.

Araştırmacı: Bunu nasıl değerlendirirsin, bu hoşuna gitti mi biraz anlatır mısın?

Beste: Evet, çünkü herkesinki aynı olursa yani bence güzel olmaz. Herkesinki farklı farklı daha güzel olur (26.06.2021 tarihli görüşme).

Görüşmede öğrencinin sanat etkinliklerinde farklı ürünler ortaya çıkmasından memnun olduğu görülmektedir. Araştırmacı aynı yönerge verilmesine karşın neden farklı ürünler ortaya çıktığını Neslihan ile gerçekleştirilen görüşme esnasında da irdeleme olanağı bulmuştur. Bu süreçte hangi becerilerinin etkilendiğinin sorulması üzerine şekillenen konuşmaya ilişkin bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Neslihan: Öğretmenim el becerilerimin gelişmiştir, hayal gücüm gelişmiştir ve öğretmenim bilinçlendirme becerilerim daha da gelişmiş oldu.

Araştırmacı: Peki hayal gücün nasıl gelişti, onu neden öyle söyledin?

Neslihan: Öğretmenim çünkü siz bize bir taslak vermediniz, bunu kendi hayal gücümüzle yaptık. O yüzden hayal gücümüzü de geliştirmiş oldu.

Araştırmacı: Önceki Görsel Sanatlar derslerinle kıyaslar mısın ne farkı var bizim yaptıklarımızın?

Neslihan: Ne farkı var siz mesela doğayı korumayan, böyle sadece maske yapmamızı isteyen bir öğretmen olsaydınız, siz bize bir taslak verseydiniz ve biz onun üzerine çalışsaydık eğer yani hiçbir şey yapamazdık, doğayı da koruyamazdık. Hiçbir şeyin anlamı olmazdı.

Araştırmacı: Niye öyle dedin, taslak derken aynısını çizmenizi isteseydim mi?

Neslihan: Öğretmenim evet.

Araştırmacı: Ne olurdu aynısını çizseydiniz?

Neslihan: Hayal gücümüz sınırlanırdı. Yani siz bize taslak verseydiniz hayal gücümüz o olurdu. Ama biz kendi hayal gücümüzü kullandık ve çok güzel maskeler tasarladık, tişörtler tasarladık.

Araştırmacı: Ama ben size yine de yönerge verdim.

Neslihan: Öğretmenim siz bize anlattınız ama ne yapmamız gerektiğini söylemediniz. Yani şunu şunu yapın demediniz, sadece hayal gücünüzü kullanın dediniz (06.06.2021 tarihli görüşme).

Neslihan kendilerine hazır şablon verilmesinin hayal gücünü sınırlandıracağını ve belli kalıpların dışına çıkmalarını engelleyeceğini ifade etmektedir. Ancak sürecin tamamının bir bütün olarak etkili olduğunun belirtmektedir. Bu kapsamda sürecin etkililiğini farklı bir perspektiften değerlendirerek araştırmacının bu süreçte çevreye ilişkin sorumlu davranışlarının ve öğrencilere örnek olmasının önemini de vurgulamaktadır.

4.5.2.3. Bilişsel ve duyuşsal boyut kategorisine ilişkin bulgular

Bu kategoride sanatın “ifade aracı olması” ve “duygusal etki” yarattığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bağlamda sanatın bir ifade aracı olarak kullanıldığı, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini rahat ve yaratıcı bir şekilde ifade edebildikleri ve bu süreçte farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bu konuya ilişkin Hilal hanımın görüşleri şu şekildedir:

Bizim için de çok iyi oluyor. Görüyoruz ki hani çocuğumuz gerçekten bir şeylere duyarlı yani bizim söylememizle değil kendi fikirlerini de sunabiliyor (06.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinlikler ve sunulan ortam öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine ve ürünlerine de yansıtmalarına imkan tanımıştır. Tuğrul Ali’nin 03.06.2021 tarihli dersteki şu sözleri bu duruma örnek teşkil etmektedir:

Şunu anlatmaya çalıştım. Orada dünya var, etrafında fabrikalar var. O fabrikalar kirli su döküyor. O kirli suda insanlar var. Sağlık çalışanları onlara ip uzatıyor kurtarmak için. Hani atasözlerinde deyim tarzında bir anlam var ya o deyim tarzında bir anlatmak istedim. Yıldızları siyaha boyadım. Sağlık çalışanlarını yapmamın sebebi şu, dünya kirlendiği için insanlar hastalanarak yok olacak.

Mecaz anlamı ve kullandığı metaforları tam olarak sözel anlatıma yansıtamamakla birlikte öğrencinin duygu ve düşüncelerini yaptığı resim aracılığıyla ifade edebildiği görülmektedir. Nitekim konuşma ile ilgili bedensel zorluk yaşayan bu öğrencinin kendini sanatla ifade edebilmesi daha da önemli görülmüştür. Aynı öğrencinin şu sözleri yaptıkları sanatçının ortaya koyduğu ürün ile iç dünyasını yansıttığının bilincinde olduğunu ve görünenlere gizil anlamlar yükleyebilecek kadar soyut düşünme becerisinin geliştiğini göstermektedir:

Hani bir çiçek yapmıştık ya lavanta. O lavantanın bile bir tane şeyi var. Hani ressamlar içindeki rengi dışarıya dökmeye çalışır ya ya da karamsarlığı. İşte onun gibi düşünün, bir lavanta resmi var, ama onun anlattığı yakında ben olmayabilirim demesi gibi (Tuğrul Ali, 24.06.2021 tarihli görüşme).

Derslerde sorgulamaların ve sanat etkinliklerinin yanı sıra kimi zaman sloganlar gibi kısa, öz ve çarpıcı ifadeler de üretmeleri yönünde öğrenciler desteklenmiştir. Öğrencilerin bu süreçte oldukça çarpıcı ve yaratıcı ifadeler ürettikleri ve birbirlerinden yeni fikirler filizlendiği gözlemlenmiştir:

Zeynep Rana: (Birden fazla yazdığı için yazdıklarını okuyor) Güzel yarınlar için çevrene bak, doğal hayatı koru, gelecek için bir adım at, doğanın temizliği geleceğimizin temizliğidir, insana saygı doğaya saygı, geleceğe miras.

Beste: Temiz bir dünya herkesin hakkı, bizlere acı, demedi deme, geleceğine sahip çık, sadece bir tanesi, dünya yok olsa nereye sığınacağız.

Beste: Bence herkesinki çok güzel.

Tuğrul Ali: Ben de bir şişe bin şişe yazdım slogan olarak.

Rüzgar: Öğretmenim bir şişe bin şişeyi, bir şişe bin hayat yapabiliriz bence. O bir şişe ile bir ağaç sulayıp nefes almamıza yardımcı olabiliriz (Gözlem notu, 03.06.2021).

Öğrencilerin sanat yoluyla kendilerini ifade edebilme ve anlamlandırma becerilerinin geliştiğine ilişkin Canan hanımın görüşleri ise şu yöndedir:

Çalışmalarını daha özenli ve daha farklı anlamlar yükleyerek tamamladığını gözlemledim (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Bu dersin daha üst sınıflarda da daha geliştirilerek verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çocuklarımız sanatla uğraştığı takdirde hem sağ hem sol lobları çok daha hızlı gelişiyor ve düşünme yetileri de aynı şekilde. Çok daha hızlı ve daha pratik zekaya sahip olduklarını düşünüyorum. Düşünsenize mesela bir enstrüman çalan çocuğun aynı anda hem

fiziksel hareketle hem de beyinle o notaları aklına getirerek hem çalıp hem söylemeye çalışması notaları aklında tutmaya çalışması bu çok büyük bir koordine gerektiren bir şey (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Araştırmada sanatın bireyleri duygusal anlamda etkilediği ve doyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular uygulama sürecinde görsel kültür çalışmalarında kullanılan görsellerin ve ekolojik sanat etkinliklerinin öğrencileri etkilediğini göstermektedir. Kullanılan görsellerin duygusal etkisini kendisi ile yapılan görüşmede Neslihan şu sözlerle açıklamaya çalışmaktadır:

Öğretmenim hani bir tane adam 25 damacana suyla şey yapmıştı ya o benim çok ilgimi çekti. Yani susuz hayatı görmüş olduk. İlerde neler olacağını görmüş olduk hem izleyerek. O yüzden çok etkiledi öğretmenim, çünkü ben susuz yaşayamayan bir insanım (06.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin derste kullanılan görsel kültür araçlarının etkisine ilişkin görüşlerini günlüklerine şu ifadelerle yansıttıkları görülmektedir:

İzlediğimiz su belgeseli beni çok etkiledi. İzlediğimiz belgeseldeki gibi sular bir gün tükenebilir (Alara, 08.05.2021 tarihli öğrenci günlüğü).

Ders esnasında Neslihan ile araştırmacı arasında geçen şu diyalog kullanılan görsel kültür araçlarının öğrencileri duygusal olarak etkilediğini göstermektedir:

Araştırmacı: Bugünkü dersi nasıl buldun?

Neslihan: Öğretmenim çok eğlenceliydi ve yine çok keyifliydi, ama biraz zordu.

Araştırmacı: Biraz zordu, peki derste gördüğümüz videolar, fotoğraflar nasıldı?

Neslihan: Öğretmenim kötüydü ya bugün çok üzüldüm.

Araştırmacı: Peki neden üzüldün?

Neslihan: Öğretmenim canlılara zarar verilmesi beni hem çok üzüyor hem de beni derinden etkiliyor, çünkü ben hayvansever biriyim (Gözlem notu, 11.06.2021).

Görsel kültür araçlarının öğrenciler üzerindeki duygusal etkisinin günlük yaşamla ilişkisinden ve gelecekte yaşanması muhtemel durumları sorgulamaya imkan tanımasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitekim Zeynep Rana ile araştırmacı arasında geçen şu konuşma görsel kültür araçlarının gerçeğin bir yansıması olarak görüldüğünü göstermektedir:

Araştırmacı: Sence ne farkı var o zaman bu filmlerin ya da belgesellerin, neden etkiliyor sizi yani?

Zeynep Rana: Bize gerçeği söylüyorlar (06.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin görsel kültür araçlarının duygusal etkisinin farkında oldukları ve buna yönelik kendi fikirlerini üretmeye çalıştıkları görülmektedir. Buna ilişkin ders esnasında araştırmacı ve öğrenciler arasında geçen konuşmalardan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: Sen başka bir haberde izlemiştin, bu videoyu da izledin. Beğendin mi bunu?

Rüzgar: Evet öğretmenim anlamlı olmuş.

Araştırmacı: Neden anlamlı?

Rüzgar: Öğretmenim mesaj veriliyor küresel ısınma ile ilgili, etkileyici yani.

Tuğrul Ali: Ben böyle bir şey yapmak isteseydim nasıl bir şey yapardım söyleyebilir miyim? Bir tane insan yatıyor, boynunda bir parça var yani bir mekanizma. Yukarıda tahtalarla asılı insan şeklinde bıçak tarzı bir şey var, onun altında bu buz var. Buz eriyince adamın boynundaki mekanizma çalışıyor ve şöyle yazıyor "kimse ölmek istemez". Yani şunu anlatmak istedim, insan kendini öldürür öldürürse. Ama bir şeyin içinde olmalı öğretmenim. Aslında yatan adam cam bir şeyin içinde olmalı, sonuçta ona zarar verebilir o yüzden bir cam çerçeve içinde olmalı.

Araştırmacı: Ne diyorsunuz Tuğrul Ali'nin bu söylediğini nasıl buldunuz?

Alara: Güzel ama üzücü (Gözlem notu, 09.06.2021).

Ekolojik sanat etkinliklerinin bilişsel etkinin ötesinde duygusal etkisini ise Tuğrul Ali "yüreği cız etmek" ifadesiyle şu şekilde tarif etmektedir:

Mesela tuz seramiğinden hayvan yapmıştık ya. Onda nesli tükenen hayvanlarla ilgili aslında insana beyni duymasa bile kalbine bir duyuru yapabiliyor. Yani soyu tükenen hayvanlar deyince az da olsa biraz aklımızla düşününce hani yüreğim cız etti derler ya biraz onun gibi bir şey oluyor yani (Tuğrul Ali 06.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin Görsel Sanatlar derslerini ilgi çekici, eğlenceli, zevkli ve mutluluk verici olarak gördükleri ulaşılan bulgular arasında yer almaktadır. Neslihan araştırmacı ile yapılan etkinliklerde eğlenirken öğrendiğini ifade ederken (06.06.2021 tarihli görüşme), Tuğrul Ali ders sürecinde hissettiklerini sahilde güneşin karşısında uzanmaya şu sözlerle benzetmiştir:

Araştırmacı: Görsel Sanatlar dersinde etkinlikleri yaparken neler hissediyorsun?

Tuğrul Ali: Sevinç hissediyorum, mutluluk, keyif. Hani insan güneşin karşısında sahilde uzanmayı ister ya benim için de o dersten duyduğum onun gibi bir şey.

Araştırmacı: Nasıl tekrar söyler misin anlayamadım?

Tuğrul Ali: Hani insan rahatlamak için şezlongda uzanır ya güneşte. Onun gibi bir şey benim için (06.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin sanatın insanları etkileme potansiyelini kullanarak insanları çevre sorunlarına ilişkin bilinçlendirebileceklerini düşündükleri elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Uygulama sonunda yapılan görüşmede Zeynep Rana insanların duygularına hitap ederek onları etkilemeye çalıştıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

Örnek veriyorum. Biz hani CNN Türk'e çıktığımız zaman var ya. O zamanki gibi işte insanları uyarabiliriz pankartlarımızla, tişörtlerimizle, kâğıtlarla, konuşarak. Yani orada

onları üzmeye çalıştık, psikolojik olarak etkiledik onları doğayla ilgili (25.06.2021 tarihli görüşme).

Sonuç olarak sanatın ifade aracı olduğuna ilişkin farkındalığın arttığı sanatın bireyleri duygusal anlamda etkilediği ve doyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin, sanatın insanları etkileme potansiyelini kullanarak insanları çevre sorunlarına ilişkin bilinçlendirebileceklerine ilişkin farkındalık kazandıkları görülmektedir.

4.5.3. Birey alt temasına ilişkin bulgular

Birey alt temasında “etki alanı”, “akran eğitimi”, “yetişkin eğitimi” ve “etkileşim” olmak üzere dört kategoriye ulaşılmıştır.

4.5.3.1. Etki alanı kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde elde edilen bulgular katılımcıların bireysel olarak yapabileceklerine ilişkin farkındalıklarının arttığını ve adeta bir suya atılan taşın çevresinde oluşan şu dalgalarının çapının genişlemesi gibi yakın çevreden itibaren etki alanının giderek genişlediğinin bilincine vardıklarını göstermektedir. Öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılıklarının artması toplumdaki diğer bireylerin de davranışlarını sorgulamalarını beraberinde getirmiş, bu durum onları etkileyerek çevre duyarlılıklarını artırma isteğini geliştirmiştir. Çevrelerindeki insanları etkilemek ve bilinçlendirmek amacıyla öğrenciler, resmi olmamakla birlikte dernek kurmak, takım oluşturmak ve WhatsApp uygulamasında bir grup kurmak gibi eylemlerde bulunmuşlardır. Nitekim Hasan Eren kendi çabalarıyla kısa zaman içerisinde kurmuş olduğu derneğe elliden fazla kişinin üye olduğunu ifade etmiş, sınıftaki tüm öğrenciler kendisine destek vermişlerdir. Akabinde öğrencilerin kurmaya karar verdikleri “Doğa Takımı” ile bu derneği birleştirmeye ve daha fazla kişiye ulaşmaya karar vermişlerdir. Buna ilişkin derste öğrenciler arasında geçen konuşmalar aşağıda sunulmuştur:

Alara: Takımımızı büyütüp herkesin katılmasını sağlayacağız öğretmenim.

Beste: Bir de öğretmenim ben bir grup kuracağım, bu grupta olmak isteyen herkesi ekleyeceğim. Oradan takımla ilgili bir şeyler yapacağım.

Defne: Hasan Eren’in var zaten.

İsmail Efe: Öğretmenim ilkokul bitiyor ya ortaokulda da beraber buluşmalıyız bence, bir grup bir şey kuralım bence.

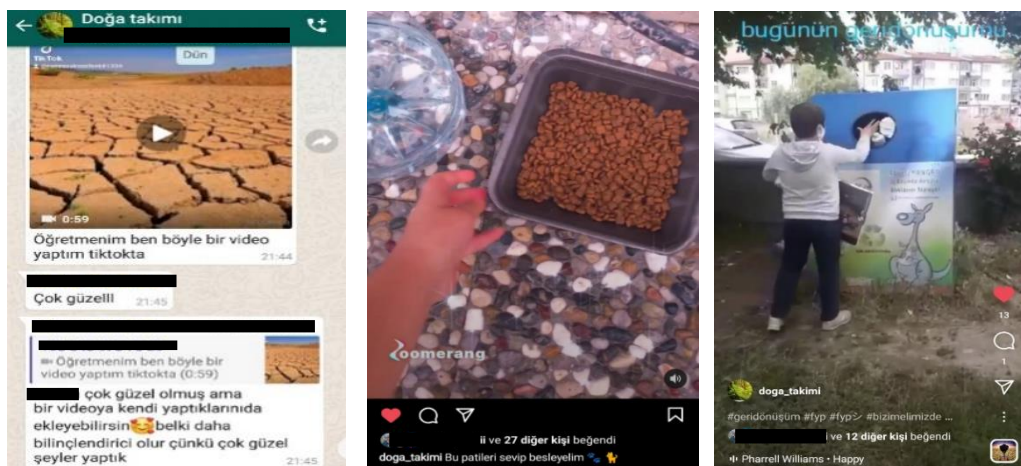
Neslihan: Hasan Eren’in derneğini büyütelim bence.

Alara: Öğretmenim ben WhatsApp grubu kurayım takıma gelenler o WhatsApp grubuna üye olsunlar (Gözlem notu, 07.06.2021).

Öğrenciler çevrelerini bilinçlendirmek için yalnızca fikir üretmekle kalmamış, bu konuda eyleme geçmişlerdir. Bu dersten hemen sonra kurulan takımı neden oluşturulduğunu bireysel görüşme esnasında araştırmacı Alara'ya sormuştur. Alara bu konuya ilişkin görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır:

İnsanları bilinçlendirmek için, hemen başlamak için. Mesela ben Kısmet teyzemler ve Sıla ablama söyledim. Onları gruba aldım. Sonra bizim en altta Merve ve Melike diye ikizler var, birinci sınıfa gidiyorlar. Bizimle aynı okuldalar. Onlara da söyledim, onlar da katılmak istediler. Onların da annesinin telefon numarasını da gruba ekledim. Hem daha çok kişi olursa mesela onlar da başka birilerine ulaştırır böyle daha çok kişi dikkat eder (08.06.2021 tarihli görüşme).

Oluşturdukları sosyal medya hesapları, çeşitli kanallar ve WhatsApp grupları gibi araçları kullanarak ulaşabildikleri herkesi etkilemeye çalışmışlar ve birbirlerine bu konuda destek olmuşlardır. Engelli bireylere tekerlekli sandalye alınması amacıyla biriktirdikleri mavi kapakları gönüllü kişilere ulaştırmışlar, ayrıca toplumsal farkındalık yaratmak adına hazırladıkları afişlerin billboardda sergilenmesini sağlamışlardır. Görsel 4.23'te öğrencilerin insanları bilinçlendirmek için yapmış oldukları paylaşımlardan örneklere yer verilmiştir.



Görsel 4.23. Öğrencilerin sosyal medyada insanları bilinçlendirmek için yaptıkları paylaşımlara ilişkin örnekler

Öğrenciler kendi yaptıkları videolar ve çeşitli sosyal medya görselleri ile insanlara çevre sorunlarına yönelik mesaj vermeye çalışmışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin yaptıkları çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, görsel kültürün yalnızca tüketicisi olmanın ötesinde üreticisi oldukları görülmektedir. Bu noktada özellikle dijital görsel kültür araçlarından yararlandıkları söylenebilir.

Ellerindeki imkânlar neticesinde aktif olarak eyleme geçen, çevrelerindeki insanları etkileyebildiklerini ve onların çevre duyarlılığının gelişmesine katkıda bulunduklarını fark eden öğrenciler süreç içerisinde sadece aile, arkadaş, komşu ve akrabalarını uyarmakla yetinmemeye başlamış, daha fazla insana ulaşma çabasına girmişlerdir. Bu konuya ilişkin 07.06.2021 tarihli derste gerçekleşen konuşmalar şu şekildedir:

Alara: Televizyonlara çıkıyoruz, hem bence çoğu kişi dinliyordur.

Zeynep Rana: Bence de

Rüzgar: Öğretmenim ben insanların EsTV'ye baktığını sanmıyorum.

Alara: Benim dedem bakıyor.

Araştırmacı: Evet EsTV'yi çok az kişi izliyordur. Rüzgar haklı çok kişi izlemiyor o kanalı.

Mehmet Efe: En büyük kanala çıkacağız bu sefer.

Rüzgar: Öğretmenim bir şey söyleyeceğim, velilerin arasında ve çocuklar da biraz para versin reklam yapalım.

Defne: Öğretmenim bence Fox TV'ye falan da çıkalım.

Araştırmacı: Neden?

Defne: Fox TV'yi çok kişi izliyor.

Araştırmacı: İzlesin ne olacak ki?

Defne: Daha çok insanı bilinçlendirmiş oluruz.

Rüzgar: Öğretmenim bence bütün kanallara çıkalım. Belli bir kanal seçmeyelim reklam yapmak için.

Araştırmacı: Niye?

Rüzgar: Belki reklamımızın çıktığı sırada az kişi izliyordur, birçok kanala çıksın ki reklamınız daha çok insan görsün diye.

Araştırmacı: Rüzgar biz hepi topu kaç kişiyiz, kaç kişiyi etkileyebiliriz ki?

Zeynep Rana: Öğretmenim uyarırsak 1 milyona bile varabilir.

Çevre sorunlarının oluşumunda insan davranışlarının etkisinin farkına varan öğrencilerin yaşlılarının yanı sıra yetişkin bireyleri de kullanabildikleri tüm kanallar aracılığıyla bilinçlendirmeye çalıştıkları gözlenmiştir. Yamaçtan aşağı yuvarlanan bir kartopunun bir çığ yaratması misali bir bireyin kitleleri etkileme potansiyeli olduğu görüşünden hareketle, öğrencilerin fikirlerinin insanları etkilemek çerçevesinde

şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda bireysel olarak da birçok insanı etkileyebileceğine ilişkin Beste'nin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Tek başıma bazı insanları yanıma çekerek çok kişi oluşturabiliriz. Mesela ben böyle çoğu Türkiye'nin izlediği bir kanala çıksam. Çoğu kişi izlediği için onlar da bilinçlenir. Yani tek kişi de başarabiliriz (Beste, 09.06.2021 tarihli görüşme).

Beste'nin annesi Işıl hanım ise kızının çevresindeki bireyleri etkileme davranışına ilişkin şunları ifade etmiştir:

Bireysel çabayla ilgili Beste şeyin farkında. Hani ben diyor ne kadar çok kişiye bunu anlatabilirim yani Instagram hesabımda olabilir diyor, görüştüğüm arkadaşlarıma olabilir diyor; çektiğim videolarla ne kadar çok kişiye anlatırsam o kadar çok kişi öğrenir. Nasıl sen benden öğrendin diyor, ben hiç bilmiyordum ondan öğrenmişim, onlar da öğrenir diyor. Sağ ol kızım dedim ben de (Işıl hanım, 30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabanın önemini kavrayan öğrencilerin birlikte hareket etmenin de gerekliliğine inandıkları görülmektedir. Bu konuda sivil toplum kuruluşlarının önemini vurgulayan Defne'nin görüşleri şu şekildedir:

Bence her insan derneklere falan katılmalı öğretmenim. Mesela suyu korumak için ya da çevreyi kirletmemek, böyle doğayı korumak için bir sürü dernek kuruluyor onlara katılırsak hem daha çok bilinçlenmiş oluruz hem de daha fazla katkı sağlarız doğaya (25.06.2021 tarihli görüşme).

Sınıf öğretmeninin de uygulama sürecinin sonunda öğrencilerin grup bilinci kazanarak çevrelerini etkilediklerine ilişkin görüşe sahip olduğu görülmektedir. Buna ilişkin Kadir öğretmen şunları söylemiştir:

Topluma bilinç kazandırdık, grup bilinci de kazandırdık. Grup olarak da birlikte hareket etmek çok güzel bir şey, yalnızca bireysel olarak değil grup olarak da. Bu grup bazen aile olabiliyor veya başka çevresi, sınıftaki, okuldaki arkadaşları bu şekilde yani (02.07.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin ilerleyen zamanlarda çevrelerini etkilemek için çeşitli planlar yaptıkları da görülmektedir. Canan hanım Defne'nin yakın çevresindeki kişileri etkilemeye yönelik planlarını şu şekilde anlatmıştır:

Yazın biz memlekete gideceğiz Bilecik'e. Orada arkadaşlarına da bu konuyu anlatmak, insanların da dikkatini çekmek adına dışarıya geri dönüşüm kutuları yapalım anne diyor. Evimizin önüne koyalım en azından gelen geçen insanlar farkına varırsa en azından oraya atar gibi bir düşüncesi var, biz bunu yapmayı planlıyoruz (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Uygulama tamamlandıktan sonra ailelerden davranışların kalıcılığına ilişkin ailelerden elde edilen veriler öğrencilerin çevrelerini etkileme çabalarının devam ettiğini

göstermesi bakımından önemli görülmüştür. Aşağıda ailelerin davranış gözlem formundaki ifadelerinden bazılarına yer verilmiştir:

Derslerden öğrendiklerini çevresine de aktarmaya çalışıyor. Herkesin bu konulara dikkat etmesi gerektiğinin farkında (Özlem hanım, 30.08.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Çevremizi temiz tutma konusunda en yakınımızdaki insanlardan başlayarak derslerde öğrendiği bilgileri onlarla paylaştı (Ezgi hanım, 31.08.2021 tarihli davranış gözlem formu).

4.5.3.2. Akran eğitimi kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde öğrencilerin çevrelerini etkileme potansiyeli ile doğrudan ilişkili olacak şekilde akran eğitimine katkıda bulundukları bulgusuna da ulaşılmıştır. Canan hanım Defne'nin yakın çevresindeki yaşlıtlarını etkilemeye yönelik yaptıklarını şu şekilde anlatmıştır:

Okul dışında kendi sınıf arkadaşları dışında da benim öğretmen arkadaşlarımın çocukları olsun ya da Bilecik'teki arkadaşları olsun telefonda görüştükçe sürekli sizden öğrendiklerini, arkadaşlarıyla yaptığı paylaşımları diğer arkadaşlarıyla da paylaşmaya başladı. Bu da çok güzel, keyif verici bir durum (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

Akran eğitimiyle ilişkili olarak derste kullanılan görsel kültür araçlarının etkisinin farkında olan Beste'nin arkadaşlarını çevre sorunlarına yönelik etkileme çabasına ilişkin verdiği örnek aşağıda sunulmuştur:

Beste: Ben bazen dersleri kayda alıyorum daha sonra arkadaşlarıma izletiyorum. O sizin paylaştığınız görüntüleri izlemiş oluyorlar, onlar da daha çok dikkat ediyor.

