

Tez ve Bitirme Projelerinde Ekolojik Okuryazarlık ile Drama İlişkisi*

Gamze Esener Kutlu¹

Nami Eren Beştepe²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.008

Makale Geçmişi

Gönderim: 29.03.2024

Kabul: 09.08.2024

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Çevre eğitimi

Ekolojik okuryazarlık

Ekofobi

Makale Türü

Araştırma makalesi

Öz

Geleneksel eğitim sisteminin ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmede eksik kaldığı birçok araştırmada vurgulanmış, alternatif olarak birçok yöntem ve yaklaşım geliştirilmiştir. Bu yöntem ve yaklaşımlarda, dünyadaki yaşamı mümkün kılan doğal sistemleri anlama becerisine sahip ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmek; bilinç, bilgi, tutum, beceri, katılım, yeni davranış ve anlayış biçimi oluşturma, oyunu öğrenme aracı olarak kullanma, yaşayarak anlama, sosyal etkileşim ve iş birliği anahtar sözcükleri ile vurgulanmıştır. Bu anahtar kelimelerin doğrudan karşılığı olan yöntemse yaratıcı drama yöntemidir. Bu çalışma kapsamında Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında ilköğretim kademesinde çevre eğitimine ilişkin kuramsal tezler, uygulamalı tezler, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan tezler ve Çağdaş Drama Derneği tarafından yayımlanan bitirme projeleri çerçevesinde yaratıcı drama yönteminin çevre eğitimine katkısının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile çevre eğitimi ve yaratıcı drama alanındaki araştırmaların amaç, kapsam ve sonuçları analiz edilmeye çalışıldığından tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamına alınan tüm tezlerde, öğrencilerin merkeze alınarak pasif durumdaki çıkarıldığı, çözüm odaklı, günlük hayata entegre edilebilen, akran öğrenmesi ve iş birliğine dayalı, yaşayarak öğrenmelerine alan açan süreçler tasarlanmaya çalışıldığı görülmektedir. Fakat çevre eğitiminin kilit noktası olan yaşayarak öğrenme, uygulamalı çalışmalarda gezi, gözlem ve çalışma kağıtlarından öteye gidememiş, yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalar bu anlamda daha etkili olmuştur. Ek olarak, yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmalar dışındaki uygulamalı tezler incelendiğinde, çocukların en iyi öğrenme yöntemi olan oyunlardan faydalanılmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında, yaratıcı drama yöntemi ile çocukların ekolojik sorunları içselleştirebilmelerinin, kaygı duymadan empati odaklı düşünebilmelerinin, kelebek etkilerini fark etmelerinin ve ekosistemin bir parçası olarak bu denge için kendilerine düşeni kavramalarının mümkün olduğu ortaya konmuştur.

Önerilen Atıf

Esener Kutlu, G. & Beştepe, N.E. (2024). Tez ve bitirme projelerinde ekolojik okuryazarlık ile drama ilişkisi.

Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 143-169. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.008>

1. Bilim Uzmanı, Bir kuruma bağlı değil, E-posta: gamzeesener@gmail.com, Orcid no: 0009-0007-4214-1767.

2. Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi, Ankara, Türkiye. E-Posta: nbestepe@gmail.com, Orcid Id: 0000-0002-9772-5360.

* Bu makale, Gamze Esener Kutlu’nun Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yazdığı yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