Araştırmacı: Hangi arkadaşların mesela?

Beste: Sitede birkaç arkadaşım var. Mesela Çınar, Tunahan, Gökhan, Zeynep var, Yağmur var. Küçük çocuklara izletemiyorum, çünkü onlar anlamaz. Daha çok küçük çocuk var bizim sitede. Dışarıdan böyle arkadaşlarım var mesela İlayda benim anasınıfı arkadaşım, onlara izletiyorum.

Araştırmacı: Neden izletiyorsun onlara?

Beste: Onlar da bilinçlensin diye. Mesela bugün bir heykel gördük. İnsanların neden böyle bir şey yaptığını anlasınlar diye (09.06.2021 tarihli görüşme).

Beste'nin yaşlıtlarını bilinçlendirmeye çalışırken ilgili görselleri küçük çocuklara izletmediğini ifade etmesi, kendilerine sunulan görsellere ilişkin sorgulama yaptıklarının farkında olduğunu göstermektedir. Ayrıca soyut düşünme, ilişkilendirme, neden-sonuç ilişkisi kurma ya da eleştirel düşünme gibi becerileri henüz gelişmemiş küçük yaş grubunun kendileri kadar etkilenemeyebileceği çıkarımını yaptığı görülmektedir. Uygulama tamamlandıktan yaklaşık iki ay sonra öğrencilerin arkadaşları ile çevre

sorunlarına ilişkin etkileşiminin devam ettiği Hilal hanımın 11.09.2021 tarihli davranış gözlem formundaki “Arkadaşlarıyla çevre konularını tartışıyor.” ifadesiden anlaşılmaktadır. Öğrencilerin akran eğitiminin etkisi ile daha bilinçli hareket ettiklerini düşünen Işıl hanım ise kendisiyle yapılan görüşmede şunları ifade etmiştir:

Çocuklar daha önce böyle bir şey yapmamışlardı. Hani biz desek normal şartlarda, kızım elinize bir çöp poşeti alın da toplayın desek, birçoğu yapmazdı. Doğruya doğru. Ama burada hep birlikte olunca çok hoşlarına gitti. Beste arabadayken site içinde bazen kıyıda köşede olan çöpleri de toplayacağım dedi. O yüzden çocuklarda etkileşim oldu yani (05.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

4.5.3.3. Yetişkin eğitimi kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin yalnızca öğrencileri değil, aileleri ve sınıf öğretmenini de etkilediği bu anlamda yetişkin eğitime katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kadir öğretmen bu durumu şu sözlerle özetlemektedir:

Çocuklar dünyalarına sahip çıkıyorlar. Ama büyükler mahvediyorlar. Ben anlamıyorum hangi aileye sorsanız, en çok sevdiğiniz varlık kim deseniz, çocuğum der. Ama çocuğunun gelecekte yaşayacağı dünyayı kirletmekten de vazgeçmiyorlar. Yetişkinler daha önemli zaten, yetişkinleri eğitmek lazım. Velilerimiz artık şöyle diyor bundan sonra malzemelerinizi ayırıyoruz, ona göre atıyoruz. Ayırtırmak çok güzel, bu çok iyi bir şey. Ben de aynı şekilde, bana da artı kazandırdı bu. Ben de aynı şekilde evimdeki şişeleri, tenekeleri falan ayırıyorum artık (02.07.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde aile katılımının gerekliliğini vurgulayan ve çocuklarıyla birlikte öğrendiklerini belirten Işıl hanım ailenin de duyarlılığının arttığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Bizlere de duyarlılık kazandırdı çocuklarımızla yaptığımız etkinlikler, ayrıca mutlu etti. Biz olayın dışında olduğumuzda çocuk eve geldiğinde ne öğrendiğini, ne yaptığını bilmediğimiz için onu bu konuda destekleyemeyebirdik. Biz de bir şeyler öğreniyoruz ayrıca onlarla birlikte, biz de yeni yeni şeyler öğrendik (05.06.2021 tarihli bireysel görüşme).

Aileler özellikle uzaktan eğitim sürecinde evde çocuklarla birlikte etkinliklere katılmalarının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Bu durum uygulamanın bir kısmının uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilmesinin önemli bir katkısı olarak değerlendirilebilir. Bu süreçte Ezgi hanım çocuklarla birlikte yeni bilgiler kazandıklarını ve bunları davranışa dönüştürdüklerini şu sözlerle açıklamaktadır:

Ailecek katılmak güzel, yani şu an evde olduğumuz için. Çocuklarla beraber bir şeyin içinde olmak çok güzel. Onların bizden öğreneceği bizim de onlardan öğreneceğimiz çok şey var. En son mesela sizin attığınızla alakalı piller mesela nereye atılmalı, nerede biriktirilmeli,

buna en yakın yerler neresi, onları bulup keşfetmek. Mesela internetten yazdık en yakın pilleri nereye götürebiliriz diye baktık. Migros'un orada bir kutu varmış oraya götürdük, oraya atabildik. Ya da bu geri dönüşümler, camlar mesela en önemlisi temizlik. Buna dikkat etmiyordum açıkçası. Yağ şişelerini bitince geri dönüşüme atıyordum ama sizle beraber izlediğimizde bunları konuştuk, temiz bir şekilde atamamız gerektiğini. Bir yoğurt kabını evet sıyrıp da atıyordum ama temizleyip de atıyordum (04.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde ailelerin kendi davranışlarını da gözden geçirmeye başladıkları görülmektedir. Alışkanlık üzere yapmakta oldukları ve çocuklarına nedenlerini anlatmadıkları davranışları sorgulamaya başladıklarını Özlem hanım şu sözlerle açıklamaktadır:

Hani ben yapıyordum, ama neden yaptığımı hiç anlatmamışım. Ben de bunu fark ettim. Hani Alara görüyordu, biliyordu. Ama neden böyle neden öyle işte diyordum bak bunu eğer lavaboya dökersek suları çok kirletiyor bunların arınması çok uzun zaman alıyor arınmıyor. Biz de bu nedenle de bunları biriktiriyoruz, bunları farklı bir şekilde dönüşüm olarak kullanıyorlar. Aslında bildiğimiz ve yaptığımız şeyleri ben kendi adıma anlatmadığımı fark ettim, daha doğrusu anlatmıyormuşum. O da tabi sorgulayınca biz de bu yönde biraz daha katkıda bulunmaya çalıştık (04.06.2021 tarihli görüşme).

Benzer şekilde Hatice hanım da süreç içerisinde çevre sorunlarına ve çözümüne ilişkin yeni bilgiler edindiklerini ve davranışlarını daha bilinçli bir şekilde gerçekleştirme gayretinde olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Öncesinde dikkat etmediği şeylere daha çok dikkat etmeye başladık. Geri dönüşümden yaptığınız paylaşımları izlediğimizde, elektrik enerjisinin üretildiğini ya da çocuk parklarında yumuşak zeminin bundan yapıldığını, seralara sıcaklık vererek oralarda bir şeyler yetiştirildiğini öğrenmek, bunlar çok hoşuna gitti yani onunla birlikte biz de öğreniyoruz. Aslında yapıyorduk ama çok da detaylı bilgi sahibi olarak yapmıyorduk. Yapmamız gerekiyor, gelecek nesillere temiz bırakalım, yaşanılabilir bir dünya bırakalım mantığıyla yapıyorduk (04.06.2021 tarihli görüşme).

Öğrencilerin görsel kültür araçlarına ilişkin artan duyarlılıkları ve kendilerine sunulan mesajları daha eleştirel bir gözle değerlendirdikleri, bu noktada öğrendiklerinin ailelerini de etkilediği Işıl hanımın verdiği şu örnekte görülmektedir:

Bir tane video seyrediyordu Youtube'da. Bu görsellerin, fotoğrafların nasıl çekildiğini izliyordu. Bir tane dondurma resmi, bir tane pasta resmi. Aslında o pastanın pasta olmadığı, sabun gibi bir şeyden yapıldığı sırf resmini çekebilmek için. Sırf bizi özendirmek için böyle yapıyorlarmış anne dedi. İzlediği video çok da eğlenceli, bulursam göndereyim. Çorba karıştırıyor ama karıştırdığı çorba değil, içinde bambaşka şeyler var. Sırf o kıvamı ekranda güzel gözüksün diye. Onları seyrediyordu ben de onun sayesinde görmüş oldum. Ben de farkına vardım (30.06.2021 tarihli odak grup görüşmesi).

4.5.3.4. Etkileşim kategorisine ilişkin bulgular

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin özellikle aile bireyleri arasındaki etkileşimi artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmada aile katılımlı olarak gerçekleştirilen bu etkinliklerin aile bireylerinin etkileşimini ve çocukların motivasyonunu artırmasına imkan tanıdığını Özlem hanım şu şekilde açıklamaktadır:

Açıkçası çalıştığımız için çok kaliteli vakit geçiremediğimiz süreler oluyor. Bu tip etkinlikleri beraber yapınca hem onun hoşuna gidiyor, hem biz katılmış oluyoruz. Bizimle beraber bir şey yapmak onu daha çok motive ediyor. Bu yönde hem aile içindeki ilişkiler konusunda da bize etkisi oldu. Yani biz de elimizden geldikçe yardımcı olmaya çalışıyoruz; oturuyoruz, konuşuyoruz, muhabbet ediyoruz. Onun mesela bazı düşüncelerini hani o şekilde düşündüğünü bilmiyordum. O anlatıyor, bak anne bunu izledik, bunu gördük diyor. Mesela izlediğiniz filmi, Loraks'ı beğenmiş. Hep beraber oturup ailecek izleyelim mi dedi. Oturduk, izledik, çok beğendik biz de. Yani olabildiğince biz de işte katılıp birlikte vakit geçirmeye çalıştık. Çünkü bazen doğal hayat rutininde yaptığımız bazı şeyleri açıklamayabiliyorsunuz. Yapıyorsunuz ama kendince ne kadar algılıyor algılayamıyor bilmiyordum. Ama bu konuda artık daha fazla konuşmaya başladık aile içinde. Kendisi de katılıyor, şöyle yapsak daha iyi olur, böyle yapsak daha iyi olur şeklinde fikir de üretiyor (04.06.2021 tarihli görüşme).

Artan etkileşimin aile içinde alınan kararlara öğrencilerin daha etkin katılım göstermesine yardımcı olduğu görülmektedir. Özellikle paylaşılan görselleri ailece izlediklerini ifade eden Hilal hanım bu etkinliklerin pandemi sürecinde telefon ve tablet gibi araçlardan uzaklaşılmasına, ailedeki etkileşimin artmasına yardımcı olduğunu ve etkinliklerde aile bireyleri olarak birlikte karar verdiklerini şu şekilde ifade etmiştir:

Çok güzel oldu bu etkinlikler. Telefonda ve tableten uzaklaştı. İzlettirdiğiniz filmleri tekrar tekrar izliyor, kardeşiyle izliyor, bizimle izliyor. Yani bir saatte olsa o telefonda uzaklaşması şu pandemi döneminde bizi çok mutlu etti. (...) Öncelikle fikir alışverişi yapıyoruz hani Zeynep Rana'nın fikirleri oluyor tabi ki, böyle mi yapsam şöyle mi yapsam diye. Araştırıyor önce, sonra bize sunuyor. Biz de diyoruz hani ki bunu böyle yapmayıp şöyle yaparsan bak daha güzel olmuş olur, onun üzerine konuşuyoruz, tartışıyoruz ve daha güzel şeyler de çıkabiliyor ortaya. Mesela ben resim yapmasını istedim afişte, kendi çizsin, kendi boyasın, kendi fikirlerini oraya sunsun. Yapıştırın istemedim ki hani bir yerden kessin oraya yapıştırın, buna birlikte karar verdik. Sonra kendisi buldu altına yazdığı yazıları (06.06.2021 tarihli görüşme).

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin aile bireylerinin etkileşimini artırması sayesinde nitelikli vakit geçirmeye yardımcı olduğu ve aile bireylerinin de çevrelerini etkilediği elde edilen bulgular arasındadır. Buna ilişkin aileler şunları ifade etmişlerdir:

Yönlendirme şeklinde, kaliteli vakit geçirme adına da bizi çok güzel bir şekilde yönlendirmiş oluyorsunuz. Aile toplantısını biz bunu ara ara yapıyoruz zaten, o günkü konumuz o oldu. Çevreye karşı bir duyarlılık oluştu. Böyle bir şey olduğunda abimiz de duymuş oluyor. Güzel oluyor, ailece bilinçlenmiş oluyoruz. Aslında evde yapılan bir şey herkesi etkiliyor zaten. Çok fazla sosyalleşemesek de bu süreçte bulunduğumuz ortamlarda da bu konulara değinir olduk. Bakın siz de böyle yapın, bizim öğretmenimiz şunu yapıyor gibi. Mesela ben özel ders veriyorum. Gittiğim yerlerde öğrencilere geri dönüşümle ilgili oğlumun öğretmeni de böyle yapmasını söyledi; geri dönüşümleri, kapakları biz ayrı poşette biriktiriyoruz. Böylece ayrı biriktirebilirsiniz siz de gibi. Tuz seramiğini mesele götürüp öğrencimle birlikte değerlendirmiştik (Hatice hanım, 04.06.2021 tarihli görüşme).

Yapılan sanat etkinliklerinin kaliteli zaman geçirmelerine imkân tanıdığını, yaşamlarına renk kattığını ve ufuklarını açtığını Özlem hanım davranış gözlem formuna şu sözlerle yansıtmıştır:

Aile ile birlikte yapılan etkinlikler, çocuğun konuya ilgisini artırıyor. Birlikte konuşup fikir alışverişinde bulunuyoruz, bu da ufkunu açıyor. Ayrıca sanat hayatımıza renk katar, üretkenliği artırır. Vakit bulamadığımız için uzak kaldığımız etkinlikleri çocuğumla beraber yapmak daha kaliteli zaman geçirmemiz için fırsat oldu. Bizim de hayatımızı olumlu yönde etkiledi (25.06.2021 tarihli davranış gözlem formu).

Dolayısıyla katılımcıların görüşlerine dayalı olarak elde edilen bulgular; görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı olarak gerçekleştirilen ekolojik sanat etkinlikleri bağlamında çevre sorunlarına, sanata ve bireye yönelik bakış açısında değişiklikler meydana geldiğini göstermektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara, sonuçlara dayalı olarak ilgili alanyazın ile desteklenen tartışma bölümüne ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Araştırmanın sonuçları bulgulara dayalı olarak elde edilen temalar ve alt amaçlar çerçevesinde ilgili alanyazın ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu kapsamda; öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin uygulama öncesi mevcut durumu, görsel kültür çalışmalarında dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinliklerinin yürütülmesi, öğrencilerin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişimi, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve getirilen çözüm önerileri, uygulama sürecine yönelik katılımcı görüşleri temalarına ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1. Öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin uygulama öncesi mevcut durumu

Uygulama öncesi sürece ilişkin mevcut durumun tespiti amacıyla araştırmanın katılımcıları ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, araştırmacı günlüğü, davranış gözlem formları ve anketten elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi bağlamında;

- İlkokul düzeyinde çevre eğitimi ile bilişsel düzeyde yeterli bilgi aktarımı sağlandığı; ancak çevrenin korunması sürecinde sorumluluk alma, içselleştirme, kalıcılık, teşvik etme, tutarlılık ve davranışa dönüştürülmesi bağlamında sorunlar yaşandığı sonucu elde edilmiştir.
- Akran etkisi, yaş faktörü, aile, okul ve çevre gibi faktörlerin çevre eğitiminde yaşanan sorunlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Tüketim odaklı toplum yapısı, başkalarından etkilenme, reklamların etkisi, heves, sorgulamama, bencillik, çekingenlik, kayıtsızlık, isteksizlik ya da tepki görme korkusu gibi sebeplerin çevreye yönelik sorumlu davranışların sergilenmesinin önündeki engeller arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca çevreyi koruma etkinliklerinin sonuçlarının somut olarak görülmemesi ve bireysel çabanın yeterli gelmeyeceği inancının çevre eğitimi ile kazandırılması amaçlanan davranış değişikliğinin içselleştirilmesinde önemli bir engel teşkil ettiği belirlenmiştir.

- Bireysel çaba, sorumluluk, tasarruf, bilinçlendirme, geri dönüşüm, etkinliklere katılma, atıkları değerlendirme, kaynakları dikkatli kullanma gibi önlemlerin çevre sorunlarının çözümünde önemli olduğu tespit edilmiştir.
- Uygulama sınıfında çevreye yönelik geliştirilmesi gereken sorumlu davranışlar; geri dönüşüme dikkat etme, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, çevreye yönelik etkinliklere katılma, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, eşyalarını özenli kullanma ve hayvanlara yardım etme olarak belirlenmiştir.

5.1.2. Görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinliklerinin yürütülmesi

Uygulama sürecinde öncelikle öğrencilere “Loraks/Dr. Seuss’ Lorax” filmi izletilmiş, ardından görsel kültür çalışması doğrultusunda filmin analizi yapılmıştır. Sorgulama sürecinin ardından sırasıyla “Bu Doğa Hepimizin”, “Bilinçlendirelim”, “Canlıları Koruyalım” ve “Bilinçli Tüketiciyim” temalarına yönelik etkinlikler düzenlenmiştir. Eylem planları ve odaklanılan sorunlu davranışlar bu temalar çerçevesinde şekillendirilmiştir. Uygulama sınıfında sorun yaşandığı tespit edilen çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılması amacıyla görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinlikleri çerçevesinde uzman görüşleri alınan toplam 10 ders planından oluşan 4 eylem planı hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen görsel kültür çalışmaları, ekolojik sanat etkinlikleri ve aile katılımına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Görsel kültür çalışmaları kapsamında kullanılan görsel kültür aracının niteliğinin önemli olduğu; öğrencilerin dikkat etme, eleştirel düşünme, sorgulama, günlük yaşamla ilişkilendirme, empati kurma, çok boyutlu düşünme, bakma eyleminin ötesinde görmeye odaklanma, görünenin ötesini düşünme, kendine sunulanları olduğu haliyle kabul etmeme, farklı fikirleri saygı çerçevesinde tartışma gibi konularda ilerleme kat ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin çevre sorunlarının nedenlerini sorgulayarak günlük yaşamla ilişkilendirmelerine, kendi rollerini eleştirel bir bakış açısıyla irdelemelerine, bireysel olarak yapabileceklerine

ilişkin yaratıcı fikirler üretmelerine ve girişimlerde bulunmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Ekolojik sanat etkinliklerinin; öğrencilerin atık malzemeleri ya da doğal materyalleri kullanarak sanatsal etkinliklerde bulunabileceklerini, çirkin görünen ya da göze hoş gelmeyen nesneleri estetik bir hale dönüştürebileceklerini, ortaya çıkardıkları ürünlerle diğer bireylere çevreye yönelik önemli mesajlar verebileceklerini ve bireysel olarak fark yaratabileceklerini görmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca uygulama sürecinde öğrencilerin yönergelere dikkat ettikleri, estetik bilinçlerinin geliştiği, çevreye yönelik davranışlarının nedenlerini ve sonuçlarını sorguladıkları, tasarımlarını insanlara mesaj verecek bir obje olarak gördükleri, yaratıcı ürünler ortaya çıkardıkları ve birbirlerine yönelik yapıcı eleştirilerde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Aile katılımlı etkinlikler doğrultusunda hem öğrencilerin hem de ailelerin çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabanın önemini anladıkları ve insanları bilinçlendirmek için sanat etkinliklerini kullanabileceklerini fark ettikleri görülmüştür. Bu etkinliklerin ailelerin de estetik bilinçlerini geliştirdiği, aile bireyleri arasında etkileşimi arttırdığı, ailelerin çocukları ile birlikte yeni beceriler kazanmaktan keyif almalarına neden olduğu anlaşılmıştır.

5.1.3. Öğrencilerin uygulama sürecindeki çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişimi

Uygulamaya katılan öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerinin gelişiminin görülmesi amacıyla Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği, çevreye yönelik sorumlu davranış gözlem formları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, öğrenci günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci ürünleri gibi çeşitli veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Uygulama öncesinde ve sonrasında Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği ile yapılan ölçümlere ilişkin veriler araştırmanın katılımcılarının çevreye yönelik sorumlu davranış ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın son test lehine olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katılımlı ekolojik sanat

etkinliklerinin katılımcı öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerini geliştirmede etkili olduğu anlaşılmıştır.

- Her eylem planında belli davranışların gelişimine odaklanılmakla birlikte öğrencilerin genellikle birden fazla davranışta gelişim kat ettikleri, özellikle kaynakları daha tasarruflu kullanmaya ve eşyalarını daha özenli kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir.
- Birinci eylem planı sonunda tüm öğrencilerin geri dönüşüme ilişkin davranışlarında gelişim tespit edilmiştir. Geri dönüşüme önem verme konusunda en zor değiştirilen davranış tek kullanımlık plastikleri azaltma olmuştur. Ancak bazı öğrencilerin birinci eylem planından sonra değil uygulama sonunda tek kullanımlık plastikleri azaltma davranışı sergilemeye başladığı, bazılarında ise uygulama bittikten sonra bu davranışın görülme sıklığının azaldığı görülmüştür.
- İkinci eylem planı sonunda çevreyi kirletenleri uyarma, insanları bilinçlendirme ve çevreye yönelik etkinliklere katılma davranışına ilişkin gelişme kaydedilmiştir. Henüz ikinci eylem planına yönelik etkinliklere geçilmeden dahi öğrencilerin çevrelerindeki insanları bilinçlendirmeye yönelik etkinliklerde bulunmaya başladıkları elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.
- Üçüncü eylem planı sonunda tüm öğrencilerin hayvanlara yardım etme davranışlarında gelişim sağlandığı belirlenmiştir. Halihazırda bu davranışın görülme sıklığı yüksek olan öğrencilerin dahi hayvanlara ilişkin duyarlılıklarının arttığı ve hayvanlara yardım etme konusunda çevrelerine de örnek oldukları tespit edilmiştir.
- Dördüncü eylem planı sonunda öğrencilerin satın almadan önce düşünme davranışına ilişkin gelişim sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrencilerin ise uygulama bittikten sonra bu davranışı sergileme sıklığının arttığı görülmüştür.
- Odak öğrencilere ilişkin tüm veriler incelendiğinde çevreye yönelik geliştirilmesi gereken sorumlu davranışlardan geri dönüşüme dikkat etme, eşyalarını özenli kullanma, hayvanlara yardım etme, çevreyi kirletenleri uyarma, insanları bilinçlendirme, çevreye yönelik etkinliklere katılım ve satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışında gelişim

sağlandığı ve eylem planlarında ele alınan sorunların çözüme ulaştırıldığı görülmüştür. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme davranışında en az düzeyde gelişme sağlanmasının pandemi koşulları sebebiyle genellikle ailelerin çocuklarını alışverişe götürmedikleri için gözlemlene fırsatlarının olmamasından kaynaklı olduğu elde edilen bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca tek kullanımlık plastıklere ilişkin ailelerin alışkanlıkları, davranış değiştirmeyi zorlaştırmıştır. Bununla birlikte çevreye yönelik sorumlu davranışlarında çok fazla sorun yaşamayan öğrencilerin de çevreye yönelik farkındalığının ve duyarlılığının arttığı sonucu elde edilmiştir.

5.1.4. Uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve getirilen çözümler

Araştırmada sınıf yönetiminden, teknik durumlardan, pandemiden, ailelerden ve öğretim sürecinden kaynaklı bazı sorunlar yaşanmış ve süreç içerisinde bu sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yaşanan sorunlar ve getirilen çözüm önerileri aşağıdaki gibidir:

- Araştırmanın uygulama sürecinde:
 - Sınıf içinde gerçekleştirilen derslerde sınıf yönetimine ilişkin bir sorun yaşanmazken, uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen derslerde “aynı anda konuşma”, “söz almadan konuşma”, “derse geç gelme”, “kamerayı açmama” ve “ders dışı etkinliklerle ilgilenme” gibi sorunlarla karşılaşılmıştır.
 - Sınıf kurallarının etkileşimli olarak tekrar oluşturulması, her gün farklı bir öğrencinin başkan olarak seçilmesi, ders öncesinde ailelerle iletişime geçilerek derse devamın sağlanması ve ders dışı paylaşımların dersten sonra yapılması sağlanarak yaşanan sorunlar çözüme ulaştırılmıştır.
 - Odak öğrenciler dışındaki bazı öğrencilerin süreç esnasında uyarılarda bulunulmasına ve ailelerinin izin vermesine rağmen kamerayı açmak istememesi sorununa herhangi bir çözüm bulunamamıştır.
 - Sınıf yönetimine ilişkin sorunlar öğrencilerin araştırmacıya alışmasına ve sınıf kurallarının zaman içerisinde içselleştirilmesine bağlı olarak çözüme kavuşmuştur.
- Uzaktan eğitim sürecinde:
 - “Ses sorunları”, “ekran paylaşımının yapılamaması”, “bağlantı sorunları” ve “akıllı tahtada slaytın açılmaması” gibi teknik sorunlar da yaşanmıştır.

- Söylenenlerin tekrar edilmesi, farklı bir öğrenciye söz hakkı verilmesi ve gerektiğinde sohbet kısmından cevap yazılması yoluyla yaşanan teknik sorunlar çözüme ulaştırılmıştır.
- Ekran paylaşımı yoluyla izletilen videoların paylaşımında yaşanan sorunlar ve bağlantı sorunları sebebiyle öğrencilerin dersten düşmeleri de dersin akışını engellemiştir. Paylaşımın farklı bir yolla denenmesi ya da sonraki derste gerçekleştirilmesi yoluyla bu sorun çözüme ulaştırılmıştır.
- 2021 yılı bahar döneminde Türkiye’de ve dünya genelinde devam etmekte olan koronavirüs salgını:
 - “Veri toplamaya ilişkin sorunlar”, “haftada iki gün yüz yüze eğitim yapılması”, “öğrencilerin okula gönderilmemesi”, “ders saatlerinin azalması”, “yüz yüze eğitime ara verilmesi”, “kapalı alanda kalabalık etkinliklerin yasak olması” ve “gezi gibi etkinliklere izin verilmemesi” gibi çeşitli sorunlara yol açmıştır.
 - Gönüllü katılımcılar ile araştırmanın yürütülmesi, Görsel Sanatlar ders saatinin artırılması, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim yoluyla araştırmanın yürütülmesi, yasal izinler ve gerekli tedbirler alınarak açık alanda etkinliklerin düzenlenmesi yoluyla pandemiden kaynaklı sorunlar çözüme ulaştırılmıştır.
- Araştırmada ailelere ilişkin;
 - “Toplantılara ve görüşmelere katılmama”, “davranış gözlem formlarını doldurmama”, “günlük ve öğrenci ürünlerinin fotoğraflarını araştırmacıya göndermeme” ve “ortak zaman belirleyememe” gibi sorunlar yaşanmıştır.
 - Bireysel görüşme yapılması, telefonla ulaşıp hatırlatma yapılması, okul dışındaki etkinliklerin zaman ve mekânının ailelerin katılabileceği şekilde ayarlanması; görüşme ve eğitimlerin saatlerinin çalışan ailelerin de durumu gözetilerek akşam saatlerinde gerçekleştirilmesi yoluyla yaşanan sorunlar çözüme kavuşturulmuştur.
- Araştırmada öğretim sürecinden kaynaklı çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır.
 - Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunlar başta olmak üzere görsel kültür sorgulama sürecinde fazla görsel kullanımı, sorgulama sürecinin uzun sürmesi ve teknik sorunlar zaman sorununun ortaya çıkmasına yol açmıştır.

- Ders saatinin artırılması, ek ders yapılması, daha az görsel kullanılarak sorgulama sürecinin kısaltılması ve sanat etkinliği yapılırken sorgulamaya devam edilmesi yoluyla yaşanan sorunlara çözüm üretilmiştir.
- Öğretim sürecinde yaşanan malzemelerin eksik olması ve malzemenin kullanımına ilişkin bilgi eksikliği gibi sorunlar evde bulunan malzemelerin kullanılması, dersten önce malzemelerin hatırlatılması ve gösterip yaptırma yoluyla çözülmüştür.

5.1.5. Uygulama sürecine yönelik katılımcı görüşleri

Uygulama sürecine yönelik katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme, davranış gözlem formu, öğrenci günlükleri, gözlem ve araştırmacı günlüğü gibi çeşitli veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu verilerin analizi doğrultusunda elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların çevre sorunlarına, sanata ve bireye yönelik bakış açılarında değişiklikler meydana geldiği görülmüştür.
- Araştırma sonuçları öğrencilerin çevre sorunlarına ve çözüm yollarına yönelik artan ilgi, bilinç, farkındalık ve duyarlılıklarının çevreye yönelik sorumlu davranışlarına yansıdığını göstermiştir. Bununla birlikte araştırmada çevre eğitiminin öğretmen, aile, sosyal çevre, eğitim programı, akran etkisi gibi bileşenlerinin tutarlılık göstermesi durumunda davranış değişiminde ilerleme katılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.
- Görsel kültür çalışmalarının ve ekolojik sanat etkinliklerinin öğrencilerin dikkat etme, analiz etme, eleştirel düşünme, sorgulama, çok yönlü düşünme ve empati kurma gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunarak çevre duyarlılığının gelişmesine yardımcı olduğu; yalnızca öğrencilerin değil, ailelerin de çevreye yönelik farkındalığının ve estetik bilinçlerinin geliştiği sonucu elde edilmiştir.
- Araştırmada sanata yönelik bakış açısı çerçevesinde öğrencilerin yaratıcı düşünme, tasarlama, eleştirel düşünme, algılama ve gözlem yapma gibi becerilerinin geliştiği, estetik duyarlılıklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştiği ve bu süreçte ayırt etme, seçme, kıyaslama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerileri işe koştukları tespit edilmiştir.

- Sınıf öğretmeninin dersin yetenek gerektiren bir ders olduğuna yönelik değişmeyen algısına karşın ailelerin ve öğrencilerin bu derse ilişkin algılarının büyük ölçüde değişmesi ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu kapsamda ailelerin ve öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin yalnızca resim çizilen ve iyi vakit geçirmeye yarayan bir ders olması görüşünün değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bu derste farklı yöntemlerin kullanılabileceğine, farklı becerilerin ve gelişim alanlarının desteklenebileceğine, hayal gücünün geliştirilmesinde ve belli kalıpların dışına çıkılmasında etkili olduğuna ilişkin görüş bildirdikleri belirlenmiştir.
- Araştırmada sanatın bir ifade aracı olduğunun farkına varıldığı, bireyleri duygusal anlamda etkilediği ve doyum sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonuçları katılımcıların bireysel olarak yapabileceklerine ilişkin farkındalıklarının arttığını ve çevrelerindeki bireyleri bilinçlendirmeye yönelik çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin çevrelerini etkileme potansiyeli ile doğrudan ilişkili olacak şekilde akran eğitimine katkıda bulundukları bulgusuna da ulaşılmıştır.
- Öğrencilerin görsel kültürün bilinçli tüketicisi olmalarının yanı sıra görsel kültür üreticisi oldukları ve bu süreçte dijital görsel kültür araçlarını aktif olarak kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır.
- Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin aile bireyleri arasındaki etkileşimi artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Araştırma sonuçları ilkokul düzeyinde çevre eğitimi ile bilişsel düzeyde yeterli bilgi aktarımı sağlandığını göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin genelde çevre sorunlarına özelde çevre kirliliğine ilişkin bilgi sahibi oldukları bulgusu alanyazın ile paralellik göstermektedir (Sadık, Çakan ve Artut, 2011; Sönmez, 2020). Ayrıca araştırmada öğrencilerin çevre sorunlarının ilişkin çeşitli çözümler ürettikleri ancak bunların genellikle ezbere dayalı çözümler olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu Esen (2011)'in araştırmasının öğrencilerin çevresel problemlere ilişkin çözüm üretebildikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) öğrencilerin çevre sorunlarını tanıma ve bunlara çözüm önerileri getirme oranlarının oldukça düşük olduğu bulgusu ile örtüşmemektedir. Araştırmanın öğrencilerin çevre

sorunlarının temelinde insan davranışlarının olduğunun farkında oldukları bulgusu, Sönmez (2020) tarafından yapılan araştırmanın öğrencilerin çizimlerinde çevreyi kirleten ve atıkların oluşmasına neden olan insan faktörüne yer vermeleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre çevreye yönelik sorumlu davranış görülme sıklığının yüksek olduğu, ancak nitel bulgulara göre bu davranışlarda sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durum alanyazında öğrencilerin ölçek maddelerinde kendilerini yansıtmayıp sosyal eğilim doğrultusunda cevap verme ihtimalleri ile açıklanmaktadır. Benzer şekilde beşinci sınıf öğrencileriyle ulusal düzeyde tarama çalışması şeklinde yürüttüğü doktora tez çalışmasında Erdoğan (2009) da öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının yüksek, ancak çevreye yönelik sorumlu davranışlarının orta düzeyde olmasını sosyal eğilim ile ilişkilendirmektedir. Bu bağlamda araştırmanın tüm verileri göz önünde bulundurulduğunda ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik ilgi ve tutum düzeylerinin yüksek olduğu, buna karşın çevreye yönelik sorumlu davranış sıklıklarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Esen (2011)'in ilköğretim kademesinde gerçekleştirmiş olduğu araştırmanın öğrencilerin çevreye yönelik bilgi düzeylerinin yüksek olması ve olumlu tutuma sahip olmaları bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Yaşaroğlu (2012) da ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin bilgi, istek, tutum ve duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu, ancak çevreye yönelik sorumlu davranış gösterme düzeylerinin oldukça düşük olduğu sonucunu elde etmiştir. Buna karşın Peker ve Ceylan (2020) ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının ve çevreye yönelik sorumlu davranışlarının görülme sıklığı düzeyinin “Sık Sık Yaparım” ile yüksek düzeyde olduğu bulgusu, araştırmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Grodzińska-Jurczak ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada elde edilen “okul öncesinde öğrenim gören çocukların çevre bilgilerinin yeterli olduğu ve genellikle olumlu tutuma sahip oldukları, ancak ailelerin görüşlerine dayalı olarak çocukların alışkanlıklarını değiştirerek çevrenin korunmasına ilişkin fedakârlık yapma konusunda isteksiz oldukları” bulgusu araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Nitekim Atasoy (2019), küçük yaşta çocukların söylemleri ile davranışları arasında farklılık olabileceğini, bu bakımdan çevresel tutum ve çevresel davranışlar arasında tutarlılık olmayabileceğini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar da genellikle çevre bilgisinin ve çevreye yönelik olumlu tutumların gerekli olmakla birlikte davranış üzerinde etkisinin beklendiği kadar yüksek

olmadığını göstermektedir (Block ve Schoeman, 2002; Erol, 2016; Erten, 2004; Mrema, 2008; Nor vd., 2004; Oluk, Kaya Şengören ve Babadağ, 2019; Özbebek Tunç, Akdemir Ömür ve Düren, 2012; Uzun ve Atlı, 2009; Yaşaroğlu, 2012; Yılmaz, Çelik ve Yağizer, 2009). Bu açıdan bakıldığında bir konunun bilgisine sahip olmak ya da ona ilişkin olumlu tutuma sahip olmak ilgili duruma ilişkin eyleme geçmek ve bunu davranışa dönüştürmek anlamına gelmemektedir. Çevre bilgisi oldukça yüksek olduğu halde bunu davranışlarına yansıtmayan ya da çevre sorunlarından korku ve endişe duyduğu halde çözüme yönelik davranışlar sergilemeyen bireyler olabilmektedir. Bu bilgiler ışığında “bilmek” ve “duyarlı olmak” arasındaki farkın, bilinç düzeyinin davranışa dönüşüp dönüşmeyeceğini şekillendirdiği görülmektedir. Davranış kazandırma konusunda eğitimin etkisi göz önünde bulundurulduğunda öğretim programlarında buna yönelik kazanımların düzeyi de önem arz etmektedir. Öz Aydın, Ekersoy ve Özkan (2022) çalışmalarında okul öncesinden liseye eğitim ve öğretim programlarının kazanımlarının çevre eğitimi amaçlarının kazandırılmasını ne düzeyde desteklediğini incelemişlerdir. Araştırmada programlarda bilgi düzeyindeki kazanımların yoğunlukta olduğunu, buna karşın davranış boyutunda yeterince kazanıma yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Yaşanan çevre sorunlarına çözüm üretilebilmesi için bilinç, beceri ve özellikle katılım kategorilerine ait kazanımlara programlarda planlı, aşamalı, yeterli sayı ve içerikte yer verilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Araştırmada öğrencilerde çevreye yönelik geliştirilmesi gereken sorumlu davranışlar; geri dönüşüme dikkat etme, çevreye yönelik etkinliklere katılım, çevreyi kirletenleri uyarma/bilinçlendirme, satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme, eşyalarını özenli kullanma ve hayvanlara yardım etme olarak belirlenmiştir. Mrema (2008) da çalışmasında geri dönüşüm ve atık bilinci konusunda öğrencilerin bilgilerini davranışa dönüştürmelerinde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Özbebek Tunç, Akdemir Ömür ve Düren (2012) çalışmalarında çevre sorunlarının gelecek nesilleri etkileyeceğinin bilinmesine rağmen atık yağların gerekli birimlere ulaştırılması, e-fatura ya da kullanılmış pillerin geri dönüşüm kutusuna bırakılması davranışlarının sergilenmesinde sorunlar bulunduğunu tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Yılmaz ve Doğan (2016) da öğrencilerin geri dönüşüm davranışlarının arzu edilen düzeyde olmadığını ifade etmektedirler. Yaşaroğlu (2012) ise araştırmasında öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili bilgi eksikliği bulunduğunu, bu nedenle okullarda geri dönüşüm ile ilgili seminerler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamış, bu davranışın görülme sıklığını artıracaklarını

varsayımından hareketle okullarda geri dönüşüm kutularının artırılmasını önermiştir. Ancak uygulama okulunun eko-okul olması ve tüm katlarda geri dönüşüm kutuları bulunmasına rağmen araştırmanın katılımcı öğrencilerinin bu kutuları aktif kullanmaması bu öneri ile çelişmektedir. Buna karşın Bahar (2015) öğrencilerin geri dönüşüme kâğıt gibi materyalleri atma gibi fiziksel teşvik gereken davranışlarda iyi olduklarını; Başbakkal ve arkadaşları (2017) ise ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunlukla çevreye yönelik etkinliklerde bulunduklarını ve genellikle öğrencilerin evlerinde geri dönüşüme dikkat ettiklerini tespit etmişlerdir. Bununla birlikte çevreye yönelik herhangi bir komitede yer almadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer doğrultuda Aktepe ve Girgin (2009) de eko-okullar ve klasik okullar çevre eğitimi açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse hiçbirinin çevre korumaya yönelik herhangi bir kulübe üye olmadığını tespit etmişlerdir. Uzun ve Atlı (2009) ise öğrencilerin okuldaki çevre ile ilgili etkinliklere katılma konusunda olumlu davranışlar geliştirdiğini, ancak çevre kuruluşlarının çalışmaları ile ilgilenmediklerini ve herhangi bir çevre kuruluşunun etkinliğine katılmadıklarını ifade etmektedirler. Yaşaroğlu (2012) araştırmasında çevre ile etkinliklere ya da toplantılara katılım göstermenin en az sıklıkta sergilenen davranış olduğu bulgusunu elde etmiştir. Aynı şekilde Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) da öğrencilerin çevre ile ilgili etkinliklere katılımlarının oldukça düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazın incelendiğinde bu durumun çevreci eğilimlerin kademeli olması ile açıklandığı ve özellikle ortaöğretim ve yükseköğretimde ekolojik bilgilendirme ve çevresel bilinçlenmenin gelişmesiyle birlikte çevreci örgütlere aktif olarak katılımın artması ve çevre sorunlarının önlenmesi ve çözümünde aktif katılımın sağlanması ile ilişkilendirildiği görülmektedir (Onur, 2016). Bahar (2015) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin yöneticilerle iletişime geçilmesi ve çevresel problemlere çözüm aranması gibi politik aktivitelere katılımlarının düşük olduğunu, insanlarla çevreye yönelik sorumlu davranışlar konusunda konuşup ikna etme konusunda iyi olmadıklarını saptamıştır. Alanyazında elde edilen bu bulgular, araştırmanın öğrencilerin çevreyi kirletenleri uyarma ya da bilinçlendirme konusunda en az sıklıkta davranış sergilemeleri bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşın araştırmanın sonuçları Yaşaroğlu'nun (2012) araştırmasında elde ettiği “Gündüz içerisi aydınlık olduğu halde elektrik lambalarını açanları uyarmalıyız.” maddesinin en yüksek ortalamaya sahip olması ve öğrencilerin “Çevredeki bitki ve ağaçlara zarar verenleri uyarma” davranışının en fazla yaptıkları

davranış olması bulgusu ile farklılık göstermektedir. Sönmez (2020) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin hem kaynakların israfına hem de çevrelerindeki sokak hayvanlarına karşı duyarlı oldukları belirtilmektedir. Bu durumun araştırmanın katılımcılarının hayvanlara karşı olumlu tutuma sahip olmalarına karşın özellikle sokak hayvanlarına yardım etme davranışının düşük sıklığa sahip olması ile örtüşmediği söylenebilir. Araştırmanın bulgularına paralel şekilde Flowers, Carroll, Green ve Larson (2014) ise araştırmalarında olumlu tutuma sahip olunmasına karşın bitkilere ve hayvanlara yardım etmek için maddi yardımda bulunulması, çevre sorunlarının çözümü için zaman harcanması gibi eyleme yönelik durumların daha düşük düzeyde sergilendiğini belirlemişlerdir. Ayrıca nicel veri toplama aracından yüksek çevresel farkındalık puanı alınsa dahi bunun çizimlere yansımadağı bulgusuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Yaşaroğlu (2012) da çalışmasında öğrencilerin hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izlemenin en sık sergilenen davranış olduğu, ancak hayvanlarla zaman geçirmenin en az sergilenen davranış olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada yaş faktörünün çevre eğitiminde yaşanan sorunlar üzerinde etkili olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Nitekim alanyazında çevreci eğilimlerin yaş etkenine bağlı olarak geliştiğı (Onur, 2016), küçük yaştaki öğrencilerin diğer yaş seviyelerindeki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu tutuma sahip oldukları (Peker ve Ceylan, 2020) ve özellikle 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin çevreye yönelik tutum düzeylerinin genellikle yüksek ve olumlu olduğu (Demirkaya, 2006) belirtilmektedir. Çevre eğitiminde etkisi önemle vurgulanan bir diğer faktör ise ailedir (Acungil, 2020; Erdoğan, 2009; Ocak ve Özpınar, 2013; Onur, 2016; Sönmez, 2020). Anne ve babanın çevresel tutum ve davranışları çocukların tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Erten, 2004; Erol, 2016; Evans, Otto ve Kaiser, 2018; Peker ve Ceylan, 2020; Şallı vd, 2013; Türküm, 1998). Şimşekli (2004), temel eğitim kademesinde çevre eğitiminin çocuklara sevdinilmesi ve çocukların bilinçlendirilmesinde ailelere büyük sorumluluk düştüğünün altını çizmektedir. Matthies ve arkadaşları (2012), ailelerin yaptırımlar ve kendi sergiledikleri davranışlar yoluyla çocuklarının geri dönüşüm davranışını etkilediğı sonucuna ulaşmışlardır. Erdoğan (2009) ise araştırmasında anne, baba ve kardeşlerin çevre problemleri konusundaki endişe duymalarının, öğrencileri etkilediğini ve bu endişenin çevreye yönelik sorumlu davranışların sergilenme sıklığını artırdığını ifade etmektedir. Dolayısıyla özellikle ailelerin çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergilerken çocuklara rol model

olduklarının bilincinde olmaları son derece önemlidir (Erol ve Gülay Ogelman, 2021). Araştırma kapsamında ailelerin özellikle tek kullanımlık plastiklerin kullanımına yönelik alışkanlıklarının değiştirilememesi öğrencilerde davranış değişimini zorlaştırmıştır. Bu durum ailelerin çocuklara rol model olması bağlamında önemli görülmele birlikte, araştırmanın kapsamının özellikle çocuklara yönelik olması ve araştırmanın süresi açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu da öğrencilerin çevre sorunlarını algılama biçimlerini etkilemektedir. Nitekim alt sosyoekonomik çevrede bulunan bireyler özellikle kaynakların korunmasına yönelik davranışları çevre bilincinden çok maddi gerekçelerle sergileyebilmektedirler (Erten, 2004; Gökçe vd., 2007; Oluk, Kaya Şengören ve Babadağ, 2019). Bununla birlikte Sadık, Çakan ve Artut (2011) tarafından yapılan çalışmada 11-12 yaş grubunda yer alan ve alt sosyoekonomik çevrede bulunan çocukların resimlerinde çevre sorunu olarak davranış kirliliği ve ormanların yok olmasına değindikleri, üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan çocukların ise hava kirliliği ve canlı türlerinin azalması gibi konuları ele aldıklarını belirlemişlerdir.

Çevre eğitiminde gezi, gözlem, doğa yürüyüşleri, doğa çizimleri, portfolyo kullanımı, proje tabanlı öğrenme gibi etkinlikler kapsamında sürece ailenin dahil edilmesi önemlidir (Aktepe ve Girgin, 2009; Aras vd., 2021; Başbakkal vd., 2017; Erdoğan, 2009; Erol, 2016; Inwood, 2010; Mutlu Karanfil, 2022; Sönmez, 2020; Türe, 2018; Uzun ve Atlı, 2009; Zülfikar ve Tatar, 2019). Bu noktadan hareketle aile katılımlı etkinlikler kapsamında araştırma, listeleme, değerlendirme, aile toplantısı yaparak fikir alışverişinde bulunma, paylaşılan görsel materyalleri inceleme, paylaşma, tasarlama, orman yürüyüşü ve çevre temizliği yapma, öz değerlendirme gibi etkinlikler düzenlenmiştir. Yapılan etkinlikler, öğrencilerin çevre sorunlarına ilişkin ailesinin ve öğretmeninin aynı amacı taşıdığını görmesini sağlamış; bu durum çevreye yönelik sorumlu davranış kazandırılmasını ve davranışların kalıcı hale gelmesini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin çevre konusunda yetişkin eğitime de katkı sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına benzer doğrultuda Elliott (2012), bir yıl boyunca gerçekleştirilen etkinlik odaklı programın sonucunda, anne-babaların sürdürülebilirlikle ilgili bilgi düzeylerinin arttığını ve davranış değişiklikleri görüldüğünü tespit etmiştir. Payne (2010) de okul öncesi eğitimdeki aile katılımı çalışmaları doğrultusunda, anne-babaların çevreye yönelik bilgi ve bilinç düzeylerinde artış görülebildiğini belirtmektedir. Mutlu Karanfil (2022) tarafından çalışmanın

sonuçları da aile katılımı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin aile bireylerinin çevre bilgi ve tutum düzeyleri olumlu etki yarattığını ve katılımcıların edindikleri bilgileri çevreleriyle paylaşıp toplumu bilinçlendirmeye çalışacaklarını göstermektedir. Bu kapsamda Erdoğan (2009), ailelerin çevre ile ilgili planlanacak yetişkin eğitim ve sürekli eğitim programlarına katılmaya teşvik edilmesi gerektiğini önermektedir.

Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin çevre sorunlarının nedenlerini sorgulayarak günlük yaşamla ilişkilendirmelerine, kendi rollerini eleştirel bir bakış açısıyla irdelemelerine ve bireysel olarak yapabileceklerine ilişkin yaratıcı fikirler üretmelerine ve girişimlerde bulunmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada Görsel Sanatlar derslerinde kullanılan fotoğraf, film, belgesel, video, çağdaş sanat eserleri ve afiş gibi günlük yaşama ilişkin görsel kültür araçlarının etkili olduğu görülmüştür. Nitekim alanyazında animasyonlar, çizgi filmler, belgeseller, fotoğraflar, afişler, karikatürler gibi görsel kültür araçlarının çevre eğitiminde etkili olduğu belirtilmektedir (Başbakkal vd., 2017; Sönmez, 2020). Benzer doğrultuda Çavuldur (2018) tarafından Görsel Sanatlar dersinde gerçekleştirilen araştırmada esnek yapıda biçimlendirilen ve çeşitli ders materyalleri ve oyunlarla zenginleştirilen uygulama sürecinin öğrencileri çevre sorunları üzerinde düşünmeye sevk ettiği ve kendi çıkarımlarını yapabilecek düzeye taşıdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Erikan (2020), Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür çalışmaları ile sürdürülebilir kalkınma eğitiminin bütünleştirildiği bir yaklaşımın öğrencilerde merak duygusu uyandırma, özgün fikirler geliştirme, engelli bireyler için sorumluluk alma gibi konularda sürdürülebilir gelişim bilinçlerine katkı sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Yarımcı (2018) araştırmasında Görsel Sanatlar eğitiminin çocukların katı atık sorununa yönelik farkındalık düzeylerini geliştirdiğini ve çevreyle ilgili farkındalığın artırılmasında disiplinler arası çalışmanın önemli olduğunu ifade etmiştir.

Görsel kültürün özünde sorgulama bulunmaktadır (Anderson ve Milbrant, 2005, s.154). Görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinin gelişmesinde etkili olması araştırmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Bu açıdan araştırma sonuçlarının Türkkın (2008) ve Dilli (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda elde edilen görsel kültür çalışmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirdiği bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Erikan (2020) da çalışmasında görsel kültür imgeleri üzerinden çevre, toplum ve ekonomi yoluyla yapılan sorgulamaların öğrencilerin merak duygularını geliştirdiği ve eleştirel

düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer doğrultuda Türkcan ve Coşkun (2016, s. 79-82) da görsel kültür çalışmalarının eleştirel düşünme, sorgulama ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerileri harekete geçirdiğini ifade etmektedirler. Bode (2022) da çalışmasında görsel kültür sorgulamalarının eleştirel bakış açısı kazandırdığını belirtmektedir.

Araştırmada ekolojik sanat etkinliklerinin öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranış düzeylerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Carruthers (2006, s. 27), uyarlanabilir, hibrit ve esnek bir yapıya sahip olan ekolojik sanatın önce duyguları harekete geçirdiğini, ardından zihinleri değiştirdiğini ve nihayetinde inançları ve davranışları değiştirdiğini ifade etmektedir. Sanat farkındalık yaratmak ve toplumsal sorunlara çözüm önerileri getirmek gibi zihinsel süreçleri harekete geçirmekte (Özsoy vd., 2019, s. 11), bu bakımdan bireylerin çevre ile yararlı bir etkileşim içine girebilmelerine ve içinde yaşadıkları çevreye duyarlı olmalarına katkı sağlamaktadır (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 9). Araştırma sonuçlarına paralel doğrultuda Sunassee ve Bokhoree (2021) da çalışmalarında ekolojik sanata dayalı etkinliklerin öğrencilerin gözlem yeteneklerini geliştirdiğini, çevre sorunlarına ilişkin bilgi ve endişe düzeylerini artırdığını, çevreye yönelik olumlu tutum kazanmalarında etkili olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde van Boeckel (2009, s. 1) de sanatın çevreye yalnızca bakmanın ötesinde ilk defa görüyormuş gibi teker teker görmeye teşvik ettiğini, bu bakımdan insan dünyasının hızına rağmen doğanın yavaş ritmine uyum sağlamayı kolaylaştırdığını ve çevre duyarlılığını geliştirdiğini ifade etmektedir. Sanat yoluyla çevre okuryazarlığını geliştirmeyi amaçlayan Barbara (2012) da ekolojik sanatın farkındalık, bilgi, tutum, beceri ve eylem üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Durmuş (2009) ise çalışmasında Görsel Sanatlar dersi ile doğaya, güzele, estetik olana saygı duyma ve koruma bilinci kazandırılabilirdiği sonucunu elde etmiştir. Inwood (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sanat eğitiminde doğada bulunabilen, yeniden kullanılabilen ve geri dönüştürülebilin çeşitli çevre dostu malzemeler kullanılmasının çevre eğitime katkı sağladığı sonucu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Yavuz (2021) tarafından ortaokul Görsel Sanatlar dersinde gerçekleştirilen araştırmada resimde atık malzeme kullanımının çevre kirliliği, geri dönüşüm, tüketim ve çevre bilinci oluşturma gibi konularda farkındalık yarattığı, çevreye yönelik tutumları ve yaratıcılık düzeylerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sunassee ve Bokhoree (2021) ise ekolojik sanata dayalı yer temelli eğitimin öğrencilerin çevreye yönelik empati, farkındalık ve

sorumluluklarını geliştirdiğini ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar sergilemelerine katkıda bulunduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen çevre eğitime yönelik sanat etkinliklerinin öğrencilerin çevre bilincini, farkındalığını, çevre okuryazarlığını, çevreye yönelik tutumlarını ve çevre duyarlılığını geliştirdiği görülmektedir (Abdullah, 2015; Dağ, 2020; Durmuş, 2009; Gilmartin, 2014; İçen Kükürt, 2021; Sunassee ve Bokhoree, 2021).