Giriş

Yüzyıllarca doğa ile uyum içerisinde yaşayan insan, sanayileşme ve teknolojik gelişmelerle birlikte doğaya olan müdahalesini artırmış, doğa üzerinde yıkıcı etkiler bırakarak kendini ekolojik bir krizin ortasında bulmuştur. David Orr, bu ekolojik krizin her bakımdan bir eğitim krizi olduğunu ve sürdürülebilir toplumların yaratılması için endüstriyel eğitim sisteminin dönüştürücü bir şekilde yeniden yapılandırılmasını gerektirdiğini ileri sürmüştür (McBride ve ark., 2013) ve bu eğitim sistemini “ekolojik okuryazarlık” olarak kavramsallaştırmıştır. Goodwin ise bu krizin sadece çevre sorunlarıyla ilgili değil, aynı zamanda insanların dünya ile nasıl etkileşime girdiği ile de ilgili olarak ekolojik düşünce eksikliğini içeren bir algı krizi olduğunu; bu eksikliğin sadece sıradan vatandaşların günlük yaşamlarında değil, eğitimde de mevcut olduğunu vurgulamıştır (Goodwin, 2016). Özellikle 1970’li yıllardan sonra önem kazanan bu konu, 1972 yılında, Stockholm Birleşmiş Milletler Çevre Konferansı’nda ilk kez küresel olarak gündeme gelmiş, eğitimin esas olduğunun altı çizilmiştir. 1975 yılında, Belgrad Sözleşmesi’nde ise çevre eğitiminin amaçları “farkındalık, bilgi, tutum, beceri, değerlendirme yeteneği ve katılım” anahtar kelimeleri ile başlıklandırılmıştır. 1977 Tiflis Bildirgesi’nde ise çevre eğitimi, “farkındalık, bilgi, tutum, beceri ve katılım” çerçevesinde ele alınmıştır. Fakat günümüzde bu anahtar kelimelerin aksine, çevre eğitiminde afet temelli yaklaşım göze çarpmaktadır. Bu problem odaklı yaklaşımlar, çocuklarda yüksek düzeyde kaygıya sebep olmaktadır. Strife tarafından elli kentli çocukla gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında, çocukların %82’sinin çevre sorunlarıyla ilgili duygularını tartışırken korku, üzüntü ve öfke hissettiği ve bu sonuçların, birçok çocuğun “ekofobik” olduğunu gösterdiği ortaya konmuştur (Strife, 2012). Bir başka çalışmada ise 7-9 yaş arasındaki çocuklar tarafından yapılan resimler, çevresel algılarını değerlendirmek için analiz edilmiştir. Çocukların %37’si çevre sorunlarını resmetmiş, %54’ü dünyanın 50 yıl sonra daha kötü bir durumda olacağını belirtmiştir (Barraza, 1999). Bu sonuçlarla birlikte, 1999 yılından beri yaşanan ekolojik gelişmeler düşünüldüğünde, çocukların kaygı seviyesi endişe verici olmaktadır. Yağmur ormanlarının yok olması gibi küresel ölçekteki felaketlerle çocuğa farkındalık kazandırmaya çalışmak, yalnızca kaygı seviyesini yükseltmekte ve çocuğun bu sorunlarla mücadele edemeyeceğini düşünmesine, sorunlara karşı kayıtsızlık geliştirmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, çevre eğitiminin çocukların kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, şimdi ve burada ilkesiyle, yani önce kendi küçük dünyasının (evinin, okulunun, mahallesinin ve sonra şehrinin) ekolojik etkisini neden-sonuç düzleminde anlayarak ve en önemlisi, -mış gibi yaparak doğadaki tüm canlılarla empati duygusunu geliştirecek şekilde verilmesi gerekmektedir. -Mış gibi yapılmasından kasıt, çocuğun insan olarak doğadaki yerini kavraması ile birlikte, kendini bir kuşun yerine koyarak kuşun ihtiyaçlarını da tıpkı kendisinininki kadar benimsemesidir (Sobel, 2019, s.29-40).

Sobel, 1960’larda başlayan çevre eğitimindeki geleneksel varsayımın, bilginin davranışa etki eden tutumlara yol açtığı şeklinde olduğunu, fakat çevresel davranış üzerine yapılan araştırmaların, davranışı değiştirmek için bu doğrusal modellerin geçerli olmadığını gösterdiğini belirtmiştir. Artan bilgi ve tutumlardaki değişiklik, mutlaka farklı davranışlara dönüşmemektedir. Finger ise çevresel davranışın, öğrenme ve bilginin sonucu olmaktan çok, belirli çevresel deneyimlerin sonucu olduğunu tespit etmiştir (Sobel, 2007, s.16-17). Türkiye’de verilen çevre eğitiminin büyük oranda öğretmen merkezli, doğadan ve empati geliştirmekten uzak, kapalı mekanlarda, teori yoğun soyut bir şekilde ve afet temelli verildiğini söylemek mümkündür. Kocalar’a göre (2015) Türkiye’de okul müfredatları doğadaki tahribatı anlatmakta çok erkenci davranmakta, çocukların zihinlerinde farklı