Yaratıcılığı beslemesi, farklı bakış açıları kazandırması, deneme kapasitelerini geliştirmesi ve sorunların birden fazla çözüm yolu olabileceğini göstermesi (Artut, 2004, s. 95; Çakır İlhan, 2003, s. 15; Erbay, 2013, s. 54; Özsoy, 2015, s.148) sanatın en önemli katkıları arasında yer almaktadır. Nitekim bu araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarının yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirme amacı taşıdıkları ve yaratıcılığın gelişebilmesi için bilim, sanat ve teknolojinin birbirini tamamlaması gerektiği göz önünde bulundurulduğunda (Çakır İlhan, 2003, s. 13), araştırmada öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinin önemli bir bulgu olduğu söylenebilir. Bu bulgu Yavuz (2021) ve Çavuldur (2018) tarafından Görsel Sanatlar dersi kapsamında gerçekleştirilen araştırmalarda sanatın yaratıcılığı geliştirdiği bulgusuyla örtüşmektedir. Erikan (2020) da ilkökul Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür imge çözümlemelerinin yaratıcılığı desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Çakır İlhan (2010), öğrencilerin yaratıcı fikirler ortaya koyabilmeleri ve hayal güçlerini sanat ürünlerine yansıtabilmeleri için farklı türden materyal kullanılmasının, yapılan çalışmalara saygı duyulmasının, yeni fikirlerin bulunmasına yardımcı olunmasının ve çalışmaya ilişkin açık ve net bilgi verilmesinin gerekli olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilecekleri, yaratıcı fikirler ve ürünler ortaya çıkarabilecekleri bir ortam sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin birden fazla fikir üretmeleri ve bu fikirlerin çatışması ya da birbirini beslemesi desteklenmiştir. Sanat etkinliklerinde ise öğrencilerin istedikleri her türlü malzemeyi kullanmalarına fırsat verilmiş, farklılıkların zenginlik olduğu ve yaratıcılığı geliştirdiği vurgulanmıştır.

Sanatsal etkinlikler bireylerin bir ürün ortaya koyabilme ve yorumlama kapasitelerini geliştirmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 9). Nitekim araştırmada öğrencilerin tasarlama becerilerinin arttığı sonucu elde edilmiştir. Bu durumun yaratıcı düşünme ve işleve takılmaksızın malzemeleri farklı bir amaçla kullanabilme becerisinin gelişmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu Mamur (2017b) tarafından

gerçekleştirilen çalışmada elde edilen “sanat yoluyla çocukların kendilerini, toplumsal çevreyi ve doğayı keşfetmelerini sağlamaya dönük ve sürdürülebilirlik temelinde geliştirilen etkinliklerin, atık malzemelerin yeniden ve estetik bir biçimde değerlendirilmesine ilişkin farkındalık kazandırılmasına yardımcı olduğu” bulgusuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Dağ (2020) çalışmasında öğrencilerin atık nesneleri tekrar değerlendirirken tüketici olmanın ötesinde üretici olabildiklerini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin estetik duyarlılıklarının geliştiğine işaret etmektedir. Sanat eğitiminin en önemli katkılarından biri olan estetik bilincin gelişmesi (Artut, 2004, s. 19; Ayaydın, 2015, s. 17; Çakır İlhan, 2010, s. 171; Erbay, 2013, s.54; Etike, 1996, s. 24; Özsoy, 2015, s.148-153) sayesinde öğrenciler düzensizliklerden, çirkinliklerden ve çarpıklıklardan rahatsız olmayı öğrenmekte ve çevresini güzelleştirme çabasında girmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2018, s. 9; Gençaydın, 1993, s.5; Özsoy ve Mamur, 2019, s. 11-12). Sanat eğitimi; araştırma, seçme, sadeleştirme, soyutlama, analiz- sentez yapma, tamamlama, düzeltme, kıyaslama, birleştirme, ayırt etme, anlam bütünlüğüne ulaştırma gibi işlevler neticesinde bilinçli algılamayı bir bakıma gözle düşünmeyi geliştirmektedir (Gençaydın, 1993, s.3). Bu durum araştırmada öğrencilerin algılama ve gözlem yapma becerilerinin gelişmesinin nedenlerini açıklamaktadır. Araştırmada öğrencilerin görsel okuryazarlık ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştiği ve bu süreçte ayırt etme, seçme, kıyaslama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerileri işe koştukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçları katılımcıların sanatı bir ifade aracı olarak kullanarak çevrelerindeki bireyleri çevre sorunlarına ilişkin bilinçlendirmeye yönelik çaba sarf ettiklerini göstermektedir. Benzer doğrultuda Yeboah, Asante ve Opoku-Asare, (2016) araştırmalarında derste atık materyal kullanımının öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedirler. Savva, Trimis ve Zachariou (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çevrenin sanatsal etkinliklere dahil edilmesinin sanatsal ifade gücünü ve çevresel sanata yönelik ilgi ve tutumları geliştirdiği bulgusu, araştırmanın bulgularıyla benzerlik taşımaktadır. Gablik (1991), günlük yaşamın gerçekleriyle ilişkilendirildiğinde sanatın, toplumun sorunlarına yaratıcı, yenilikçi yaklaşımlarıyla halkın dikkatini çekebilecek bir toplumsal değişimin aracı olarak etkin bir şekilde kullanılabileceğini savunmaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuca paralel şekilde Saribaş (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların toplumsal sorunlara ve çevre sorunlarına yönelik sanatsal çalışmalar yoluyla toplumu

bilinçlendirme konusundaki istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Barbara (2012) çalışmasında çevreye yönelik sorumluluk duygusu gelişen öğrencilerin öğrendiklerini aileleriyle ve arkadaşlarıyla paylaştıklarını tespit etmiştir. Inwood (2010, s. 36) da çalışmasında öğrencilerin yıl boyunca ekolojik sanata dayalı olarak öğrendiklerini video, performans sanatı, eko-kulüp, sanat bahçesi, sergi, duvar boyama gibi etkinliklerle toplulukla paylaştıklarını ortaya koymuştur. Atasoy (2019), çevreye ilişkin toplumsal, hukuksal, politik ve yönetsel mekanizmalara karşı kendi sesini duyurma çabasının yüksek çevre bilincinin ve çevre duyarlılığının bir göstergesi olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında katılımcı öğrencilerin yakın çevrelerinden başlamak üzere önce yerel basında ardından ulusal basında insanları uyarmaya yönelik eylemler sergilemeleri ve insanları bilinçlendirmeye yönelik çabaları, çevre duyarlılıklarının arttığını göstermektedir.

Araştırmanın uygulama süreci dünya genelinde ve ülkemizde pandeminin devam ettiği dönemde gerçekleştirilmiştir. Yaşanan salgın başta eğitim kurumları olmak üzere birçok kurum ve kuruluşu olumsuz olarak etkilemiştir. Üçüncü Altuğ ve Çakır İlhan (2021) da Covid-19 salgınının günlük yaşamı büyük ölçüde kısıtladığını, bu nedenle eğitim ve öğretim süreçlerinin çevrimiçi ve uzaktan eğitim modellerine uyarlanmasını zorunlu kıldığını; bu ani değişimin özellikle uygulamalı alanlara ilişkin eğitim etkinliklerinde çeşitli aksaklıkları beraberinde getirdiğini belirtmektedirler. Ayrıca yüz yüze ve çevrim içi olarak deneyimlenen Görsel Sanatlar dersinin güçlü ve zayıf yönlerinin araştırılarak her iki yöntemin uygulanabileceği yeni bir Görsel Sanatlar dersi yaklaşımının geliştirilebileceğini önermektedirler. Nitekim içinde bulunan şartlar sebebiyle hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim kapsamında yürütülen bu araştırmada sınıf yönetiminden, teknik durumlardan, pandemiden, ailelerden ve öğretim sürecinden kaynaklı bazı sorunlar yaşanmış ve süreç içerisinde bu sorunlara çözüm üretilmeye çalışılmıştır. Özellikle uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilen derslerde yaşanan sınıf kurallarına uymama, derse geç katılma, dışı etkinliklerle ilgilenme gibi sorunlarla kısmen örtüşecek şekilde Dilmaç (2020) da araştırmasında uzaktan eğitimle gerçekleştirilen sanat ve tasarım derslerinde öğrencilerin teknolojiyi kullanmakta zorlandıkları, derse olan ilgilerinin azaldığı, konuları takip edemedikleri ve uzaktan eğitimin zaman zaman sıkıcı hale geldiği sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın bu araştırmada öğrencilerin teknolojik imkânları kullanma becerisi araştırmanın yaygın etkisine önemli katkılar getirmiş, öğrenciler tarafından ortaya konulan dijital görsel kültür araçları da

çevrelerini bilinçlendirmelerini kolaylaştırmıştır. Bununla birlikte uygulama sürecinin bir kısmının uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesinin ailelerin sürece dahil edilmesiyle birlikte öğrenme sürecinin zenginleşmesi ve yetişkin eğitiminin sağlanması açılarından katkı sağladığı söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin ek ders yapmayı kolaylaştırması da normal şartlarda haftada bir ders saati olan Görsel Sanatlar dersi açısından önemli bir katkı getirmiştir.

Araştırmada ailelere ilişkin toplantılara ve görüşmelere katılma, veri toplama araçlarının paylaşımı ve ortak zaman belirleme konularında çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Ailelere ilişkin yaşanan bu sorunların temelinde yatan zaman sorunu ise bireysel görüşme yapılması, etkinliklerin zaman ve mekânının tüm ailelere uygun olacak şekilde tasarlanması, görüşme ve eğitimlerin saatlerinin çalışan ailelerin de durumu gözetilerek akşam saatlerinde gerçekleştirilmesi yoluyla çözüme kavuşturulmuştur. Yapılan araştırmalar zaman sorunu ve iş yerinden izin alınamaması gibi durumların aile katılımını engelleyebildiğini göstermektedir (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997; Ross, 2018). Buna karşın Kılıç (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada aile katılımı çalışmalarında ailelerin etkinliklere katılmak istememeleri bulgusu ve Mutlu Karanfil (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ailelerin etkinlikleri fazla ve yorucu bulmaları ise bu araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Aileler araştırmanın başından itibaren tüm süreçte oldukça istekli ve destekleyici bir tutum sergilemişler ve daha fazla etkinlik yapılmasını istediklerine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte pandemi koşullarından kaynaklı kapalı alanda toplu etkinliklere izin verilmemesi, sınıfa dışardan birinin kabul edilmemesi ve sokağa çıkma yasağı gibi kısıtlamalar araştırmada ailelerin eğitim ortamına dahil edilmesini zorlaştırmıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetimine ilişkin yaşanan sorunlar başta olmak üzere görsel kültür sorgulama sürecinde fazla görsel kullanımı, sorgulama sürecinin uzun sürmesi ve teknik sorunlar zaman sorununun ortaya çıkmasına yol açmıştır. Özkanlı (2020) tarafından pandemi sürecinde gerçekleştirilen Görsel Sanatlar derslerinin değerlendirildiği araştırmanın bulguları, bu bulgular ile kısmen uyumaktadır. Özkanlı (2020) çevrimiçi görsel sanatlar dersinde uygulama yapılamadığı ve derslerin kuramsal olarak işlendiği; bağlantı sorunları, materyal temininde güçlükler ve ev ortamının öğrencilerin çalışmalarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada ise genellikle teknik aksamalar, malzeme eksikliği ve ders dışı etkinliklerle ilgilenme

durumlarından kaynaklı zaman sorunu yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim alanyazında Görsel Sanatlar ders saatinin yeterli olmadığı, yerleşme ve toplanma zamanı çıkarılırsa malzemelerle sanat etkinlikleri yapmak için geriye çok az bir çalışma süresi kaldığı ve saatinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır (Dağ, 2020; Kırıçoğlu, 2015; Oğuz Namdar ve Önder, 2019; Özsoy, 2015). Yüz yüze eğitimde dahi bir ders saati oldukça yetersiz iken, uzaktan eğitim sürecinde özellikle yaşanan teknik sorunlar bu sürede dersin işlenmesini oldukça zorlaştırmıştır. Ders saatinin artırılması, daha az görsel kullanılarak sorgulama sürecinin kısaltılması ve sanat etkinliği yapılırken sorgulamaya devam edilmesi yoluyla yaşanan zaman sorununa çözüm üretilmiştir. Öğretim sürecinde yaşanan malzemelerin eksik olması ve malzemenin kullanımına ilişkin bilgi eksikliği gibi sorunlar ise evde bulunan malzemelerin kullanılması, dersten önce malzemelerin hatırlatılması ve gerektiğinde gösterip yaptırma tekniğinden yararlanılması yoluyla çözülmüştür.

Araştırma bulguları sınıf öğretmeninin dersin yetenek gerektiren bir ders olduğuna yönelik algısının değişmediğini göstermektedir. Özsoy (2015, s. 211) sadece bir sanat dalında yeteneği ve bilgisi geliştirilmiş öğretmenlerden yani yetenekli öğretmenlerden çok özellikle ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin tüm sanatsal yönlerini harekete geçirebilecek, eleştirel düşünme yeteneği kazandıracak, estetik duyarlılıklarını geliştirecek, hem kendi ülkesine hem de diğer ülkelere ait görsel ve kültürel mirasa sahip çıkabilecekleri davranışlar kazandıracak programlara ve bu programları uygulayacak şekilde yetiştirilmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Ailelerin ve öğrencilerin ise bu derse ilişkin algılarının büyük ölçüde değiştiği sonucu elde edilmiştir. Bu kapsamda ailelerin ve öğrencilerin Görsel Sanatlar dersine ilişkin yalnızca resim çizilen ve iyi vakit geçirmeye yarayan bir ders olması görüşünün değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar farklı yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğini ve farklı gelişim alanlarının da desteklenebileceğini ifade etmiş ve bu dersin hayal gücünün geliştirilmesinde ve belli kalıpların dışına çıkılmasında etkili olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Çakır İlhan (2010, s. 174) Görsel Sanatlar derslerinde hayal güçlerinin harekete geçirilmesi ve materyal kullanma konusunda farklı seçenekler sunulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu açıdan araştırma bulguları Türkkın (2008)'in araştırmasında elde edilen görsel kültür çalışmalarının ve önceki derslerden farklı olarak serbest resim yapmak yerine konulu ve amaçlı resim yapmalarının öğrencilerin hayal kurabilmelerine katkı sağladığı bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, ilkokul dördüncü sınıf Görsel Sanatlar dersinde görsel kültür çalışmalarına dayalı aile katımlı ekolojik sanat etkinliklerinin çevreye yönelik sorumlu davranış gelişimine katkı sağladığı görülmektedir. Bilgiye ulaşımın oldukça kolay olduğu günümüzde bilmenin eyleme geçmek için yeterli olmadığı çevre sorunları söz konusu olduğunda daha da görünür hale gelmektedir. Bu bağlamda gezegenin sınırlarının her geçen gün daha fazla aşıldığı göz önünde bulundurulduğunda, sanatın duyguları harekete geçirerek bireyleri eylemde bulunmaya yöneltmesine yalnızca ülkemizde değil tüm dünyada her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla sanatın duyuşsal, bilişsel ve davranışsal etkilerinin göz önünde bulundurulduğu bu çalışma kapsamında; dünyayı değiştirip dönüştürme ve güzelleştirme potansiyeline sahip olan temel kademesindeki öğrencilerin görsel kültür çalışmaları ve ekolojik sanat etkinlikleri bağlamında görselleri sorgulamalarının, derinlemesine incelemelerinin ve anlamlandırmalarının yanı sıra empati becerilerinin geliştirilmesine, estetik bilinç kazanarak göze hoş gelmeyen nesneleri güzelleştirebileceklerini fark etmelerine ve çevre sorunlarının çözümünde kendi davranışlarının sorumluluğunu almalarına yardımcı olunmuştur. Ayrıca Görsel Sanatlar dersine özgü algılama, analiz etme, değerlendirme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, estetik duyarlılık, kültürel miras, sanatsal etik, öz farkındalık, tasarım, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, malzeme kullanma, sentez, yaratıcı düşünme ve görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğrencilere kendilerini rahatça ve özgürce ifade edebilecekleri bir ortamda duygu, düşünce ve hayallerini bir ürüne dönüştürmelerine, çevrelerindeki güzellikleri fark edip korumalarına, düzensizlikten rahatsız olmalarına, farklılıkları zenginlik olarak algılamalarına, iyi ve güzeli seçebilmelerine, kendilerini disipline edebilmelerine, hem kendilerine hem çevrelerine saygı duymalarına, toplumsal ve kültürel alanda üretici bireyler olarak kapasitelerini geliştirmelerine, toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına, kalıplaşmış düşüncelerin ötesinde yaratıcı ve özgün fikirler üretmelerine ve sorunların farklı çözüm yolları olabileceğini fark etmelerine katkıda bulunulmuştur. Bu bilgiler ışığında çevreye yönelik bilgi, ilgi ve farkındalığın artmasının çevre duyarlılığını olumlu yönde etkilediği ve çözümün bir parçası olmak isteyen bireylerin toplumsal bilincin artırılmasına yönelik çaba sarf etme potansiyelini taşıdığı söylenebilir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler “Uygulamaya yönelik öneriler” ve “Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler” olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- İlkokul Görsel Sanatlar dersinde çevreye yönelik sorumlu davranış kazandırılmasında görsel kültür çalışmalarından ve ekolojik sanat etkinliklerinden yararlanılabilir. Bu kapsamda İlkokul Görsel Sanatlar Öğretim Programı görsel kültür çalışmalarına ve ekolojik sanat etkinliklerine yer verilecek şekilde düzenlenebilir. Ayrıca programa aile katılımını sağlamaya yönelik kazanımlar eklenebilir.
- İlkokul Görsel Sanatlar derslerinde öğrencilerin yaptıkları çalışmalar sergilenebilir. Bu sergide aile katılımını içerecek etkileşimli etkinliklere yer verilebilir.
- Gönüllü olan ailelerin Görsel Sanatlar derslerinde aktif olabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenleri kendi sınıflarında özellikle Görsel Sanatlar derslerine yönelik yaşanan sorunların çözülmesi amacıyla eylem araştırması tasarlamaya teşvik edilebilir.
- Çevre duyarlılığının ve çevreye yönelik sorumlu davranışların kazandırılmasında aile katılımının gerekliliğine ilişkin sınıf öğretmenleri ve aileler bilgilendirilebilir.
- Kendine sunulanın pasif alıcısı olmak yerine eleştirel düşünebilen, sorgulayan, irdeleyen, çok yönlü düşünebilen, anlamlandırma, bakmak yerine görebilen, bilinçli tercihler yapabilen bireylerin yetiştirilmesinde görsel kültür çalışmalarının önemi göz önünde bulundurulduğunda tüm eğitim kademelerinde ve tüm derslerde görsel kültür çalışmalarından yararlanılabilir.
- Sınıf öğretmenlerine görsel kültür çalışmalarına ve ekolojik sanat etkinliklerine yönelik farklılık ve yeterliliklerini ortaya çıkaracak hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında görsel kültür, ekolojik sanat etkinlikleri ve aile katılımı ile ilgili uygulamalara yer verilebilir.

5.3.2. Yapılacak araştırmalara y6nelik 6neriler

- G6rsel k6lt6r 7alışmalarının ve ekolojik sanat etkinliklerinin ailelere ve 6ğrencilere etkisinin ortaya konulması amacıyla deneysel ya da karma desen araştırmaları d6zenlenebilir.
- Dijital g6rsel k6lt6r ara7larının kullanıldığı disiplinler arası araştırmalar yapılabilir.
- Atık 6r6nlerin kaynak olarak değerlendirildiği 6retime dayalı bir s6reci i7erecek şekilde ileri d6n6ř6me y6nelik uygulamaya dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Farklı dersler kapsamında aile katılımına dayalı etkinliklerin 7evre duyarlılığına etkisinin incelendiği araştırmalar desenlenebilir.



KAYNAKÇA

- Abdullah, E. (2015). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerine çevre bilinci ve hayvan sevgisi kazandırılmasında kolaj tekniğinin kullanılmasının etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acungil, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin çevresel tutum ve davranış düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 75 (3), 997 – 1032.
- Akbaş, İ. ve Kırımlı, E. N. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılığı: ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 27(3), 1245-1256.
- Akdoğan, B. (2001). Sanat, sanatçı, sanat eseri ve ahlak. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 42 (1), 213-245.
- Aktepe, S. ve Girgin, S. (2009). İlköğretimde eko-okullar ve klasik okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 8(2), 401-414.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. Bristol: The Falmer Press.
- Anderson, T. and Milbrant, M. (2005). *Art for life: Authentic instruction in art*. New York: Mc Graw Hill.
- Ansari, A. ve Gershoff, E. (2015). Learning-related social skills as a mediator between teacher instruction and child achievement in head start. *Social Development*, 24(4), 699-715.
- Arapoğlu, F. (2019). 16. İstanbul bienali: Yedinci kıta. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 219-223.
- Aras, S., Şahin, F., Yılmaz, A. ve Ülker, A. (2021). Çocuk, okul ve aile arasında ortak bir dil oluşturmak: Aile katılımı sürecinde pedagojik dokümantasyonun kullanımı. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 298-318.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Arıkan, A. (2011). Edebi metin çözümlemesi ve ekoeleştirir. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1 (1), 43-51.
- Arnold, D. H., Zeliyo, A. and Doctoroff, G. L. (2008). Parent involvement in preschool: predictors and the relation of involvement to preliterate development school. *Psychology Review*, 37(1), 74-90.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Ataseven, O. (2016). Heykelin çevresel serüveni. *SDU ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Dergisi*, 9 (17), 262-277.
- Atasoy, E. (2005). Çevre bilinci ve çevre için eğitim. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 5, 109-131.
- Atasoy, E. (2019) İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim. Bursa: Sentez Yayıncılık.
- Ateş, A. K. (2020). Geri dönüşüm (2. Baskı). National Geographic (Kids). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2017). Görsel sanatlar eğitimi ve günümüzde estetik çevre algısı. *Milli Eğitim Dergisi*, 213, 5-13.
- Ayaz, H. (2014). Çevreci eleştiri üzerine genel bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 278-292.
- Aydın, İ. ve Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 4 (4), 53-78.
- Aykut, A. (2018). *Estetik paradigmalar ışığında sanat ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağçeli Kahraman, P., Eren, S. ve Şenol, S. (2017). Okul öncesi eğitimde ve ilkokulda aile katılım çalışmaları. *The Journal of Academic Social Science*, 5 (51), 611-624.
- Bahar, F. (2015). *İlköğretim öğrencilerinin doğayla ilişkileri, çevreye yönelik sorumlu davranışları ve çevresel kaygıları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü.
- Bahar, M. ve Kiras, B. (2017). Türkiye’de yayımlanan çevre eğitimi konulu makale ve tezlerin genel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1702-1720.
- Balter, M. (2009). Sanat ve simgeselliğin kökenleri üzerine. *Bilim ve Teknik*. s. 52-55. Erişim adresi: <http://www.biyoloji.egitim.yyu.edu.tr/mahmutevrim/sskuu2009.pdf>
- Barbara, R. (2012). *Environmental education+Art: Concepts and connections in the art classroom*. Master of Arts. University of Florida.
- Barnard, M. (2010). *Sanat, Tasarım ve Görsel Kültür* (Çev: G. Korkmaz). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Barrett, T. (2012). *Sanatı eleştirmek günceli anlamak* (Gözden geçirilmiş basım). (Çev: G. Metin). İstanbul: Hayalperest Yayınevi.

- Başal, H. A, Özen, R. ve Bağçeli Kahraman, P. (2015). Üniversite öğrencileri için çevre duyarlılığı ölçeği uyarlama çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 13-23.
- Başar, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdikleri görsel kültür çalışmaları*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Başbakkal, Z., Didişen, N., Öztürk Dönmez, R., Öztürk, R., Karaman, E., Altınbaş, Y., Bayraktar, D., Sezer, H., Beycan Ekitli, G., Ardahan Sevgili, S., Çamveren, H., Gümüş, M., Güler, M., Göke Arslan, G., Geçkil, Ö. ve Konal, E.(2017). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerine verilen atık eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 33(2), 53-97.
- Başer (2015). *Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültür kuramının kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Bellamy Foster, J. and Magdoff, F. (2014). Her çevrecinin kapitalizm hakkında bilmesi gerekenler, Kapitalizm ve çevre üzerine bir rehber. (Çev. Ed: Ö. Aksakal) İstanbul: Paprika kitap.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th Edition). United States of America: Allyn and Bacon.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskıdan Çeviri). (Çev: A. Arı). Pearson. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bianco, A. (2000). *Ecological art and ethics*. Erişim adresi: <http://ecologicalart.org/ecartandet.html>
- Bilir, A. (2014). Plastik sanatlar eğitiminde çevresel sanat uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6, 20-41.
- Blake, J. (1999). Overcoming the 'value-action gap' in environmental policy: Tensions between national policy and local experience. *Local Environment*, 4 (3), 257–278.
- Blandy, D. and Hoffman, E. (1993). Toward an art education of place. *Studies in Art Education*, 35(1), 22-33.
- Block, L. ve Schoeman, D. C. (2002). *A survey of environmental knowledge, attitudes and behaviour of high school students in Soweto, South Africa*. Regional Conference of the International Geographical Union (IGU), Durban, Republic of South Africa, Presentation.

- Bode, P. (2022). Visual culture art education to cultivate critical racial consciousness. *Art Education*, 75(3), 24-31.
- Bogdan, R. ve Biklen, S. K. (2004). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn&Bacon.
- Bolat, Y. (2019). Eylem araştırmalarında veri toplama ve analiz yöntemleri. A. S. Saracaloğlu ve A. K. Eranıl (Ed.) *Eğitimde Eylem Araştırmaları* içinde (s. 311-344). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bozkurt, N. (1995). *Sanat ve estetik kuramları*. (2. Baskı). Sarmal Yayınevi.
- Boztaş, D. (2006). *Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda çevre sorunsalı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brooks, J. E. (2004). *Family involvement in early childhood education: A descriptive study of family involvement approaches and strategies in early childhood classrooms*. University of South Caroline Disertation Abstracts International.
- Brown, A. (2014). *Güncel sanat ve ekoloji* (Çev: E. Gözğü ve Y. Adam). İstanbul: Lal Yayınları.
- Buldur, S., Bursal, M., Yücel, E. ve Yalçın Erik, N. (2018). Disiplinler arası bir doğa eğitimi projesinin ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal özelliklerine ve çevre bilinçlerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 284-303.
- Burns, A. (2009). Action research: An evolving paradigm? *Lang. Teach.* 38, 57–74.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2018). *Sanat eğitimi ve öğretimi-eğitimin her kademesinde yönelik yöntem ve tekniklerle* (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükdüvenci, S. ve Öztürk, S. R. (2014). *Postmodernizm ve sinema*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 133- 148.
- Caddy J. (2013). *The confluence of art and ecology*. Erişim adresi: <http://www.morning-earth.org/GraphicE/BIOSPHERE/Bios-Sp-EcoFunctionArt.ht>

- Carruthers, B. (2006). Art, sweet art. *Alternatives Journal*, 32 (4/5). Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/232243840>
- Castells, M. (2001). *Museums in the Information Era, Cultural connectors of time and space*. Erişim adresi: http://archives.icom.museum/pdf/E_news2001/p4_2001-3.pdf
- Cemal, A. (2015). *Sanat üzerine denemeler* (3. Baskı). İstanbul: Can Sanat Yayınları
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü* (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Cornelius, A., Sherow, E. and Carpenter, B.S. (2010). Water: Social issues and contemporary art education. *Art Education*, 63 (6), 25-32.
- Coşkun Onan, B. (2017). Çağdaş sanat eğitimi kuramcıları bağlamında sanat eğitiminde yeni eğilimler ve çeşitli uygulama önerileri. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 30 (1), 291-319.
- Creswell, J.W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çakır İlhan, A. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 13-24.
- Çakır İlhan, A. (2010). *Sanat yolu ile çocukları anlama*. I. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, Okul Öncesi Eğitiminde Farklı Yaklaşımlar ve Uygulamaları, 4-5 Aralık 2010, İstanbul.
- Çakırlar Altuntaş, E. ve Turan, S. L. (2018). Çevre eğitiminde 2010-2015 yılları arasında yapılan araştırmalar ve eğilimler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-14.
- Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri dönüşümlü kağıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitimine yönelik katkıları: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, G. (2015). İlkokul öğrencilerinin temiz ve kirli çevre ile ilgili görüşleri. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 26-41.
- Çevre Kanunu (1983). Erişim adresi: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2872.pdf>

- Çevre ve Orman Bakanlığı. (2004). Türkiye çevre atlası. Erişim adresi: <https://webdosya.csb.gov.tr/db/ced/icerikler/turk-yecevre-atlas--20180514084340.pdf>
- Dağ, M. (2020). *Görsel sanatlar dersinde atık nesnelerle işlevselliği olan tasarım çalışmaları uygulama örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Danto, A. (2013). *Sanat nedir?* (Çev: Z. Baransel). Sel Yayıncılık.
- Daşdemir, A. (2021). *Görsel sanatlar eğitiminde görsel kültürün bilsem öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine katkısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye'deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitime yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Desforges, C. and Abouchaar, A. (2003). The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review, Research Report. Erişim adresi : https://www.expertisecentrumtop.nl/upload/files/2003_Desforges_Abouchaar.pdf
- Dilli, R. (2013). *Görsel kültür kuramının ilköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Duncum, P. (2003). The theories and practices of visual culture in art education. *Art Education Policy Review*, 2 (105), 19-25.
- Durmuş, N. (2009). *Görsel sanatlar eğitiminin ilköğretim I. kademedeki öğrencilerde çevre bilinci düzeylerinin gelişmesine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisner, E. W. (1997). *Educating artistic vision*. New York: The Macmillan Company.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. USA: Open University Press.
- Elliott, S. (2012). *Sustainable outdoor playspaces in early childhood centres: Investigating perceptions, facilitating change and generating theory*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of New England, Armidale, NSW.
- Epstein J. L. (2001). *School, family and community partnerships*. ABD: Westview Press.
- Erbay, M. (2013). *Sanat ve eğitim üzerine* (2. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Erdoğan, M. (2009). *5. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı ve bu öğrencilerin çevreye yönelik sorumlu davranışlarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Erikan, D. (2020). *Sanat eğitiminde görsel kültür kuramı ve sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Erinç, S. M. (2013). *Sanatın Boyutları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erişti, D. S. (2020). Görsel kültür ve sanat eğitimi. S. Tuna ve A. O. Alakuş (Ed.). *Görsel Sanatlar Öğretimi* içinde (s. 157-214). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Erkal, S., Şafak, Ş., Yertutatan, C. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre bilincinin oluşturulmasında ailenin rolü. *Sosyoekonomi Dergisi*, 14(14), 143-158
- Erkuş, A. (2016). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erol, A. ve Gülay Ogelman, H. (2021). Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50(232), 133-160.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Erökten, S. (2015). Bölgelere göre öğrencilerde çevre bilincinin karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 169-179.
- Ersoy, A. (1993). *Sanat eğitiminin genel eğitime katkısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi, (24-28 Eylül 1990), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Ersoy, A. (1993). Sanat eğitiminin genel eğitime katkısı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi,(24-28 Eylül 1990), Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- 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), Ankara.
- Erzen, J. N. (1975). Sanat tanımları ve sanatım üzerine. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Etike, S. (1995). *Sanat eğitimi yazıları*. Ankara: İlke Kitap ve Yayınevi.

- Etike, S. (1996). Görsel sanatlar eğitiminde çocuğa ve gence sanattan anlayan bir kişilik kazandırmak hedeflenir. *Milli Eğitim*, 131, 23-24.
- Evans, G. W., Otto, S. and Kaiser F. G. (2018). Childhood origins of young adult environmental behavior. *Psychological Science*, 29(5), 679-687.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
- Fetherston, T. (2008). Visual culture in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(3), s. 17-30.
- Fischer, E. (2018). Sanatın gerekliliği (8. Baskı). (Çev: C. Çapan). İstanbul: Sözcükler Yayınları.
- Flowers, A. G., Carroll, J. P., Green, G. T. and Larson, L. R. (2014). Using art to assess environmental education outcomes. *Environmental Education Research*, 21 (6), 846-864.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Kuyn, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: The McGraw-Hill Companies.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture*. New York: Teachers College Press.
- Freedman, K. and Stuhr, P. (2004). Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. E. W. Eisner ve M. D. Day (Eds.), In *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 815-828). London: National Art Education Association.
- Future Climate Dialogues (2013). Erişim adresi: <http://www.aber.ac.uk/en/art/news-events/future-climate-dialogues/>
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. London: Thames and Hudson.
- Gablik, S. (1995). Connective aesthetics. S. Lacy (Ed.), In *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* (pp. 74-87). Seattle: Bay Press.
- Gay, L. R. Mills, G. E. and Airasian, P. (2012). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th Edition). Pearson.
- Gençaydın, Z. (1993). *Sanat eğitimi*. (Ed.: Süleyman Eripek). Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gilmartin, R. (2014). *Eco-art education: sustaining our community*. Master Thesis. Florida: The Collage of Fine Arts of University of Florida.

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gombrich, E. H. (1994). *Sanatın öyküsü* (16. Baskı). (Çev: E. Erduran ve Ö. Erduran). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gökay, M. (2019a). Sanat eğitiminde tarihsel süreç. A. O. Alakuş ve L. Mercin (Ed.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (3. Baskı) içinde (s. 19-34). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökay, M. (2019b). Görsel sanatlar eğitimi. A. O. Alakuş ve L. Mercin(Ed.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (3. Baskı) içinde (ss. 13-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim-Online*, 6 (3), 452-468.
- Göktan, M. Ç. (2018). Fotoğraf sanatı bağlamında çevre farkındalığı. *İdil Dergisi*, 7 (46), 729-741.
- Görmez, K. (1997). *Çevre sorunları ve Türkiye* (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48 (4), 375-391.
- Grodzinska Jurczak, M., Stepska, A., Nieszpotek, K., ve Bryda, G. (2006). Perception of enviromental problems among preschool children in Poland. *International Research in Geographical and Enviromental Education*, 15(1), 62-76.
- Grolnick, S. W. ve Slowiaezek, L. M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65 (1), 237-252.
- Gülay Ogelman, H. (2012). Teaching preschool children about nature: A project to provide soil education for children in Turkey. *Early Childhood Education Journal*, 40 (3), 177-185.
- Güler, A.; Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Gültekin, M. (2001). Öğretim etkinliklerinin planlanması. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* içinde (s. 191-205). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Gültekin, M. (2008). Okul, aile ve çevre işbirliği etkinliklerinin planlanması. E. A. Küçükylmaz(Ed.), *Okul, Aile ve Çevre İşbirliği* içinde (s.148-160). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, M. ve Kılıç, Z. (2014). İlköğretimde çocuğu olan ailelerin çocuklarının eğitim ve öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve eğitim gereksinimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182, 85-112.
- Gültekin, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de ilköğretim programlarındaki yönelimler. *İlköğretim Online*, 13(3), 726-745.
- Gür, A. (2003). *Çevre ve insan*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Hablemitoğlu, Ş. (2018). *Sardunyalılar ve kadınlar*. İstanbul: Cadde Yayınları.
- Harvard Family Research Project [HFRP]. (2006). Family involvement in early childhood. Erişim adresi: www.hfrp.org
- Hayta, A. B. (2006). Çevre kirliliğinin önlenmesinde ailenin yeri ve önemi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 359-376.
- Heidegger, M. (2011). *Sanat eserinin kökeni*. (2. Baskı) (Çev: F. Tepebaşı). De Ki Basım-Yayım.
- Hill, N. E. and Taylor, L. C.(2004). Parental school involvement and children’s academic achievement pragmatics and issues. *American Psychological Society*, 13(4), 161-164.
- Hines, J.M., Hungerford, H.R. ve Tomera, A.N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18, 1–8.
- Hodge, S. (2019). *Sanatın kısa öyküsü* (3. Baskı). İstanbul: Hepkitap TEAS Yayıncılık.
- Holter, I. M. ve Schwartz-Barcott, D. (1993). Action research: What is it? How has it been used and how can it be used in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 18 (2), 298-304
- Hoover-Dempsey, K. V. ve Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children’s education: *Why does it make a difference?* *Teachers College Reports*, 97(2), 310–331.
- Hungerford, H. R. (2010). Environmental education (EE) for the 21st century: Where have we been? Where are we now? Where are we headed. *The Journal of Environmental Education*, 41 (1), 1–6.

- Hungerford, H. R. ve Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.
- İlgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38-50.
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Constructing an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *Information*, 1(2), 77-93.
- Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approaches to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3 (2), 129-145.
- Inwood, H. (2010). Shades of green: Growing environmentalism through art education. *Art Education*, 63 (6), 33-38.
- Inwood, H. (2007). Artistic Approaches to Ecological Literacy: Developing Eco-art Education in Elementary Classrooms. *Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*, 6, 1-16.
- Inwood, H., ve Taylor, R. (2012). Creative approaches to environmental learning: Two perspectives on teaching environmental art education. *International electronic journal of environmental education*, 2, 65-72.
- İbret, B. Ü., Demirbaş, İ. ve Demir, F. B. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerine alternatif etkinliklerle doğal çevreye duyarlılığın kazandırılması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(1), 258-280.
- İçen Kükürt, E. (2021). *Okul öncesi dönemde etkili çevre eğitimi için görsel sanat etkinliklerinin kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İdem, Ş. (2002). Toplumsal ekoloji nedir? Ne değildir? *Toplumsal Ekoloji*, 1, 7-20.
- İstanbul Kültür Sanat Vakfı (İKSİV) (Şubat, 2021). *Ekolojik Dönüşüm için Kültür ve Sanat Raporu*.
- Jeronen, E., Jeronen, J. and Raustia, H. (2009). Environmental education in Finland-A case study of environmental education in nature schools. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(1), 1-23.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı* (2. Baskı) (Çev: Y. Uzun ve M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kabak, T. (2018). Dadaloğlu'nun şiirlerine ekoeleştirel bir yaklaşım. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 11 (21) , 36-47.
- Kagan, S. (2014). The practice of ecological art. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/274719395>
- Kagan, S. ve Kirchberg V. (2008). *Sustainability: A new frontier for the arts and cultures*. Frankfurt: Verlag fur Akademische Schriften.
- Kandinsky, W. (2010). *Sanatta ruhsallık üzerine*. (Çev: G. Ekinici). Altıkkırbeş Yayınları.
- Kaplan, S. (2016). Performans Değerlendirme: Performans Görevlerinin Hazırlanması ve Puanlanması. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 187-200.
- Karadağ, Ç. (2004). *Görüntüler evreni-I*. Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Karakaya Akçadağ, Ç. ve Çobanoğlu, E. O. (2018). “İnsan ve çevre” ünitesi için sınıf dışı öğretim uygulamasının çevre okuryazarlığı üzerine etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Karavit C. (2008). *Doğadaki iz: Yeryüzü sanatı*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Karip, E. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. TEDMEM. Erişim adresi: <http://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>
- Kasapoğlu, A. (1997). Çevresel davranış modeli. *Amme İdaresi Dergisi*, 30 (2), 19- 29.
- Kayahan, Z. ve Çevik, N. (2021). Çevre bilinci bağlamında sürdürülebilir sanatsal dil. *Akademik Sanat*, 14, 1-11.
- Keifer-Boyd, K., Amburgy, P. ve Knight, W. (2003). Three approaches to teaching visual culture in K-12 school contexts. *Art Education*, 37(2), 44-51.
- Keleş, R. (2019). *100 soruda çevre sorunları ve çevre politikası* (Genişletilmiş 3. Baskı). İzmir: Yakın Kitabevi.
- Kemmis, S., McTaggart, R. and Nixon, R. (2014). *The action research planner doing critical participatory action research*. Springer.
- Kılıç, Z. (2015). *Hayat bilgisi dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kınam Dokuzlar, B. (2018). Çevresel bir yaklaşım doğrultusunda sanat ve tasarım çalışmaları. *M.Ü. Sanat, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 4, (1), 33-52.

- Kırışık, F. (2013). Ekolojik sorunların çözümünde derin ekoloji yaklaşımı. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (2), 279-301.
- Kırışoğlu, O. T. (2009). *Sanat kùltùr yaratıcılık gùrsel sanatlar ve kùltùr eğitimi òđretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kırışoğlu, O. T. (2015). *Sanat kùltùr yaratıcılık* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kimaryo, L. A. (2011). *Integrating environmental education in primary school education in Tanzania teachers' perceptions and teaching practices*. Finland: Åbo Akademi University Press.
- Kiper, T., Korkut, A. ve Ùstùn, T. Ù. (2017). Ùniversite òđrencilerinin çevre duyarlılıkları üzerine bir araştırma: Namık Kemal Ùniversitesi òrneđi. *İnönü Ùniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 7 (16), 112-124.
- Kùklù, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Ùniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 357-366.
- Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th Edition). California: Sage.
- Lankford, L. E (1997). Ecological stewardship in art education. *Art Education*, 50(6), 47-53.
- Leppert, R. (2002). *Sanatta anlamın gùrüntüsü-İmgelerin toplumsal işlevi* (Çev: İ. Tùrkmen). Ayrıntı Yayınları.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- MacNaughton, G. ve Hughes, P. (2008). *Doing action research in early childhood studies*. England: Open University Press.
- Mamur, N. (2014). Gùrsel sanatlar òđretmen eğitiminde gùrsel kùltùr òđretimi (Pensilvanya eyalet ùniversitesi òrneđi). *21. Yùzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (8), 103-120.
- Mamur, N. (2017a). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Ùniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 13 (3), 1000-1016.
- Mamur, N. (2017b). Sanat eğitiminde sürdürùlebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 2 (18), 774-794.

- Mamur, N. ve Köksal, N. (2016). Görsel sanatlar dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi bağlamında incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (3), 732-747.
- Manacorda, F. (2009). *Radical nature: Art and architecture for a changing planet, 1969–2009*. London: Koenig Books.
- Mantere, M. (1992). Ecology, environmental education and art teaching. L. Piironen (Ed.), In *Power of Images* (pp. 17-26). Helsinki: INSEA Research Congress, Association of Art Teachers.
- Maslin, M. (2011). *Küresel ısınma* (Çev: S. Gül). Ankara: Dost Kitabevi.
- McKernan, S. (2006). *Curriculum action research* (8th Edition). London and New York: Routlage.
- McNiff, J. (2002). *Writing up your action research project*. London and New York: Routlage.
- McNiff, J. ve Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2th Edition). New York: RoutledgeFalmer.
- MEB (2006). *Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar). Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2018). *Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar). Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2007). *Action research: Teachers as researches in the classroom*. California: Sage Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi (Çev: S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Mills, G. (2003), *Action research: A guide for the teacher researcher* (2. Baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall Inc.
- Mirzoeff, N. (1998). *The visual culture reader*. London: Routledge.
- Mitchell, W. J. (1995). *Iconology: Image, text, ideology*. The University of Chicago Press.

- Moran, B. (1991). *Edebiyat kuramları ve eleştiri* (Genişletilmiş 8. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Mrema, K. (2008). *An assessment of students' environmental attitudes and behaviours and the effectiveness of their school recycling programs*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erişim adresi: <https://dalspace.library.dal.ca/handle/10222/76596>
- Mutlu Karanfil, B. (2022). *Portfolyoya dayanan aile katılımı çevre eğitiminin 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik farkındalıklarına etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Mülayim, S. (1981). Çeviri hakkında (Çev: S. Mülayim). *Sanat ve Toplum*, içinde (s.1-2). Ankara: Umran Yayınları.
- Mülayim, S. (2020). *Sanat tarihi metodu*. İstanbul: Platform Yayıncılık
- Naess, A. (1973). The shallow and the deep, long- range ecology movement. A summary. *Inquiry*, 16, 95-100.
- Neperud, R. W. (1997). Art, ecology ve art education: practices and linkages. *Art Education*, 50 (6), 14-20.
- Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar (I. Cilt). (Çev: S. Özge). İstanbul: Yayınodası Yayıncılık
- Nor, O. M., Ong, F. S. ve Lim, M. H. (2004). Environmental attitudes and knowledge of teenage consumers. *Malaysian Journal of Consumer and Family Economics*, 7, 66–78.
- Ocak, İ. ve Özpınar, D. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları hakkındaki düşünceleri ve bunlara etki eden faktörler (Afyonkarahisar ili örneği). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13, 1-15.
- Oğuz Namdar, A. ve Önder, V. (2019). Türkiye’de ilköğretimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 767-784.
- O’Neill, K. (2012). The comparative study of environmental movements. P. F. Steinberg, S. D. VanDeveer (Ed.), In *Comparative Environmental Politics: Theory, Practice, and Prospects* (pp. 115-1428). The MIT Press.
- Okur Berberoğlu, E., Uygun S. (2012). Çevre farkındalığı – çevre tutum arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile sınanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 459-473.

- Okur, E. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2012). Yapısal eşitlik modeli ile geliştirilmiş çevresel tutum ölçeği. *İlköğretim Online*, 11(1), 85-94.
- Oluk, S., Kaya Şengören, S. ve Babadağ, G. (2019). Öğretmen adaylarının enerji tasarrufuna yönelik tutum ve davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-13.
- Onur, B. (2016). *Çocuk çevre doğa çevre ve yurttaşlık eğitimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oppermann, S. (2009). *Ekoeleştiri*. Erişim adresi: <http://www.pen.org.tr/s/13/i/GreenPEN-Ekoele%C5%9Ftiri-Prof-Dr-Serpil-Opperman.pdf>
- Oppermann, S. (2012). Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü. S. Oppermann (Ed.). *Ekoeleştiri Çevre ve Edebiyat* içinde (s. 9-58). Ankara: Phoenix Yayınları.
- Orr, D. W. (1990). Environmental education and ecological literacy. *The Education Digest*, 55 (9), 49-53.
- Önal, H., Coşkun, S. ve Atasoy, E. (2017). Küreselleşen dünyada çevre için eğitimin pedagojik temelleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 143-165.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 27-48.
- ÖzAydın, S., Ekersoy, S. ve Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89.
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G. ve Düren, A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.
- Özdemir Özden, D. (2012). *İlköğretim okullarında çevresel vatandaşlık eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Özkanlı, Ü. (2020). Painting education during pandemic process. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 1(2), 97-105.
- Özsoy, V. (2015). *Görsel sanatlar eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Özsoy, S. ve Ahi, B. (2014). İlkokul öğrencilerinin geleceğe yönelik çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığı ile belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-Educational Sciences: Theory & Practice*, 14 (4), 1557-1582.
- Özsoy, V. ve Alakuş, A. O. (2017). *Görsel sanatlar eğitiminde özel öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Özsoy, V. ve Mamur, N. (2019). *Görsel sanatlar öğrenme ve öğretim yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, M. A. (1998). Halkın bilgilendirilmesi ve çevre eğitimi. Z. Ayvaz(Ed.), *Çevre Eğitimi: Metot ve Özel Konular*, Uluslararası Katılımlı III. Ekoloji Yaz Okulu Tebliği. Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Öztürk, M., Yılmaz, İ., Balcı, A., Noyan Ö. F., Uzunoğlu, S., Başlar, S., Gökalp, F., Doğan Y. ve Semenderoğlu, A. (1998). *Çevre eğitiminde temel kavramlar* el kitabı. (Redaktör: Z. Ayvaz). İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Özyürek, A., Adıbatmaz, M., Çetin, A. Meriç, A., Kılınç, N., Erzurumluoğlu, Ş., Yücesan, Y. ve Atalay, D. (2015). Okul öncesi eğitim kurumu ve ilkokullarda aile eğitimi ve katılımı çalışmalarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (3), 28-43.
- Palmer, J. ve Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education*. London: Routledge.
- Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education of the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Payne, P. G. (2010). Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental thesis and the social ecology of families: An 'other' form of environmental education. *Environmental Education Research*, 16(2), 209-231.
- Peker, R. ve Ceylan, S. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, TBMM 100. Yıl Özel Sayısı*, 60-90.
- Porritt, J. (1989). *Yeşil politika* (2. Baskı). (Çev. Ed.: A. Türker). İstanbul: Ayrıntı yayınları.
- Read, H. (1981). *Sanat ve toplum*. Ankara: Umran Yayınları.
- Rizvi, F. (1989). Critical perspectives on educational leadership. John Amith (Ed.), In *Defence of Organizational Democracy* (pp. 205-234). New York: RoutledgeFalmer.

- Robertson, J. S. (2008). *Forming preschoolers' environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Canada: Royal Roads University.
- Ross, G. L. (2018). *Kansas city, Missouri, inner city schools' parent involvement policy, practices, and accreditation problems*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Public Policy and Administration Faculty, Walden University.
- Russel, M. K. ve Airasian, P. W. (2011). *Classroom assessment concept and application*. New York: McGraw-Hill Education.
- Sadık, F., Çakan, H. ve Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyoekonomik farklılıklara göre analizi. *Elementary Education Online*, 10(3), 1066-1080.
- Sağlam, S. ve Demirci Güler, M. P. (2013). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 283-303.
- San, İ. (2008). *Sanat ve eğitim* (4. Baskı). Ankara: Ütopya Kitabevi.
- San, İ. (2010). *Sanat eğitimi kuramları* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Kitabevi.
- San, İ. (2019). *Sanatlar, eğitim ve kültür*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Sarıbaş, S. (2019). *Görsel sanatlar öğretmen eğitimi bağlamında görsel kültür öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Savva, A. Trimis, E. ve Zachariou, A. (2004). Exploring the links between visual arts and environmental education: Experiences of teachers participating in an in-service training programme. *International Journal of Art and Design Education*, 23 (3), 246-255.
- Saybaşı, N. (2007). *Görsel kültüre giriş*. Toplumbilim Dergisi Görsel Kültür Özel Sayısı. İstanbul: Önsöz Basım Yayıncılık.
- Seggie, F. N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siegmars, O., Evans, G., Moon, M. J. ve Kaiser, F. G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Global Environmental Change*, 58, 101-947.
- Song, Y. I. K. (2012). Crossroads of public art, nature and environmental education. *Environmental Education Research*, 18 (3), 2-17.

- Song, Y. I. K. (2009). Community participatory ecological art and education. Erişim adresi: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1476-8070.2009.01588.x>
- Song, Y. I. K. (2008) Exploring connections between environmental education and ecological public art. *Childhood Education*, 85 (1), 13-19.
- Sönmez, (2020). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin “sıfır atık” kavramı ile ilgili çizimlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2) 593-601.
- Sözen, M. ve Tanyeli, U. (1992). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Stringer, E. T. (2007). *Action research* (3th Edition). USA: Sage Publications.
- Sunasee, A., Bokhoree, C. ve Patrizio, A. (2021). Students’ empathy for the environment through eco-art place-based education: A review. *Ecologies*, 2, 214–247.
- Susamoğlu, F. (2018). Güncel sanatta ekolojik yaklaşımlar ve ekozofi kavramı. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 41, 96-103.
- Susman, G. I. and Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, 23(4), 582-603.
- Şallı, D., Dağal, A. B., Küçükoğlu, E. K., Niran, Ş. S. ve Tezcan, G. (2013). Okul öncesinde geri dönüşüm kavramı: Aile katılımlı proje tabanlı bir program örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 234-241.
- Şen, A. (2018). Bilimkurgu sinemasında ekolojik adalet ve ekoeleştiri. *İlef Dergisi*, 5 (1), 31-59.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (151), 89-103.
- Tavin, K. (2000). Teaching in and through visual culture. *Journal of Multi-Cultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, 18, 37-40.
- Tavin, K. M. (2003). *A critical pedagogy of visual culture as art education: Toward a performative inter/hypertextual practice*. Unpublished Doctoral Thesis. Penn State: Pennsylvania State University, School of Visual Arts.

- Tavin, K. (2009). Seeing and being seen: Teaching visual culture to (mostly) non-art education students. *The International Journal of Arts Education*, 2, 1-22.
- TEDMEM (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. Erişim adresi: <http://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>
- Tekin Karagöz, C. (2020). *Okul dışı öğrenme programlarına yönelik görsel kültür temelli görsel sanatlar etkinliklerinin geliştirilmesi ve uygulanması: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temizel, G. (2012). *Sanat eğitimi alan öğrencilerin sanat ve estetik tutumlarına görsel kültürün etkisi*. Konya: Palet Yayınları.
- Tepe Yılmaz, S. (2016). Geçmişten bugüne kimlik göstergesi olarak sanat. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 991-998.
- Tezcan, M. (2011). *Sanat sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Thomas, R. M. (1998). *Conducting educational research: A comparative view*. West Port, Conn: Bergin Garvey. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=YmR-14Hl7V0C&oi=fnd&pg=PR9&dq=Conducting+educational+research+A+comparative+view&ots=ALZuWN7hz4&sig=e4if4mPxEj2meufyP1BJtaESS-w&redir_esc=y#v=snippet&q=%22questionnaires%20are%22&f=false
- Tolstoy, L. N. (2007). *Sanat Nedir* (Çev: M. Beyhan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Torunoğlu, E. (2012). Çevre, ekosistem ve temel kavramlar. Ü. B. Öğütveren (Ed.), *Çevre Sorunları ve Politikaları* içinde (s. 2-25). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Toska, S. (2013). William Faulkner'in "Ayı" adlı öyküsüne ekoeleştirel yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 95-116.
- Tosun, N. ve Demir, K. (2018). Minik Ayaklar Geri Dönüyor. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 115-128.
- Tuna, S. (2019). Görsel algı ve imgelem gücü. A. O. Alakuş ve L. Mercin. (Ed.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi* (3. Baskı) içinde (s. 173-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Turani, A. (2019). *Dünya sanat tarihi* (Genişletilmiş Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Tümkaya, S. ve Türkmenoğlu, (2021). İlkokul dönemi çocukların babalarının aile katılımına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 269-294.
- Tümkaya, S. (2017). Velilerin okulda eğitime katılım türlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(2), 83-98.
- Tre, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersinde aile katılımına dayalı etkinliklerden yararlanma: bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türe, C. (2014). Küresel iklim değişikliğinin toplumsal algısında görsel sanatların rolü. *Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 6, 224-239.
- Türkcan, B. (2013). ocuk resimlerinin analizinde göstergebilimsel bir yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim*, 13(1), 585-607.
- Türkcan, B. (2020a). Sanat. S. Tuna ve A. O. Alakuş (Ed.). *Görsel Sanatlar ğretimi* içinde (s. 1-21). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türkcan, B. (2020b). Tarihsel süreç içinde sanat. S. Tuna ve A. O. Alakuş (Ed.). *Görsel Sanatlar ğretimi* içinde (s. 67-90). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türkcan, B. ve Coşkun, N. (2016). Görsel kültür alışmaları. S. D. Bedir Erişti (Ed.). *Görsel Araştırma Yöntemleri Teori, Uygulama ve örnek* içinde (s. 73-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkcan, B. ve Yaşar, ř. (2011). İlköğretim ğrencilerinin görsel dünyayı anlamlandırmasında görsel kültür çalışmalarının rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1549-1570.
- Türkdoğan, G. (2017). *İnsan doğa ilişkisi bağlamında 1960 sonrası sanatta doğaya yönelimler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] (2011). Erişim adresi: https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf
- Türkkan, B. (2008). *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür alışmaları: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda evre sorunları ve evre bilinci. G. Can (Ed.). *ağdaş Yaşam ağdaş İnsan* içinde (ss. 165-181). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Ulbricht, J. (1998). Changing concepts of environmental art education: Toward a broader definition. *Art Education*, 51 (6), 22-24, 33-34.
- Ulusoy, D. (1993). Sanat sosyolojisinde temel yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 247-259.
- UNESCO (2021). One year into COVID, UNESCO convenes global meeting of education ministers to ensure learning continuity. Erişim adresi: <https://en.unesco.org/news/one-year-covid-unesco-convenes-global-meeting-education-ministers-ensure-learning-continuity#:~:text=Documentary%20Heritage%20Professionals-,One%20year%20into%20COVID%2C%20UNESCO%20convenes%20global%20meeting%20of,ministers%20to%20ensure%20learning%20continuity&text=One%20year%20into%20the%20COVID,UNESCO%20on%2029%20March%202021.>
- UNESCO-UNEP. (1978). Intergovernmental conference on environmental education Tbilisi (USSR) “final report”. Erişim adresi: https://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf
- Uzun, N. ve Atılı, K. (2009). Öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, düşünce ve davranışları arasındaki korelasyonun incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 197-215.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 1-12.
- Üçüncü Altuğ, N. ve Çakır İlhan, A. (2021). Ortaokul görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(3), 833-861.
- Ünder, H. (1996). *Çevre felsefesi: Etik ve metafizik görüşler*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Ünver, E. (2002). *Sanat eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- van Boeckel, J. (2009). Arts-based environmental education and the ecological crisis: between opening the senses and coping with psychic numbing. Drillsma-Milgrom, B. & Kirstinä, L. (Eds.), In *Metamorphoses in children's literature and culture 2009* (pp. 145-164). Turku, Finland: Enostone.
- Veyret, Y. ve Husson, S. (2012). *Gezeganimiz dünya* (Çev: İ. Yerguz). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Wallen, R. (2012). Ecological art: A call for visionary intervention in a time of crisis. *Leonardo*, 45 (3), 234–242.

- Williams, J. (2001). Using art to communicate science. *Bulletin of the Ecological Society of Australia*, 31 (3), 2-3.
- Wilson, R. A. (2008). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York: Routledge.
- Wright, T. (2009). *Parent and teacher perceptions of effective parental involvement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Lynchburg: The Faculty and School of Education, Liberty University.
- Yarımca, H. H. (2018). *Görsel sanatlar eğitiminin öğrencilerin katı atık sorununa yönelik farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi (Nedim İnal Ortaokulu örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşar Ekici, F. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki aile katılım çalışmalarına katılan ve katılmayan ailelerin çocuklarının sosyal beceriler açısından karşılaştırılması, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3),167-186.
- Yaşaroğlu, C. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaşaroğlu, C. ve Akdağ, M. (2013). İlköğretim birinci kademe (ilkokul) öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 50-65.
- Yavuz, G. (2021). *Görsel sanatlar dersi 11-12 yaş grubu öğrencilerine çevre bilinci kazandırılmasında atık malzeme kullanımının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yayan, G. ve Han, Y. (2022). Mehmet Kavukçu ve Olafur Eliasson'un eserlerinde küresel bir sorun olan su. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(24), 18-35.
- Yaylı, H. ve Çelik, V. (2011). Çevre sorunlarının çözümü için radikal bir öneri: Derin ekoloji. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 369-377.
- Yeboah, R., Asante, E. A. ve Opoku-Asare, N. A. (2016). Teaching interactive art lessons with recycled waste materials as instructional resources. *Journal of Education and Practice (Online)*, 7 (14), 38-59.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (25), 38-54.

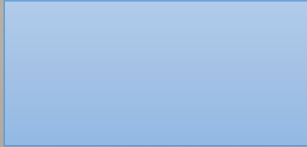
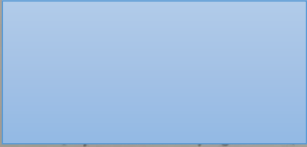
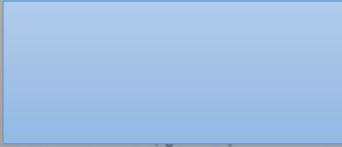
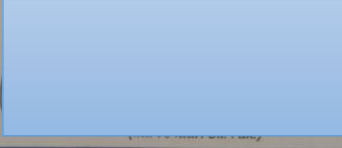
- Yetkin, S. K. (1968). Güzel sanatların eğitimdeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14, 125-129.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, V. ve Doğan, M. (2016). Planlanmış davranış teorisi kullanılarak önerilen bir yapısal eşitlik modeli ile geri dönüşüm davranışlarının araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Özel Sayısı*. 191-205.
- Yılmaz, Çelik ve Yağız, 2009. Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2),1–14.
- Zülfikar, H. ve Tatar, S. (2020). *İklim değişimi ve etkileri*. İstanbul: D&R Kitabevi.
- Zümrüt, Y. (2012). *1960 sonrası süreçte ortaya çıkan ekolojik sanatın kavramlar ve amaçlar kapsamında değerlendirilmesi*. Sanatta Yeterlik Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İnternet kaynakları

- Görsel (2.1). Erişim adresi: <https://www.gzt.com/video/jurnalist/kuresel-isinmaya-dikkat-cekme-icin-yapilan-olginc-sosyal-proje-2179837>
- Görsel (3.3): Erişim adresi: <https://www.beyazperde.com/filmler/film-170530/>
- Görsel (3.4.). Erişim adresi: <https://www.haberler.com/yerel/obaf-tan-afisli-cevre-kampanyasi-4102518-haberi/>
- Görsel (3.5). Erişim adresi: <https://tr.pinterest.com/pin/799248265111860465/>
- Görsel (3.6). Erişim adresi: <https://www.netflix.com/ca/title/70208102>
- Görsel (3.7). Erişim adresi: <https://swordpress.com.ng/2021/08/31/borneo-declares-outbreak-of-cholera-after-death-of-43-persons/>
- Görsel (3.8). Erişim adresi: <https://gzt.com/video/jurnalist/kuresel-isinmaya-dikkat-cekme-icin-yapilan-olginc-sosyal-proje-2179837>
- Görsel (3.9). Erişim adresi: <https://www.evrensel.net/haber/384427/porsuk-barajindaki-su-miktari-dustu-icme-suyu-sikintisi-yasanabilir>

EKLER

EK-1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 13.10.2020		Protokol No: 60195		Tarih: 03.11.2020	
					
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ					
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması				
KONU:	Eğitim Bilimleri				
BAŞLIK:	İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Görsel Kültür Yoluyla Ekolojik Sanat Çalışmaları				
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Burçin TÜRKCAN				
TEZ YAZARI:	Gonca BABADAĞ				
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-				
KARAR:	Olumlu				
					
					
					
					

EK-2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293-605.01-E.17700911
Konu : Gonca BABADAĞ'ın Araştırma İzni

04/12/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün
24.11.2020 tarihli ve 84524 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Gonca BABADAĞ'ın "İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Görsel Kültür Yoluyla Ekolojik Sanat Çalışmaları" başlıklı doktora tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimizde bulunan resmi ilkokullarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
04/12/2020
Kürşat GÜLERYÖZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (20 Sayfa)

VELİ İZİN FORMU

Sayın öğrenci velisi,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırma Anadolu Üniversitesi etik kurul izni ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda yürütmekte olduğum "İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Görsel Kültür Yoluyla Ekolojik Sanat Çalışmaları" başlıklı doktora tez çalışmam kapsamında gerçekleştirilmektedir. Araştırmada çevre duyarlılığının geliştirilmesi amacıyla Görsel Sanatlar dersinde ekolojik sanatla ilişkilendirilen görsel kültür etkinlikleri gerçekleştirilecektir. Bu süreçte;

- Sınıf içi uygulamalarda ders kazanımlarına bağlı olarak etkinliklerin araştırmacı tarafından yürütülmesi,
- Etkinlikler öncesinde ve sonrasında çevre duyarlılığına ilişkin ölçeklerin uygulanması,
- Etkinlikler sırasında araştırmacı hem gözlemci olarak not alma işlemini hem de etkinlikleri aynı anda yürütemeyeceği için video kameranin kullanılması,
- Etkinlikler öncesinde, sırasında ve sonrasında öğrencilerle görüşme yapılması ve görüşmelerin ses kaydına alınması,
- Etkinlikler sonunda araştırmacının neler yaptığını, etkinlikle ilgili düşüncelerini araştırmacı günlüğüne (araştırmacı defterine) yazması,
- Etkinlikler sonunda öğrencilerin neler yaptıklarını ve etkinlikle ilgili düşüncelerini öğrenci günlüklerine yazması,
- Etkinlikler süresince sınıf öğretmeni ve öğrencinin kendi velisi tarafından davranış izleme formlarının kullanılması,
- Etkinlikler süresince sınıf öğretmeni, öğrenci ve öğrencinin kendi velisi ile görüşmelerin gerçekleştirilmesi,
- Etkinlikler sonunda öğrencilerin oluşturdukları ürünlerin ve materyallerin toplanması gibi uygulamalar gerçekleştirilecektir.

EK-3. (Devam) Veli İzin Formu

Yukarıda bahsedilen işlemlerin uygulanma süresince, velisi olduğunuz öğrencinin kişilik haklarına ve özel bilgilerine saygı gösterilecek ve uygulamalar sırasında elde edilen veriler araştırma kapsamında kullanılacaktır. Elde edilen veriler kişisel bilgilere saygı gösterilerek basın yayın organları ve sosyal medyada, çalışmanın bir alt boyutu olan toplumsal farkındalığı artırmak amacıyla kullanılabilir. Kayda alınacak tüm veriler, bilimsel bir veri olarak bu araştırma için kullanılacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda kayıtlar size teslim edilebilecektir. Araştırma kapsamında öğrencinizin ismi kullanılmayacak, ismi yerine takma bir isim kullanılacaktır. Öğrenciniz istediği zaman çalışmadan ayrılabilir.

Velisi olduğunuz öğrencinin ve tarafınızın araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceğiniz görüşlerin, bu araştırmaya ışık tutacağına inanıyorum. Velisi olduğunuz öğrencinin ve tarafınızın araştırmaya gönüllü olarak katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıdaki izin belgesini doldurunuz. İlginize teşekkür ederim.

Velisi olduğum öğrencinin ve tarafımın bu araştırma kapsamında gerçekleştirilecek etkinlikler esnasında video kamera ile kayıt altına alınmasında ve görüşme yapılmasında sakınca yoktur. Velisi olduğum öğrencinin ve tarafımın bu çalışmaya kendi isteğimiz doğrultusunda gönüllü olarak katıldığımızı onayladığımı beyan ederim.

Öğrencinin:

Adı-Soyadı:

Öğrenci Velisi:

Adı-Soyadı:

İmza:

Araştırmacılar

Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN (Tez Danışmanı)

Arş. Gör. Gonca BABADAĞ

Mail :
İletişim Cep No:

EK-4. Öğretmen İzin Formu ve Gönüllü Katılım Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi olan Gonca BABADAĞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Gonca BABADAĞ ile yapacağımız görüşmede ses ve görüntü kaydı almasında bir sakınca bulunmamaktadır.

Araştırmacı: Gonca BABADAĞ

Telefon:

İmza:

Tarih:

Katılımcı:

Telefon:

İmza:

EK-4. (Devam) Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Görsel Kültür Yoluyla Ekolojik Sanat Çalışmaları” başlıklı bir tez çalışması olup, ilkokul Görsel Sanatlar dersinde ekolojik sanatla ilişkilendirilen görsel kültür çalışmaları aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının nasıl geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda; kişisel bilgi formu, ölçek, gözlem, görüşme formları, davranış izleme formları, araştırmacı günlüğü, öğrenci günlükleri ve öğrenci ürünleri aracılığıyla sınıfınızdaki öğrencilerden ve sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Toplanan veriler ses kayıt cihazı ve video kayıtları yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Gonca BABADAĞ’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Gonca BABADAĞ

Adres:

Tel:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK-5. Çevre Duyarlılığı Anketine Yönelik Uzman Görüşü Formu

ÇEVRE DUYARLILIĞI ANKETİNE YÖNELİK UZMAN GÖRÜŞÜ FORMU

Sayın Uzman

Bu form, Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN danışmanlığına yürütmekte olduğum “İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Görsel Kültür Yoluyla Ekolojik Sanat Çalışmaları” adlı tez çalışmasında kullanılması planlanan maddenin uygunluğunun tarafınızca değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Geliştirilmek istenen “Çevre Duyarlılığı Anketi” kapsamında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla aşağıdaki madde havuzu oluşturulmuştur. Likert tipi ankette olumlu maddeler “1-Katılmıyorum, 2-Kararsızım, 3-Katılıyorum” şeklinde, olumsuz maddeler ise “1-Katılıyorum, 2-Kararsızım, 3-Katılmıyorum” şeklinde puanlandırılacaktır. Anketin, uzman görüşleri ve madde analizleri sonucunda 20-30 madde arasında olması planlanmaktadır.

Sizden istenilen, her bir maddeyi “amacına uygunluk” yani “çevre duyarlılığını ölçme düzeyini temsil etme” durumlarına göre incelemenizdir. Eğer madde, belirtilen özelliği net olarak ölçmeye aday bir madde ise “Gerekli”, madde konu kapsamında ama düzenlenmesi ya da değiştirilmesi gerekiyorsa “Yararlı ancak yetersiz- Geliştirilmeli”, madde belirtilen özelliği temsil etmiyor ise “Gereksiz” seçeneğini işaretleyiniz. Ayrıca “Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?” ve “Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?” sorularına da “Evet/Kısmen/Hayır” şeklinde cevap vermeniz beklenmektedir.

Emeğiniz ve çok değerli katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Arş. Gör. Gonca BABADAĞ

Adres:

Tel:

EK-5. (Devam) Çevre Duyarlılığı Anketine Yönelik Uzman Görüşü Formu

No	Maddeler	Gerekli	Yararlı ancak yetersiz- Geliştirilmeli	Gereksiz	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	Varsa önerileriniz
1	Gelecekte suyun bitmesinden korkuyorum.						
2	Suların kirlenmesi konusunda endişeleniyorum.						
3	Su kirliliği konusundaki endişeleri gereksiz buluyorum.						
4	Suların kirlenmesine üzülürüm.						
5	Suların kirlenmesinden rahatsız olurum.						
6	Hava kirliliği konusunda endişeleniyorum.						
7	Havanın kirlenmesine üzülürüm.						
8	Hava kirliliğinin artmasından korkuyorum.						
9	Havanın kirlenmesinden rahatsız olurum.						
10	Toprak kirliliği konusundaki endişeleri gereksiz buluyorum.						
11	Toprağın kirlenmesinden rahatsız olurum.						
12	Toprağın kirlenmesine üzülürüm.						
13	Toprak kirliliği konusundaki endişeleri gereksiz buluyorum.						
14	İnsanların çevre sorunları hakkındaki endişelerini gereksiz buluyorum.						
15	Çevrenin kirlenmesinden rahatsız olurum.						
16	Çevreye çöp atılmasından rahatsız olurum.						
17	Çevreye verilen zararlar beni ilgilendirmiyor.						
18	Çevreye verilen zararlar konusunda endişeleniyorum.						
19	Temiz bir çevrede yaşamaktan mutluluk duyarım.						
20	Küresel ısınma konusunda endişe duymuyorum.						
21	Küresel ısınma konusunda endişeleniyorum.						
22	Ağaçların kesilmesine üzülürüm.						
23	Bitkilere zarar verilmesine üzülürüm.						
24	Bitkilere zarar verilmesinden rahatsız olurum.						
25	Orman yangınlarına üzülürüm.						
26	Tüm canlıları çok seviyorum.						
27	Hayvanlara zarar verilmesine üzülürüm.						
28	Hayvanlara zarar verilmesinden rahatsız olurum.						
29	Nesli tükenmekte olan canlılar için üzülürüm.						
30	Nesli tükenmekte olan canlılar beni ilgilendirmiyor.						

EK-5. (Devam) Çevre Duyarlılığı Anketine Yönelik Uzman Görüşü Formu

No	Maddeler	Gerekli	Yararlı ancak yetersiz- Geliştirilmeli	Gereksiz	Madde hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?	Madde yeteri kadar açık ifade edilmiş mi?	Varsa önerileriniz
31	Çevreyi temiz tutmaya özen gösteririm.						
32	Canlıların yaşam haklarına saygı duyuyorum.						
33	Çevre sorunlarının çözümü uzmanlara bırakılmalıdır.						
34	Çevre sorunlarının çözülmesinde her bireyin yapabilecekleri vardır.						
35	Çevre temizliği için çalışan bir gruba katılmak beni mutlu eder.						
36	Çevre temizliği ile ilgili çalışmalara katılmak isterim.						
37	Çevre sorunlarının çözümüne katkıda bulunmak isterim.						
38	Ağaç dikmek isterim.						
39	Okulumuzda yapılacak olan çevre temizliği ile ilgili çalışmalarda görev almaktan zevk duyarım.						
40	Atıkları geri dönüşüm için ayırmanın önemli olduğunu düşünüyorum.						
41	Geri dönüşümü olan nesnelerin çöpe atılmasına üzülürüm.						
42	İhtiyacımız olan ürünleri satın almak önemlidir.						
43	İhtiyacımdan fazla ürün satın almak istemem.						
44	İsteklerime ihtiyaçlarımdan daha fazla önem veririm.						
45	Kullanmadığım eşyalarımı paylaşmaktan mutluluk duyarım.						
46	Suyu tasarruflu kullanmak önemlidir.						
47	Suyun gereksiz yere harcanmasına üzülürüm.						
48	Çevre için tutumlu olmak gerektiğine inanıyorum.						
49	Çevre konusunda bir şeyler öğrenmekten zevk alırım.						
50	Herkesin çevreye karşı duyarlı olmasını isterim.						
51	Çevremizi güzelleştirmek için çaba gösteririm.						
52	İnsanların çevreye özen göstermesini isterim.						
53	Sokakta yaşayan hayvanlar için barınaklar yapılmasını isterim.						
54	Piknik yerlerinde ateşin söndürülmemesinden endişe duyarım.						
55	Tek kullanımlık plastikleri hayatımızdan çıkarmak isterim.						

3. DERS PLANI

BÖLÜM I

Dersin adı	Görsel Sanatlar
Sınıf	4
Konu	Bu Dünya Hepimizin
Tarih:	20.05.2021
Süre:	30'+30'+30'
Kazanımlar	- Doğayı çirkinleştiren olumsuzlukları fark eder. - Güzel bir çevrede yaşamının önemini kavrar. - Doğayla ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleri ile ifade eder. - Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır. - Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar. - Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. - Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.
Temel Beceriler	Algılama, analiz etme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, yaratıcı düşünme, sentez, değerlendirme, malzeme kullanma, tasarım, estetik duyarlılık.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Büyük grup tartışması, soru-cevap, gösteri, gösterip yaptırma, uygulama.
Kullanılan Araç-Gereçler	Film, bilgisayar, zoom uygulaması, hava-su-toprak kirliliğine ilişkin görsel materyalleri içeren sunum, un, su, tuz, karıştırma kabı, kaşık, kesme tahtası ya da mukavva, streç film ya da poşet.
Ders Öncesi Hazırlıklar	- Çocukların aileleri ile birlikte sonraki ders için gerekli hazırlıkları yapmaları istenir. Whatsapp grubu üzerinden ailelerle etkinlik yönergeleri paylaşılır. Bu kapsamda ders öncesinde yapılacaklar; - Evlerine en yakın geri dönüşüm kutularının yerinin belirlenmesi - Evde bir geri dönüşüm köşesinin oluşturulması - Hafta boyunca evden çıkan atıkların gözlemlenmesi ve hangi tür atıkların en fazla çıktığının listelenmesi - Gerekli malzemelerin dersten önce hazırlanması
Diğer Derslerle İlişkilendirme:	F.4.6.1.2. Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder.(Fen Bilimleri dersi İnsan ve Çevre ünitesi Canlılar ve Yaşam konu alanı)

EK-6. (Devam) Ders Planları

3. DERS PLANI

BÖLÜM II

Süreç	Dikkat Çekme	Evlerine en yakın geri dönüşüm kutusunun nerede olduğu sorulur. Evlerinde oluşturdukları geri dönüşüm köşesi hakkında konuşmaları sağlanır. Eskişehir Katı Atık Enerji Dönüşüm Tesisi'nin fotoğrafları ile öğrencilerin ilgisi çekilir. Bu tesisin nerede olduğu, ne işe yaradığı, ne gibi faydaları olduğu ile ilgili öğrencilerin ön bilgileri yoklanır.
	Güdüleme	Dünyamızın en önemli sorunları arasında yer alan hava kirliliği, su kirliliği ve toprak kirliliği gibi sorunların daha iyi farkına varabilmek için bu derste çeşitli etkinlikler yapacakları ifade edilir.
	Hedeften haberdar etme	Bu derste çevre kirliliğine ilişkin çeşitli görselleri inceleyecekleri ve bu incelemelerden sonra tuz seramiğinden çeşitli hayvan figürleri tasarlayacakları bilgisi öğrencilerle paylaşılır.
	Derse geçiş	- Loraks filminden hava, su ve toprak kirliliği ile ilgili sahnelerin videosu kısaca paylaşılır ve bu sahnelere ilişkin aldıkları notlar ayrıntılı olarak incelenir. - Not alanların bu sahnelerin neden ilgilerini çektiği sorgulanır. - Çevre kirliliğine ilişkin görüşleri alınır. - Çevre kirliliğini yakın çevrelerinden örneklendirmeleri istenir. Bu örnekleri sınıfça tartışmaları sağlanır. - Çevre kirliliğine ilişkin farklı görselleri içeren sunum paylaşılır. Bu görseller ayrıntılı olarak incelenir. Görsellerin paylaşımında genelden özele ilkesi benimsenir. Yapılan sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin; - Önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmeleri - Eleştirel bakış açısıyla irdelemeleri - Görsellerin içeriğini kavramaları ve anlamlandırmaları - Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeleri - Etkin katılım göstermeleri amaçlanmaktadır. - Hava, toprak ve su kirliliğine yol açan unsurları tartışma ortamı oluşturulur. Çevre kirliliğinin canlılar üzerindeki etkileri sorgulanır. - Genelden özele doğru bir sıralama izlenerek bireysel olarak yapabileceklerinin önemini kavramaları sağlanır. Bildiklerini davranışa dönüştürmenin önemini fark etmeleri sağlanır.
	Etkinlikler	- Sorgulamaların ardından sanat etkinliğine geçilir. - Tuz seramiğinden hayvan figürlerinin yapılması: - Gerekli yönergeler verilerek öğrencilerin tuz seramiği hamurunu hazırlamaları sağlanır. - Hamur hazırlanırken öğrencilere yol gösterilir ve kıvamı konusunda yardımcı olunur. - Hazırlanan hamurdan istedikleri bir hayvan figürünü yapabilecekleri söylenir. Bu kapsamda Loraks filmde gördükleri ya da çevre kirliliğinden etkilendiğini düşündükleri hayvanların figürlerini yapabilecekleri söylenir. - Çalışmalarını daha önce hazırlamış oldukları streç filmle kaplı zemin üzerinde yapmaları ve bu zeminde kurutmaları sağlanır.

EK-6. (Devam) Ders Planları

3. DERS PLANI

BÖLÜM II (Devam)

Bireysel/Aile Katılımlı Etkinlikler	- Hayvan figürlerinin kuruması birkaç gün alacaktır. Bu nedenle ailelere hazırlanan figürleri tam kurutmaları gerektiği hatırlatılır. Fırında pişirilmesi ile ilgili bilgiler ailelerle paylaşılır. - Çocukların aileleri ile birlikte sonraki ders için gerekli hazırlıkları yapmaları istenir. Whatsapp grubu üzerinden ailelerle etkinlik yönergeleri paylaşılır. Bu kapsamda ders öncesinde yapılacaklar; - Hayvan figürlerinin tamamen kurumasının sağlanması - Atık yağların, pillerin ve elektronik eşyaların nereye teslim edilebileceğinin öğrenilmesi - Katı Atık Enerji Tesisi yetkilisine sormak istedikleri soruların günlüğe yazılması - Günlüklerin araştırmacı ile paylaşılması - Aşağıdaki malzemelerin dersten önce hazırlanması - Farklı renklerde boyalar (sulu boya, guaj boya, akrilik boya vb.) - Hayvan figürlerini süslemek için çeşitli atık malzemeler (kürdan, boncuk, plastik atık parçaları, kumaş parçaları, düğmeler, renkli kağıt atıkları, gazete gibi) - Fırça, palet, yapıştırıcı - Öğrenci günlükleri
Özet	Geri dönüşümü mümkün olan atıkların neler olduğu, evlerde nasıl ayrıştırılabileceği ve nereye teslim edilmesi gerektiği özetlenir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	- Öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. - Dersin sonunda öğrencilerin günlüklerini yazmaları sağlanır. - Bugün öğrendiklerimizden seni en çok etkileyen şey nedir? - Bugün öğrendiklerimizden en çok hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen şey nedir? - Bugün öğrendiklerimizi senin hayatınla nasıl bir ilgisi olduğunu düşünüyorsun? - Bugün yaptığımız sanat etkinliğinin sana ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun?

Derste kullanılması planlanan görseller



Görsel 1. Eskişehir Katı Atık Enerji Dönüşüm Tesisi



Görsel 2. Loraks filmi su kirliliği ile ilgili görsel

3. DERS PLANI

Derste kullanılması planlanan görseller



Görsel 3. Hava kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 4. Eskişehir'den hava kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 5. Su kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 6. Su kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 7. Su kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 8. Su kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 9. Toprak kirliliğine ilişkin görsel



Görsel 10. Eskişehir'den toprak ve su kirliliğine ilişkin görsel

EK-6. (Devam) Ders Planları

8. DERS PLANI

BÖLÜM I

Dersin adı	Görsel Sanatlar
Sınıf	4
Konu	Bilinçlendiriyorum
Tarih:	09.06.2021
Süre:	30'+30'+30'
Kazanımlar	- Günlük hayatta karşılaşılan çevre sorunlarını sorgular. - Küresel ısınmaya yol açan unsurları fark eder. - Küresel ısınmanın sonuçlarını değerlendirir. - Sağlıklı ve güzel bir çevrede yaşamının önemini kavrar. - Doğayla ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleri ile ifade eder. - Soyut, gerçekçi ve figüratif sanat eserleri arasındaki farkları açıklar. - Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar. - Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır. - Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur. - Farklı materyalleri kullanarak iki boyutlu çalışmalar yapar. - Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. - Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.
Temel Beceriler	Algılama, analiz etme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, sanatsal etik, yaratıcı düşünme, sentez, değerlendirme, malzeme kullanma, tasarım, estetik duyarlılık.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Büyük grup tartışması, soru-cevap, uygulama.
Kullanılan Araç-Gereçler	Müsilaj konusuna ilişkin güncel haber ve Porsuk Barajı/Eskişehir fotoğrafı, küresel ısınmaya ilişkin çağdaş sanat örneği (buzdan yapılmış eriyen çocuk heykelinin videosu), kavram haritası, tişört, akrilik boya, guaj boya ya da parmak boyası gibi kapatıcı boyalar, su, su kabı, poşet, fırça, palet (yoksa atık bir kapak), baskı gereçleri (kulak temizleme çöpü, pamuk, kalem, sünger gibi), isteğe bağlı boya kalemleri (keçeli kalem, kuru boya kalemi ya da renkli tükenmez kalemler), öğrenci günlüğü.
Ders Öncesi Hazırlıklar	Çocukların aileleri ile birlikte ders öncesinde gerekli hazırlıkları yapmaları istenir. Whatsapp grubu üzerinden ailelerle etkinlik yönergeleri paylaşılır. Bu kapsamda ders öncesinde yapılacaktır; - Öğrenci günlüklerinin ve yapılan maskelerin son halinin fotoğraflarının araştırmacıya gönderilmesi - Gerekli malzemelerin dersten önce hazırlanması
Diğer Derslerle İlişkilendirme:	F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. a. Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemi vurgulanır. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. a. Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır. (Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesi)

8. DERS PLANI

BÖLÜM II

Süreç	Dikkat Çekme	Güncel bir konu olan müsilaj/deniz salyası sorununa ilişkin haberin videosu ve Porsuk Barajı'nın (Eskişehir) fotoğrafı ile öğrencilerin ilgisi çekilir.
	Güdüleme	Daha önceki derslerde her bireyin davranışının önemli olduğunu konuştukları hatırlatılır. Bu dersten sonra birlikte hareket etmenin ve insanları bilinçlendirmenin önemini kavrayacakları ifade edilir.
	Hedeften haberdar etme	Bu derste küresel ısınmaya ilişkin çeşitli görselleri inceleyecekleri ve bu incelemelerden sonra birer tişört tasarlayacakları bilgisi öğrencilerle paylaşılır. Bu tişörtün sıradan bir tişört olmadığı bu tasarladıkları tişörtleri giyerek çevrelerindeki kişilere mesaj vererek onları uyacakları ifade edilir.
	Derse geçiş	- Öğrenciler için hazırlanan slayt birlikte incelenir. Haberin videosu ve fotoğraf ayrıntılı olarak sorgulanır. Bu kapsamda habere ilişkin şu sorular sorulabilir: - Haberde neler dikkatinizi çekti? - Bu duruma neler sebep olmuş olabilir? - Sizce bu yer nasıl kokuyor olabilir? - Oradaki hayvanların yerinde olmak ister miydiniz? Neden? - Sizce bu haberi hazırlayanlar bize ne mesaj vermek istiyor olabilir? - Porsuk Barajı'nın (Eskişehir) fotoğrafına ilişkin şu sorular sorulabilir: - Burasının neresi olduğunu biliyor musunuz? - Fotoğrafın çekildiği yerdeki hayvanlar ne hissediyor olabilir? Neden? - Daha önce böyle bir yer gördünüz mü? - Burada piknik yapmak ya da oyun oynamak ister miydiniz? Neden? - Slaytta yer alan eriyen heykele ilişkin video konusunda sorular sorulabilir: - Videoda neler gördünüz? - Bu ne tür bir sanat eseridir? - Bunu yapan sanatçı sizce neden böyle bir eser yapmış olabilir? (Bize ne mesaj vermek istiyor olabilir?) - Videoyu izlerken neler hissettiniz? - Bu videonun bizim hayatımızla nasıl bir ilişkisi var? - Bu eseri beğendiniz mi? Neden? Bu eseri yapan sanatçı da tıpkı Eriyen Süpermen eserini yapan sanatçılar gibi "Küresel ısınma, geleceğimizi yok eder." diyerek insanları sanat yoluyla uyarmayı amaçlamıştır. Bazı sanatçıların insanların farkındalığını artırmak amacıyla sanattan yararlandıklarını fark etmeleri sağlanır. - Çevreyi kirlütenlerin ve çevreye zarar verenlerin uyarılmasının önemi üzerinde konuşulur. Çevreyi korumak için her bireyin yapabilecekleri olduğunu fark etmeleri sağlanır. İnsanları bilinçlendirmek için neler yapabileceklerini yakın çevrelerinden ve günlük hayatlarından örneklendirmeleri istenir. Bu örnekleri sınıfça tartışmaları sağlanır. - Yapılan sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin; - Önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmeleri - Eleştirel bakış açısıyla irdelemeleri - Görsellerin içeriğini kavramaları ve anlamlandırmaları - Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeleri - Etkin katılım göstermeleri amaçlanmaktadır.
	Etkinlikler	- Sorgulamaların ardından sanat etkinliğine geçilir. - Öğrencilerin tişörtlerini hazırlamaları istenir. Boyaların arka kısma geçmemesi için tişörtün arasına poşet konulur.

EK-6. (Devam) Ders Planları

8. DERS PLANI

BÖLÜM II (Devam)

Süreç	Etkinlikler	○ Düz bir zemine yerleştirilen tişörtlere istenilen renkte guaj boya, akrilik boya ya da parmak boyası gibi kapatıcı boyalar kullanılarak el baskısı yapmaları sağlanır. İstedikleri sayıda ve renkte el baskısı yapabilecekleri söylenir. ○ El baskıları bittikten sonra, isteyenlerin tişörtün istedikleri yerine “Bizim elimizde” sloganını yazmaları istenir. ○ En son istedikleri baskı araçlarını ve renkleri kullanarak tişört tasarımını süslemelerine yardımcı olunur. ○ Bu tişörtün sıradan bir tişört olmadığı; önceki derste kendilerinin kurmuş oldukları ve ismini “Doğa takımı” koydukları çevreyi koruma görevini üstlenmiş birer süperkahraman olarak onların özel kostümü olduğu ifade edilir. ○ Etkinlik boyunca öğrenciler gözlemlenir ve ihtiyaç duyanlara yardımcı olunur. ○ Etkinlik esnasında sorgulamalara devam edilerek özellikle çevre kirliliğine ve küresel ısınmaya yol açan unsurlar üzerinde düşünmeleri sağlanır. Bireysel çabanın önemi vurgulanır. Her bireyin yapabilecekleri olduğu hatırlatılır. İnsanları çevreye yönelik yapabilecekleri davranışlar konusunda bilinçlendirmenin gerekliliğini ve bu konuda sanattan yararlanabileceklerini fark etmeleri sağlanır. Eşyalarını özenli kullanma konusunun, aşırı tüketim ve israf davranışının kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği ile ilişkisini sorgulamaları sağlanır. Loraks filminde insanların düşünmeden satın almaları ve sonunu düşünmeden ağaçları kesmeleri üzerinden kaynakların (filmde ağaçların) tükendiğini tekrar ele almalarına yardımcı olunur. Ayrıca bilinçsiz tüketim davranışının havayı, suyu, toprağı kirletip hayvanlara zarar verdiğini Loraks filmi ve günlük hayatlarından örneklerdirerek sorgulamaları sağlanır. Filmde Ted ve yakınlarının insanları ağaçların faydalı olduğuna ikna ederken nasıl bir yol izlediklerini değerlendirmeleri sağlanır.
	Bireysel/Aile Katılımlı Etkinlikler	• Tişörtlerin son halinin ve öğrenci günlüklerinin araştırmacı ile paylaşılması • Araştırmacı tarafından sokak hayvanları ile ilgili gönderilen videonun aile üyeleri ile birlikte izlenmesi ve aile toplantısı yapılarak üzerinde konuşulması • Mümlük yapmak için gerekli malzemelerin dersten önce hazırlanması
	Özet	• Slaytta yer alan video hakkında konuşularak her bireyin yapabilecekleri vurgusu yapılır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	• Hazırlanan kavram haritası üzerinden genel bir değerlendirme yapılır. • Öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. • Öğrenci ürünleri “Çalışma Değerlendirme Formu” ile değerlendirilir. • Dersin sonunda öğrencilerin günlüklerini yazmaları sağlanır. ○ Bugün öğrendiklerimizden seni en çok etkileyen şey nedir? ○ Bugün öğrendiklerimizden en çok hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen şey nedir? ○ Bugün öğrendiklerimizi senin hayatınla nasıl bir ilgisi olduğunu düşünüyorsun? ○ Bugün yaptığımız sanat etkinliğinin sana ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun? ○ Bugün yaptığımız dersle ilgili görüşlerin ve hissettiklerin nelerdir?

Müsilaj haberinin erişim adresi: <https://www.trthaber.com/haber/gundem/musilajin-istila-ettiği-istanbul-sahillerinde-temizlik-basladi-586694.html>

Küresel ısınma konusundaki çağdaş sanat örneği erişim adresi:

<https://www.gzt.com/video/jurnalist/kuresel-isinmaya-dikkat-cekmek-icin-yapilan-ilginc-sosyal-proje-2179837>

EK-6. (Devam) Ders Planları

9. DERS PLANI

BÖLÜM I

Dersin adı	Görsel Sanatlar
Sınıf	4
Konu	Canlıları Koruyalım
Tarih:	11. 06.2021
Süre:	30'+30'+30'
Kazanımlar	- Günlük hayatta karşılaşılan çevre sorunlarını sorgular. - Çevreye yönelik davranışların canlılar üzerindeki etkilerini tartışır. - Tüm canlıların doğanın bir parçası olarak önemini kavrar. - Doğayla ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleri ile ifade eder. - Bir sanat eserini seçmesindeki tercih sebebini açıklar. - Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır. - Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur. - Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar. - Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. - Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.
Temel Beceriler	Algılama, analiz etme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, sanatsal etik, yaratıcı düşünme, sentez, değerlendirme, malzeme kullanma, tasarım, estetik duyarlılık.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Büyük grup tartışması, soru-cevap, uygulama.
Kullanılan Araç-Gereçler	Su kirliliği, plastik atıklar, ormanlar, sokak hayvanları, böcekler ve Loraks filminden hayvanlar ve ormanın yok edilmesine ilişkin görseller, “canlıları koruyalım” konusuna ilişkin kavram haritası, eski bir kavanoz, yapıştırıcı, isteğe bağlı atık malzemeler (boncuk, ip, pipet, kürdan, kuruyemiş kabukları, deniz kabukları, dal parçaları vb.), bir adet mum, hayvan beslemek için mama, öğrenci günlüğü.
Ders Öncesi Hazırlıklar	Çocukların aileleri ile birlikte ders öncesinde gerekli hazırlıkları yapmaları istenir. Whatsapp grubu üzerinden ailelerle etkinlik yönergeleri paylaşılır. Bu kapsamda ders öncesinde yapılacaktır; - Öğrenci günlüklerinin ve yapılan tişörtlerin son halinin fotoğraflarının araştırmacıya gönderilmesi - Gerekli malzemelerin dersten önce hazırlanması
Diğer Derslerle İlişkilendirme:	F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir. a. Elektrik, su, besin gibi kaynakların tasarruflu kullanılmasının önemi vurgulanır. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. b. Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufla bulunması gerektiği vurgulanır. (Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesi)

9. DERS PLANI

BÖLÜM II

Süreç	Dikkat Çekme	Güncel bir konu olan deniz kirliliğine ilişkin video öğrencilere izletilir.
	Güdüleme	Daha önceki derslerde insan davranışlarının hayvanlar üzerindeki etkilerini konuştukları ve tuz seramiği çalışması yaptıkları hatıratılır. Tuz seramiği çalışmasıyla farkındalık yarattıkları, bu dersten sonra da bunu bir davranışa dönüştürmenin önemini kavrayacakları ifade edilir.
	Hedeften haberdar etme	Bu derste hayvanlar, bitkiler, böcekler, mikroskobik canlılar gibi birçok canlı hakkında çeşitli görselleri inceleyecekleri ve bu incelemelerden sonra birer mumluk tasarlayacakları bilgisi öğrencilerle paylaşılır. Bu mumluğun sıradan bir süs eşyası olmadığı bu tasarladıkları mumluğu sevdikleri birine hediye edecekleri ifade edilir.
	Derse geçiş	- Öğrenciler için hazırlanan slayt birlikte incelenir poşete takılan yunusa ve orman yangınlarına ilişkin video ayrıntılı olarak sorgulanır. Bu kapsamda yunus ile ilgili videoya ilişkin şu sorular sorulabilir: - Bu videoda neler dikkatinizi çekti? - Bu duruma neler sebep olmuş olabilir? - Siz bu yunusun yerinde olmak ister miydiniz? - İzlerken neler hissettiniz? - Sizce bu haberi hazırlayanlar bize ne mesaj vermek istiyor olabilir? - Öğrencilerin sorgulamalarının ardından orman yangınlarıyla ilgili videoya ilişkin şu sorular sorulabilir: - Bu videoda neler dikkatinizi çekti? - Daha önce böyle bir haber gördünüz mü? - Orman yangınlarının sebepleri nelerdir? - Orman yangınlarının hayvanlar üzerindeki etkileri nelerdir? Sizce hangi canlılar etkilendi? - İzlerken neler hissettiniz? - Yok edilen ya da yangınlarda yok olan ormanlar için neler yapabiliriz? - Orada olsanız o canlılar için neler yapardınız? - Bu sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin çevre kirliliğine ilişkin yapabileceklerinin farkına varmaları ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilmeleri amaçlanır. Defter, kitap, kalem gibi kırtasiye malzemelerinin yanı sıra ağaçlardan yapılan her türlü eşyamızı dikkatli kullanarak ya da piknikten sonra ateşi söndürerek de ormanları koruduğumuz fark ettirilir. - Kent Ormanı’nda yapılan çevre temizleme etkinliği ile ormanlar ve oradaki tüm hayvanlar için çok önemli bir davranış gerçekleştirdikleri vurgulanır. Bu süreçte her bireyin yapabilecekleri olduğu üzerinde önemle durulur. Buna bağlı olarak “Canlıları koruyalım” teması çerçevesinde hazırlanan kavram haritası öğrencilerle birlikte doldurulur. Verilen cevapları sınıfça tartışmaları sağlanır. - Yapılan sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin; - Önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmeleri - Eleştirel bakış açısıyla irdelemeleri - Görsellerin içeriğini kavramaları ve anlamlandırmaları - Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeleri - Etkin katılım göstermeleri amaçlanmaktadır.
	Etkinlikler	- Sorgulamaların ardından sanat etkinliğine geçilir. - Öğrencilerin kavanozları hazırlamaları istenir. Bu kavanozdan bir mumluk tasarlayacakları söylenir. Hazırladıkları mumluğu bir sevdiklerine hediye edecekleri ve çevreyi ve canlıları koruma noktasında onlara bu mumluk sayesinde adeta ışık tutacakları ifade edilir.

9. DERS PLANI

BÖLÜM II (Devam)

Süreç	Etkinlikler	○ Kavanozlarını evde bulunan malzemelerle süslemeleri istenir. Tasarım yaparken mumluğun güzel bir tasarımı olması için özen göstermeleri hatırlatılır. Estetik bilinç kazandırma noktasında çirkin gibi görünen şeyleri güzelle çevirebilecekleri fark ettirilir. ○ Etkinlik boyunca öğrenciler gözlemlenir ve ihtiyaç duyanlara yardımcı olunur. • Etkinlik esnasında sorgulamalara devam edilerek özellikle çevre kirliliğine ve canlıları koruma konusunda yapabileceklerinin farkına varmaları ve eylemlerinin sonuçlarını değerlendirebilmeleri amaçlanır. Bu süreçte her bireyin yapabilecekleri olduğu üzerinde önemle durulur. İnsanları çevreye yönelik yapabilecekleri davranışlar konusunda bilinçlendirmenin gerekliliğini fark etmeleri sağlanır.
	Bireysel/Aile Katılımlı Etkinlikler	• Mumlukların son halinin ve öğrenci günlüklerinin araştırmacı ile paylaşılması • Araştırmacı tarafından sokak hayvanları ile ilgili gönderilen videonun aile üyeleri ile birlikte izlenmesi ve üzerinde konuşulması • Tamamlanan mumluğun içine bir tane mum koyularak çocukların sevdikleri birine hediye etmeleri ve hediye edilen kişiye sokaktaki bir hayvanı besleme görevinin verilerek ondan beslemeye ilişkin görüntü kaydı istenmesi
	Özet	• Slaytta yer alan hayvanlar için sokağa konulan kaba ilişkin video (https://www.youtube.com/watch?v=ru-DKlumOJO) ile böceklerle ve Loraks filmine ilişkin görseller (ilk ağacın kesilme sahnesi ile hayvanlara ilişkin sahneler) sorgulanarak hayvanların doğanın dengesi için önemini ve canlılar için yapabileceklerini fark etmeleri sağlanır.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: Bireysel ve grupta öğrenme ölçme değerlendirmeler	• Öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. • Öğrenci ürünleri “Çalışma Değerlendirme Formu” ile değerlendirilir. • Dersin sonunda öğrencilerin günlüklerini yazmaları sağlanır. ○ Bugün öğrendiklerimizden seni en çok etkileyen şey nedir? ○ Bugün öğrendiklerimizden en çok hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen şey nedir? ○ Bugün öğrendiklerimizi senin hayatınla nasıl bir ilgisi olduğunu düşünüyorsun? ○ Bugün yaptığımız sanat etkinliğinin sana ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun? ○ Bugün yaptığımız dersle ilgili görüşlerin ve hissettiklerin nelerdir?

9. DERS PLANI

Derste kullanılması planlanan görseller



Görsel 1. Hazırlanan slayta ilişkin örnekler



Görsel 2. Loraks filmine ilişkin örnekler



Görsel 3. Hayvanların zarar görmesine ilişkin örnekler

EK-6. (Devam) Ders Planları

10. DERS PLANI

BÖLÜM I

Dersin adı	Görsel Sanatlar
Sınıf	4
Konu	Bilinçli Tüketiciyim
Tarih:	13. 06.2021
Süre:	30'+30'+30'+30'
Kazanımlar	• Kaynakları tasarruflu kullanmanın önemini sorgular. • İstek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğunu fark eder. • Reklamları sorgulayarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. • Doğayla ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleri ile ifade eder. • Görsel sanat çalışmasını oluştururken biçimlendirme basamaklarını kullanır. • Deneyimlerini farklı fikirler, sanat formları ve kültürel temalarla ilişkilendirerek görsel sanat çalışması oluşturur. • Farklı materyalleri kullanarak üç boyutlu çalışmalar yapar. • Görsel sanat çalışmalarını oluştururken sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanır. • Görsel sanat alanındaki etik kurallara uyar.
Temel Beceriler	Algılama, analiz etme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, sanatsal etik, yaratıcı düşünme, sentez, değerlendirme, malzeme kullanma, tasarım, estetik duyarlılık.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Büyük grup tartışması, soru-cevap, uygulama.
Kullanılan Araç-Gereçler	Loraks filmindeki temiz hava satışına ilişkin reklam videosu, Loraks filminde herkesin Thneed istediği sahnenin videosu, “Bilinçli Tüketici” konusuna ilişkin kavram haritası, Loraks filminde son moda Thneed konusuna ilişkin görsel, ayna, plastik atık parçaları, yapıştırıcı, makas, yaratıcı yazma çalışması için hazırlanan dokümanlar, taslak için kullanılacak kağıt, kalem, öğrenci günlüğü.
Ders Öncesi Hazırlıklar	Çocukların aileleri ile birlikte ders öncesinde gerekli hazırlıkları yapmaları istenir. Whatsapp grubu üzerinden ailelerle etkinlik yönergeleri paylaşılır. Bu kapsamda ders öncesinde yapılacaktır; • Öğrenci günlüklerinin ve yapılan mumlukların son halinin fotoğraflarının araştırmacıya gönderilmesi • Gerekli malzemelerin dersten önce hazırlanması
Diğer Derslerle İlişkilendirme:	SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. <i>Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır.</i> <i>İstek ve ihtiyaçların birbirinden farklı olduğu vurgulanır.</i> SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler. SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır. <i>Sahip olduğu kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunması gerektiği vurgulanır.</i> (Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesi)

EK-6. (Devam) Ders Planları

10. DERS PLANI

BÖLÜM II

Süreç	Dikkat Çekme	Öğretmen kendi hayatından satın alma ve reklamlar hakkında kısa bir anı anlatarak öğrencilerin dikkatini çeker.
	Güdüleme	Daha önceki derslerde tüketim ve kaynakların tasarruflu kullanımı hakkında konuştukları hatırlatılır. Bu dersten sonra reklamlar üzerinde düşünmenin ve tüketim davranışlarını sorgulamalarının önemini kavrayacakları ifade edilir.
	Hedeften haberdar etme	Bu derste Loraks filminde yer alan reklamı analiz edecekleri ve tüketim alışkanlıklarımıza ilişkin inceleyecekleri ve bu incelemelerden sonra birer ayna tasarlayacakları bilgisi öğrencilerle paylaşılır. Bu aynanın sıradan bir süs eşyası olmadığı bu tasarladıkları aynanın adeta sihirli güçleri olduğu ve herhangi bir ürünü satın almadan önce ihtiyaçları olmadığını sorduklarında onlara cevap vereceği ifade edilir.
	Derse geçiş	- Öğrenciler için hazırlanan slayt birlikte incelenir ve Loraks filminde temiz havanın plastik şişede satıldığı reklam ayrıntılı olarak sorgulanır. Bu kapsamda videoya ilişkin şu sorular sorulabilir: - Bu videoda neler dikkatinizi çekti? - Reklamda hangi ürün satılmak isteniyor? - Reklamdaki ürünü ilgi çekici hale getirmek için neler yapılmıştır? - Bu ürünü satmak için anlatılanların gerçek yaşamla ilişkisi nedir? Kendi hayatınızdan benzer örnekler verebilir misiniz? - Reklamda anlatılanlar doğru mu? - Abartı var mı? - Bizim hayatımızdaki reklamlarda benzer şeyler var mı? - İnsanların bu ürüne ihtiyacı var mı? - İnsanlar bu ürünü satın almak ister mi? Neden? - Satın alırlarsa ne olur? - Siz olsaydınız bu ürünü satın alırdınız mıydınız? Neden? - Öğrencilerin sorgulamalarının ardından tüketim alışkanlıklarımızı ve son moda ürünleri satın alma davranışını sorgulamak amacıyla Loraks filmindeki sahneye ilişkin şu sorular sorulabilir: - Bu videoda neler dikkatinizi çekti? - İnsanlar ürünü neden satın almaya karar verdiler? - İnsanların bu ürüne ihtiyacı olduğunu düşünüyor musunuz? - Bizim hayatımızda insanlar benzer şeyler yapıyor mu? Nasıl? - İnsanların ürünü satın alması nelere yol açtı? - Thneed fabrikasının çevre üzerindeki etkileri nelerdir? - Siz olsanız bu ürünü satın alırdınız mıydınız? - Bu sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin ihtiyaç olmayan ürünlerin fazlasıyla alınmasının doğa üzerindeki etkilerini sorgulamaları ve bu durumun kaynakların tükenmesi ve çevre kirliliği ile ilişkisini fark etmeleri sağlanır. Reklamlarda sunulan ürünleri iyi analiz etmeleri üzerinde önemle durulur. - Bu süreçte her bireyin yapabilecekleri olduğu üzerinde önemle durulur. Buna bağlı olarak “Bilinçli Tüketici” teması çerçevesinde hazırlanan kavram haritası öğrencilerle birlikte doldurulur. Verilen cevapları sınıfça tartışmaları sağlanır. - Yapılan sorgulamalar doğrultusunda öğrencilerin; - Önceki bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirmeleri - Eleştirel bakış açısıyla irdelemeleri - Görsellerin içeriğini kavramaları ve anlamlandırmaları - Günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeleri - Etkin katılım göstermeleri amaçlanmaktadır.
	Etkinlikler	- Sorgulamaların ardından sanat etkinliğine geçilir. - Öğrenciler için hazırlanan aynalar ve mukavvalar dağıtılır. Dersten önce araştırmacı tarafından hazırlanan küçük parçalara ayrılmış farklı renklerdeki plastik atıklar öğrencilere dağıtılır.

10. DERS PLANI

BÖLÜM II (Devam)

Süreç	Etkinlikler	○ Öğrencilerin mukavvaları istedikleri şekilde kesebilecekleri söylenir. ○ Ayna mukavvanın üzerine yapıştırıldıktan sonra (sınıfa getirilen silikon tabanca ile araştırmacı tarafından) bu aynanın çevresini renkli plastik atıklarla istedikleri şekilde süslemeleri istenir. İsterlerse üzerine bir söz de yazabilecekleri söylenir. ○ Sıradan bir ayna olmayan bu tasarımı bir şeyi satın almadan önce kendilerine ihtiyacımız olup olmadığını sorgulamak için kullanacakları ifade edilir. ▪ Bu ürün senin isteğin mi ihtiyacın mı? ▪ İhtiyacın ise satın almadan önce kendin yapabilir misin? ▪ Kendin yapamaz isen satın alacağın bu ürün doğaya zararlı mı? Geri dönüştürülebilir mi? ▪ Ürün tek kullanımlık mı? ▪ Ürünü kullandıktan sonra ne yapabilirsin? Farklı bir amaçla kullanabilir misin? ▪ Özenli kullanıp ihtiyacı olan birine verebilir misin? ○ Etkinlik boyunca öğrenciler gözlemlenir ve ihtiyaç duyanlara yardımcı olunur. • Etkinlik esnasında özellikle istek ve ihtiyaç kavramlarının farklılığı üzerinde sorgulamalar gerçekleştirilir. Reklamın insan davranışları üzerindeki etkisini sorgulamaları sağlanır. Gereksiz yere aşırı tüketimin ve israfın kaynakların tüketilmesi ve çevrenin kirletilmesi ile ilişkisini fark etmeleri sağlanır. Bireysel olarak eşyalarını özenli kullanmanın gerekliliğinin üzerinde durulur. • Sanat etkinliğinin tamamlanmasının ardından yaratıcı yazma çalışmasına geçilir. Loraks filminden çıkarılan temalara ilişkin balık kılıcı üzerinden hatırlatma yapılır. Her temada en az iki öğrenci olacak şekilde öğrencilere yaratıcı yazma için kullanacakları yönerge kağıtları dağıtılır. Hazırlanan yönergedeki görselleri sorgulamaları sağlanır. Yönergede belirtildiği üzere anahtar kavramlardan koyu renkli olanları öykülerinde mutlaka kullanmaları gerektiği ifade edilir. Bu öyküyü bilgisayarda bir animasyona çevirecekleri söylenir. Bu kapsamda öğrencilerin seçtikleri temaya ilişkin yaratıcı öyküyü dağıtılan kağıtlara yazmaları sağlanır. Etkinlik esnasında gerekli durumlarda öğrencilere yardımcı olunur.
	Bireysel/Aile Katılımlı Etkinlikler	• Aynaların son halinin ve öğrenci günlüklerinin araştırmacı ile paylaşılması • Araştırmacı tarafından dijital öykülemeye ilişkin verilen eğitime aile üyelerinin birlikte katılması • Derste yazılan yaratıcı öykülerin aile bireylerinin desteği ile dijital öyküye dönüştürülmesi ve araştırmacı ile bu öykülerin paylaşılması
Özet		• Giyilen 12 yıllık etek, eski günlük, 6 yıllık ajanda ve evdeki kendin yap ürünleri ile satın almadan önce düşünme davranışını sorgulamaları, ileri dönüşümün önemini fark etmeleri ve kaynakları dikkatli kullanmanın önemini kavramaları sağlanır. • Slaytta yer alan tüketim davranışlarının sonuçlarını fark etmeleri sağlanır.

10. DERS PLANI

BÖLÜM III

Ölçe- Değerlendirme: Bireysel ve grupla öğrenme ölçme değerlendirmeler	• Öğrencilerin çalışmalarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. • Öğrenci ürünleri “Çalışma Değerlendirme Formu” ile değerlendirilir. • Dersin sonunda öğrencilerin günlüklerini yazmaları sağlanır. ○ Bugün öğrendiklerimizden seni en çok etkileyen şey nedir? ○ Bugün öğrendiklerimizden en çok hoşuna giden ya da hoşuna gitmeyen şey nedir? ○ Bugün öğrendiklerimizi senin hayatınla nasıl bir ilgisi olduğunu düşünüyorsun? ○ Bugün yaptığımız sanat etkinliğinin sana ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun? ○ Bugün yaptığımız dersle ilgili görüşlerin ve hissettiklerin nelerdir?

Derste kullanılması planlanan görseller



Görsel 1. Loraks filminden temiz hava reklamına iliskin bir sahne



Görsel 2. Loraks filminde kaynakların tüketilmesi ile ilgili sahne

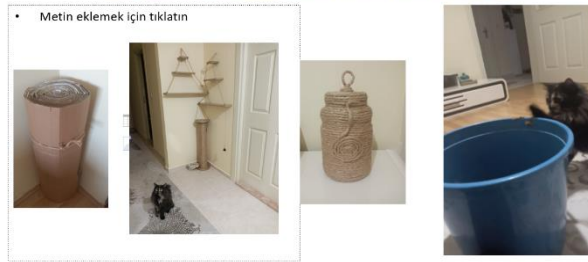


Görsel 3. Loraks filminden satın alma alışkanlıkları ile ilgili sahne



Görsel 4. Bilinçli tüketici kavram haritası

Bizim evden örnekler



Görsel 5. Atıkların ileri dönüşümüne ilişkin örnekler

EK-7. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği

ÇEVREYE YÖNELİK SORUMLU DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ

Maddeler	Her zaman yaparım	Sık sık yaparım	Ara sıra yaparım	Çok az yaparım	Hiç yapmam
1. Kitap dergi ya da gazetelerde yer alan çevre ile ilgili yazıları okurum.					
2. Çevre ile ilgili toplantılara, etkinliklere katılırım.					
3. Çevre kirliliğinin azalması için birileri ile konuşurum.					
4. Enerji tasarrufu ile ilgili etkinlik veya toplantılara katılırım.					
5. Enerji tasarrufunun önemli olduğunu birilerine anlatırım.					
6. Çevredeki bitki ve ağaçlara zarar verenleri uyarırım.					
7. Geri dönüşümün önemini çevremdekilere anlatırım.					
8. Geri dönüşümlü maddeleri geri dönüşüm kutusuna atarım.					
9. Okulumuza geri dönüşüm kutusu konulması için öğretmenim ile konuşurum.					
10. İçme suyu ile tarla ya da bahçe sulayan birilerini uyarırım.					
11. Çevremizdeki bitkilere zarar vermememiz gerektiğini başkalarına anlatırım.					
12. Odadan çıkan son kişi ben isem, ışıkları söndürür öyle çıkarım.					
13. Boşa akan bir musluk görsem, gider ve musluğu kapatırım.					
14. Banyo yaparken suyu fazla kullanmamaya gayret gösteririm.					
15. Çöplerimi çöp kovalasına atarım.					
16. Başkası tarafından yere atılmış olan çöpleri yerden alır çöp kovalasına atarım.					
17. Sıra ve masamı temiz tutarım.					
18. Piknikten sonra çöplerimi toplar ve en yakın çöp kovalasına atarım.					
19. Hayvanlarla zaman geçiririm.					
20. Aç olan hayvanlara yiyecek şeyler veririm.					
21. Hayvan yaşamları ile ilgili belgesel izlerim.					

EK-8. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği Kullanım İzni

**Gonca BABADAĞ** m>

Alici: cihat.yasaroglu ▾

4 Nisan Paz 22:55 ☆ ↶ ⋮

Sayın Hocam merhaba,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. Bu alanda doktora tez aşamasındayım.

Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN danışmanlığına yürütmekte olduğum "İlkokul Görsel Sanatlar Dersinde Görsel Kültür Yoluyla Ekolojik Sanat Çalışmaları" adlı doktora tez çalışmasında; izniniz olursa tarafınızca geliştirilmiş olan "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" ni ve "Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim, saygılarımla.

—

Arş. Gör. Gonca BABADAĞ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi ABD

**Cihat YAŞAROĞLU**

Alici: ben ▾

5 Nisan Pzt 23:28 ☆ ↶ ⋮

Merhabalar hocam,

Ekte göndermiş olduğum "Çevreye Yönelik Tutum Ölçeği" ni ve "Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Ölçeği"ni çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim

Gonca BABADAĞ <[redacted]>, 4 Nis 2021 Paz, 22:56 tarihinde şunu yazdı:



EK-9. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Anketi

ÇEVREYE YÖNELİK SORUMLU DAVRANIŞ ANKETİ

	Her zaman (5)	Sık sık (4)	Ara sıra (3)	Çok az (2)	Hiç (1)
Maddeler					
1. Çevre ile ilgili konular ilgimi çeker.					
2. Çevreyi koruma ve temizleme etkinliklerine katılırım.					
3. Çevremi temiz tutarım.					
4. Çevreyi kirletenleri uyarırım.					
5. Çevre sorunlarının çözümünde her bireyin yapabilecekleri olduğuna inanırım.					
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atarım.					
7. Suyu tasarruflu kullanırım.					
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürürüm.					
9. Yiyecek ve içeceklerini israf ederim.					
10 Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanırım.					
11. Satın almadan önce ihtiyacım olup olmadığını düşünürüm.					
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alırım.					
13. Eşyalarımı özenli kullanırım.					
14. Sokaktaki hayvanlara yardım ederim.					
15. Hayvanlara ilgi ve şefkat gösteririm.					

EK-10. Çevreye Yönelik Sorumlu Davranış Gözlem Formu

ÇEVREYE YÖNELİK SORUMLU DAVRANIŞ GÖZLEM FORMU

Davranışlar	Sıklık	Her zaman (5)	Sık sık (4)	Ara sıra (3)	Çok az (2)	Hiç (1)
1. Çevre ile ilgili konulara ilgi gösterme						
2. Çevreyi koruma/temizleme etkinliklerine katılma						
3. Çevresini temiz tutma						
4. Çevreyi kirletenleri uyarma						
5. Çevre sorunlarının çözümünde bireysel çabaya önem verme						
6. Atıkları geri dönüşüm kutusuna atma						
7. Suyu tasarruflu kullanma						
8. Gereksiz yere açık olan lambaları söndürme						
9. Yiyecek ve içeceklerini israf etme						
10. Pipet, çatal gibi tek kullanımlık plastikleri kullanma						
11. Satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını düşünme						
12. Üzerinde geri dönüşüm işareti olan ürünleri satın alma						
13. Eşyalarını özenli kullanma						
14. Sokaktaki hayvanlara yardım etme						
15. Hayvanlara ilgi ve şefkat gösterme						

Uygulama öncesi

16. Varsa çevreye yönelik belirtmek istediğiniz diğer davranışlar
17. Çocuğunuzda çevreye yönelik sorumlu davranışların hangilerinin en az görüldüğünü düşünüyorsunuz?
18. Sizce çevreye yönelik sorumlu davranışlardan hangilerinin geliştirilmesi gerekmektedir? Neden?
19. Öğrencilerde çevreye yönelik sorumlu davranışların geliştirilmesi noktasında hangi faktörlerin etkili olduğunu düşünüyorsunuz?

1. Eylem planı sonu

16. Çocuğunuzun geri dönüşüme ilişkin davranışları konusunda ne düşünüyorsunuz?
17. Çocuğunuzun kaynakları kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
18. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
19. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin çocukların çevreye yönelik bakış açılarında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
20. Varsa diğer görüş ve önerileriniz

2. Eylem planı sonu

16. Bizim derslerimiz süresince çocuğunuzun çevreyi koruma ve temizleme etkinliklerine ilişkin davranışları konusunda neler gözlemlediniz?
17. Bu süreçte çocuğunuzun çevreyi kirletenleri uyarma davranışı konusunda neler gözlemlediniz?
18. Bu süreçte çocuğunuzun çevre konusunda insanları bilinçlendirmeye yönelik davranışlarına ilişkin neler gözlemlediniz?

EK-10. (Devam) Çevreye Yönelik Davranış Gözlem Formu

2. Eylem planı sonu

19. Bu süreçte çocuğunuzun hayvanlara ilgi gösterme ve yardım etme davranışları konusunda neler gözlemlediniz?
20. Varsa diğer görüş ve önerileriniz:

Uygulama sonu

16. Bizim derslerimiz süresince çocuğunuzda çevreyi temiz tutma konusuna ilişkin neler gözlemlediniz?
17. Bu süreçte çocuğunuzda bireysel çabaya önem verme konusunda neler gözlemlediniz?
18. Bu süreçte çocuğunuzun kaynakları kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
19. Bu süreçte çocuğunuzun satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulama davranışına ilişkin neler gözlemlediniz?
20. Bu süreçte çocuğunuzun reklamlara bakış açısına ilişkin neler gözlemlediniz?
21. Görsel Sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinliklere ailelerin katılımının sağlanması hakkında ne düşünüyorsunuz?
22. Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin çocuğunuzun ne tür becerilerini etkilediğini düşünüyorsunuz?
23. Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin çocuğunuzun sanata bakış açısına ilişkin neler gözlemlediniz?
24. Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin sizin sanata yönelik bakış açınızda ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
25. Varsa diğer görüş ve önerileriniz:

Uygulama bittikten sonra/Kalıcılık

16. Bizim derslerimiz bittikten sonraki süreçte çocuğunuzda çevresini temiz tutma konusuna ilişkin neler gözlemlediniz?
17. Bu süreçte çocuğunuzun yaşanan güncel çevre sorunlarına bakış açısına ilişkin neler gözlemlediniz?
18. Bu süreçte çocuğunuzun kaynakları kullanımı konusunda neler gözlemlediniz?
19. Bu süreçte çocuğunuzun satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulama davranışına ilişkin neler gözlemlediniz?
20. Bu süreçte çocuğunuzun geri dönüşüme ilişkin davranışları konusunda neler gözlemlediniz?
21. Bu süreçte çocuğunuzun çevreyi kirletenleri uyarma davranışı konusunda neler gözlemlediniz?
22. Bu süreçte çocuğunuzun çevre konusunda insanları bilinçlendirmeye yönelik davranışlarına ilişkin neler gözlemlediniz?
23. Bu süreçte çocuğunuzun hayvanlara ilgi gösterme ve yardım etme davranışları konusunda neler gözlemlediniz?
24. Varsa diğer görüş ve önerileriniz:

EK-11. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Uygulama sürecinden önce

1. Sınıfınızdaki öğrencilerin çevre duyarlılıklarına ilişkin ne düşünüyorsunuz?
2. Sınıfınızdaki öğrencilerin çevre duyarlılığını artırmaya yönelik ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
3. Öğrencilerin çevre duyarlılığını artırmak amacıyla neler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz?
4. Çevre duyarlılığı ve sanat ilişkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?
5. Görsel Sanatlar dersinde çevre duyarlılığına ilişkin çalışmalar yapıyor musunuz? Açıklar mısınız?
6. Görsel Sanatlar dersinde çevre duyarlılığına ilişkin ne tür etkinlikler yapılabileceğini düşünüyorsunuz?
7. Sınıfınızda bu çalışmanın yapılmasını neden istediğinizi açıkla mısınız?

Uygulama sürecinden sonra

1. Öğrencilerinizin davranışlarında çevreyi temiz tutma konusuna ilişkin neler gözlemlediniz?
 - a. Öğrencilerinizde çevre ile ilgili etkinliklere katılım konusunda neler gözlemlediniz?
 - b. Öğrencilerinizde insanları bilinçlendirme konusuna ilişkin neler gözlemlediniz?
 - c. Çevreyi kirletenleri uyarma davranışına ilişkin neler gözlemlediniz?
2. Öğrencilerinizde bireysel çabaya önem verme konusunda neler gözlemlediniz?
3. Öğrencilerinizin kaynakları kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - a. Suyun, elektriğin vs. tasarruflu kullanımı konusunda neler gözlemlediniz?
 - b. Eşyalarını ve malzemelerini kullanımı konusunda neler gözlemlediniz?
4. Öğrencilerinizin hayvanlara yönelik davranışlarına ilişkin neler gözlemlediniz?
5. Görsel sanatlar dersinde yapılan etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin;
 - a. Öğrencilerinizin çevreye yönelik davranışlarında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
 - b. Öğrencilerinizin sanata yönelik bakış açılarında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
 - c. Sizin sanata yönelik bakış açınızda ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
 - d. Öğrencilerinizin ne tür becerilerini etkilediğini düşünüyorsunuz?
7. Varsa görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK-12. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Uygulama sürecinden önce

1. Çocukların çevre bilgisi konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Çocukların çevreye yönelik tutumları ve davranışları konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Çocuklarda çevreye yönelik sorumlu davranışların hangilerinin en az görüldüğünü düşünüyorsunuz?
 - a. Sizce çevreye yönelik sorumlu davranışlardan hangilerinin geliştirilmesi gerekmektedir?
4. Çocukların çevreye yönelik sorumlu davranışlarının geliştirilmesi noktasında etkili olan faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

1. Eylem planından sonra

1. Bu süreçte;
 - a. Çocuğunuzun geri dönüşüme ilişkin davranışları konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - b. Kaynakları kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
2. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin çocukların çevreye yönelik bakış açılarında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
4. Varsa diğer görüş ve önerileriniz

2. Eylem planı sonu

1. Bizim derslerimiz süresince çocuğunuzun çevreyi koruma ve temizleme etkinliklerine ilişkin davranışları konusunda neler gözlemlediniz?
2. Bu süreçte çocuğunuzun;
 - a. Çevreyi kirletenleri uyarma davranışı konusunda neler gözlemlediniz?
 - b. Çevre konusunda insanları bilinçlendirmeye yönelik davranışlarına ilişkin neler gözlemlediniz?
 - c. Hayvanlara ilgi gösterme ve yardım etme davranışları konusunda neler gözlemlediniz?
3. Varsa diğer görüş ve önerileriniz:

Uygulama sonu

1. Bizim derslerimiz süresince
 - a. Çocuğunuzda çevreyi temiz tutma konusuna ilişkin neler gözlemlediniz?
 - b. Çocuğunuzda bireysel çabaya önem verme konusunda neler gözlemlediniz?
 - c. Çocuğunuzun kaynakları kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - d. Çocuğunuzun satın almadan önce ihtiyacı olup olmadığını sorgulama davranışına ilişkin neler gözlemlediniz?
 - e. Çocuğunuzun reklamlara bakış açısına ilişkin neler gözlemlediniz?
2. Görsel Sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinliklere ailelerin katılımının sağlanması hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin çocuğunuzun ne tür becerilerini etkilediğini düşünüyorsunuz?
4. Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin çocuğunuzun sanata bakış açısına ilişkin neler gözlemlediniz?
5. Gerçekleştirdiğimiz etkinliklerin sizin sanata yönelik bakış açınızda ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Varsa diğer görüş ve önerileriniz:

EK-13. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Uygulama sürecinden önce

1. Çevre kirliliği hakkında ne düşünüyorsun? Çevre kirliliği denince aklına ne geliyor?
2. Çevre kirliliğinin canlılar üzerindeki etkileri konusunda ne düşünüyorsun?
3. Kaynakların tasarruflu kullanımı denince aklına ne geliyor?
 - a. Sen nelere dikkat ediyorsun?
4. Sence çevre sorunlarının çözülmesi için neler yapılabilir?
 - a. Sen neler yapabilirsin/yapıyorsun?

1. Eylem planından sonra

1. Geri dönüşüm konusunda ne düşünüyorsun?
 - a. Sen geri dönüşüm konusunda neler yapıyorsun?
2. Kaynakları tasarruflu kullanmak senin için ne ifade ediyor?
 - a. Sen bu konuda neler yapıyorsun?
 - b. Yiyeceklerin ve içeceklerin israf edilmesi konusunda ne düşünüyorsun?
 - i. Yiyeceklerin ve içeceklerin israf edilmemesi için sen neler yapıyorsun?
3. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinlikleri nasıl buluyorsun?
 - a. Etkinlikler esnasında neler hissediyorsun? Neden?
 - b. Bu etkinliklerin çevreye yönelik bakış açında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?

Uygulama sonu

1. Çevre kirliliği hakkında ne düşünüyorsun?
 - a. Çevre kirliliğinden kimlerin sorumlu olduğunu düşünüyorsun? Neden?
 - b. Sence çevreyi temiz tutmaktan kimler sorumludur?
 - c. Çevreyi koruma ve temizleme etkinlikleri hakkında ne düşünüyorsun? Kendinden örnek verebilir misin?
 - d. Çevreye zarar verenleri uyarma konusunda ne düşünüyorsun? Kendinden örnek verebilir misin?
2. Sence çevre konusunda insanların bilinçlendirilmesi için neler yapılabilir?
 - a. Sen neler yapıyorsun? Örnek verir misin?
3. Bir ürünü satın almadan önce nelere dikkat etmek gerektiğini düşünüyorsun?
4. Çevre kirliliğinin canlılar üzerindeki etkileri konusunda neler düşünüyorsun?
5. Sokakta yaşayan hayvanlar hakkında ne düşünüyorsun?
 - a. Onlar için neler yapılabilir?
 - b. Sen neler yapıyorsun?
6. Görsel sanatlar dersinde gerçekleştirdiğimiz etkinliklerle ilgili neler söylemek istersin?
 - a. Bu etkinlikler esnasında neler hissettiğini anlatır mısın?
 - b. Bu etkinliklerin çevreye yönelik bakış açında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsun?

EK-14. Görsel Kültür Araçlarına İlişkin Uzman Görüş Formu

UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Uzman,

Bu form, Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN ve Arş. Gör. Gonca BABADAĞ tarafından ilkökul Görsel Sanatlar dersinde ekolojik sanatla ilişkilendirilen görsel kültür çalışmaları aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmada kullanılması planlanan görsel materyallerin tarafınızca değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada çevre duyarlılığı kapsamında "Çevre Kirliliği, Canlılar ve Çevresel Sorumluluk" konularının ele alınması planlanmaktadır. Bu amaçla "Hava Kirliliği", "Su Kirliliği", "Toprak Kirliliği", "Küresel Isınma", "Ormanlar" ve "Canlılar" konularına ilişkin aşağıdaki görsel materyallerin kullanılması planlanmaktadır. Uzman görüşü formu bu görsel materyallerin çevre duyarlılığı konusuna ve ilkökul öğrencilerinin düzeyine uygunluğunu değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz, araştırmanın güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Çok değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Gonca BABADAĞ

Adres:

Tel:

EK-14. (Devam) Görsel Kültür Araçlarına İlişkin Uzman Görüş Formu

Hedef Kitle: İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri			
Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
Görsel materyal öğrencilerin duyuşsal gelişim düzeyine uygundur.			
Görsel materyal öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygundur.			
Görsel materyal öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.			
Görsel materyal çevre duyarlılığı konusunu destekler niteliktedir.			
Görsel materyal çevre duyarlılığı konusunda yeterli veri sunmaktadır.			
Görsel materyal, görsel kültür analizleri yapılabilecek niteliktedir.			

Görsel materyale ilişkin belirtmek istediğiniz başka bir görüş varsa lütfen yazınız.

Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.

Kıymetli görüşleriniz için çok teşekkür ederim.

Gonca BABADAĞ

FİLME İLİŞKİN UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Sayın Uzman,

Bu form, Prof. Dr. Burçin TÜRKCAN ve Arş. Gör. Gonca BABADAĞ tarafından ilkokul Görsel Sanatlar dersinde ekolojik sanatla ilişkilendirilen görsel kültür çalışmaları aracılığıyla dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmada kullanılması planlanan “Loraks (Dr. Seuss’ The Lorax)” isimli filmin tarafınızca değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmada çevre duyarlılığı kapsamında "Çevre Kirliliği, Canlılar ve Çevresel Sorumluluk" konularının ele alınması planlanmaktadır. Bu kapsamda uzman görüşü formu “Loraks (Dr. Seuss’ The Lorax)” isimli filmin çevre duyarlılığı konusuna ve ilkokul öğrencilerinin düzeyine uygunluğunu değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Görüşleriniz, araştırmanın güvenilir bir şekilde gerçekleştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Çok değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Gonca BABADAĞ

Adres:

Tel:

EK-15. (Devam) Filme İlişkin Uzman Görüş Formu

Filmin Adı: “Loraks (Dr. Seuss’ The Lorax)”			
Hedef Kitle: İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri			
Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
Filmin içeriği ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin duyuşsal gelişim düzeyine uygundur.			
Filmin içeriği ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilişsel gelişim düzeyine uygundur.			
Film ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dikkatini çekecek niteliktedir.			
Film, çevre duyarlılığı konusunda yeterli veri sunmaktadır.			
Film çevre duyarlılığı konusunu destekler niteliktedir.			
Film görsel kültür analizleri yapılabilecek niteliktedir.			

Filme ilişkin belirtmek istediğiniz başka bir görüş varsa lütfen yazınız.

Gerektiğinde yeni satır ekleyiniz.

Kıymetli görüşleriniz için çok teşekkür ederim.

Gonca BABADAĞ

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Gonca BABADAĞ

Yabancı dil : İngilizce

Doğum yeri ve yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2016-devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2014-2016, Araştırma Görevlisi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- 2014, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı.
- 2012, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

Makaleler:

- Oluk, S., Kaya Şengören, S. ve Babadağ, G. (2019). Öğretmen adaylarının enerji tasarrufuna yönelik tutum ve davranışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-13.
- Boyacı, Ş. D., Babadağ G. ve Güner, M. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları temel değerler ile akademik sahtekârlık eğilimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1762-1793.
- Boyacı, Ş. D., Güner, M. ve Babadağ, G. (2017). “Dünyada Başka Şekilde Yaşamak da Mümkün mü?” değer eğitiminde “Küçük Kara Balık” örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5 (3), 172-194.
- Sarıbaş, S. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.

Kitap Bölümleri

Babadağ, G. ve Sarıbaş, S. (2022). Sürdürülebilir bir yaşamda gastronomi ve sanat. S. Ekici (Ed.), *Doğa, Bilim ve Sanatla Gastronomi* içinde (s.67-85). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Türkcan, B. ve Babadağ, G. (2021). Görsel sanatlar öğretimi. İ. Korkmaz (Ed.), *İlkokulda Öğretim Öğretmen El Kitabı* içinde (s. 333-364). Ankara: Pegem Akademi.

Babadağ, G. (2020). Farklı perspektiflerden çocukluk ve sosyolojisi. L. Eraslan (Ed.), *Çocukluk Sosyolojisi* içinde (s. 176-199). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayını.

Babadağ, G. (2020). Müzik öğretim programı. M. Gültekin (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi İlkokul Programları* içinde (s.471-518). Ankara: Pegem Akademi.

Eraslan, L. ve Babadağ (2019). Eğitimin politik temelleri. M. Şahin ve T. Aytaç (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 135-153). Ankara: Pegem Akademi.

Eraslan, L. ve Babadağ, G. (2015). Eğitimin Politik Temelleri. M. Metin ve T. Aytaç (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 121-140). Ankara: Pegem Akademi.

Babadağ, G. (2015). Çocuk ve Eğitim. L. Eraslan (Ed.), *Farklı Perspektiflerden Çocukluk ve Sosyolojisi* içinde (s. 199-221). Ankara: Vize Yayıncılık.