bir dünya oluşturmakta ve korkutucu olmaktadır. Örneğin Kocalar, yağmur ormanları konusunun liseye uygun bir konu olup, ilkokullarda yeri olmadığını, bunun erken soyutlama sorununa yol açtığını belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesinden alınan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" başlığı altındaki kazanımlar incelendiğinde, dördüncü sınıf öğrencileri için hava olayları ve doğal afetler, beşinci sınıf öğrencileri için afetlerin ve doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkileri gibi başlıklar göze çarpmaktadır. Hayat bilgisi dersi ikinci sınıf programı kapsamında ise doğal afetler ve afetlere karşı alınabilecek önlemler vurgulanmaktadır. Oldukça soyut ve teorik olan bu kazanımlarda, özellikle ilkokul ikinci sınıf gibi çok erken bir dönemde doğaya dair sevgi ve empati kazanması gereken çocuğun, öncelikle afetlerle karşılaştığı, doğayı tehdit olarak algılamasının oldukça mümkün olduğu görülmektedir. Tüm bunlara dayanarak, ilköğretim çağında verilen eğitimin insan merkezli, teorik, soyut ve empatiden uzak, sorun ve doğal afet vurgusu ile ekofobiye yol açacak şekilde verildiği söylenebilir. Ek olarak bu kazanımlar, yıllardır uluslararası konferanslarda vurgulanan "farkındalık, bilgi, tutum, beceri, değerlendirme yeteneği ve katılım" gibi anahtar kelimelerden uzaktır. Bu nedenle, öğrenciler çevresel süreçlerdeki etkinliklerini içselleştirememekte, kendi kelebek etkilerini görememekte ve doğayı tehdit olarak algılamaktadır. Başal (2015, s. 15-27) ise bu anahtar kelimelere çocuklar için en uygun öğrenme ortamı olan "oyun"u eklemiştir. Bu anlamda, dünyadaki yaşamı mümkün kılan doğal sistemleri anlama becerisine sahip ekolojik okuryazar bireyler nasıl yetiştirilmeli sorusunun cevabının, "bilinç, bilgi, tutum, beceri, katılım, yeni davranış ve anlayış biçimi oluşturma, oyunu öğrenme aracı olarak kullanma, yaşayarak anlama, sosyal etkileşim ve iş birliği" anahtar kelimelerini barındırdığı görülmektedir. Diğer yandan, son 30 yıldaki en önemli hedefinin çocuklar ile doğa arasındaki ilişkiyi incelemek olduğunu vurgulayan Sobel, "yağmur ormanları yok oluyor, o halde çocuklara yağmur ormanlarının yok edilmesinin dehşetini öğretelim ki onu kurtarmak için harekete geçsinler" anlayışını eleştirmektedir. Bunun yerine çocuklar ve ağaç arasındaki ilişkileri, kendi arka bahçelerinde nasıl geliştireceklerini bulmakla daha çok ilgilendiğini vurgular. Ona göre, çocuklukta ağaçlarla konuşmak, ağaçlarda saklanmak, yapraklarıyla yuva yapmak ağaçları korumaktan önce gelir (Sobel, 2008, s. 19). Bu anlamda geliştirdiği üç prensip olan kinestetik öğrenme, hayal etme ve türlere dönüşme -hayvan müttefikleri- doğrudan yaratıcı drama yönteminde karşımıza çıkar. Ek olarak, yaratıcı drama yöntemi yukarıda sıralanan hedefler ışığında ortaya çıkan bilinç, bilgi, tutum, beceri, katılım, yeni davranış ve anlayış biçimi oluşturma, oyunu öğrenme aracı olarak kullanma, yaşayarak öğrenme, sosyal etkileşim ve iş birliği anahtar kelimelerinin de doğrudan karşılığıdır. Bu anlamda, yaratıcı drama yöntemi ekolojik okuryazar bireylerin yetiştirilmesi açısından anahtardır. Çünkü yaratıcı drama:

Bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri deneyimli bir eğitmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe (spontaniteye), şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır (Adıgüzel, 2019, s.73).

Sonuç olarak, yaratıcı drama eğitiminin çocuklara ekolojik okuryazarlık kazandırılması için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu kapsamda bu araştırmanın problem, Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında ilköğretim kademesinde çevre eğitimine ilişkin uygulamalı ve kuramsal çevre eğitimi tezleri ile yaratıcı drama yöntemiyle yapılan tez ve Çağdaş Drama Derneği bitirme projelerinin karşılaştırılması ve yaratıcı drama yönteminin ekolojik okuryazarlığa katkısının olup olmadığının incelenmesidir. Bu çalışmayla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan tezler, yaratıcı drama dışında uygulamalı yöntemler kullanılarak yapılan tezler ve çevre eğitimi ile ilgili kuramsal tezler arasındaki uygulamalar ve sonuçlar açısından ortaklıklar nelerdir?

2. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan tezler, yaratıcı drama dışında uygulamalı yöntemleri kullanarak yapılan tezler ve çevre eğitimi ile ilgili kuramsal tezler arasındaki uygulamalar ve sonuçlar açısından farklılıklar nelerdir?

3. Yaratıcı drama yönteminin ekolojik okuryazarlıkla ilişkisi nedir?

Bu çalışma, hem çevre eğitiminin mevcut durumunun analiz edilmesi hem de ekofobi oluşturmadan çocukların içselleştirebilecekleri şekilde verilen yaratıcı drama yöntemiyle çevre eğitiminin zenginleştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. İlköğretim çağında bütünsel bir çevre eğitiminin yaratıcı drama yoluyla nasıl verilebileceğine dair öneriler sunacak olan çalışmanın, alan yazında önemli bir açığı kapatacağı söylenebilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Bu araştırma ile çevre eğitimi ve yaratıcı drama alanındaki araştırmaların amaç, kapsam ve sonuçları analiz edilmeye çalışıldığından, tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, araştırmacının bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımladığı, bireylerin, grupların veya fiziksel ortamların özelliklerini özetlediği çalışmalardır. Eğitim alanındaki araştırmalarda en yaygın betimsel yöntem ise tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk, 2010, s. 22). Tarama modelleri, geçmişteki veya mevcut bir durumu, herhangi bir şekilde değiştirmeden ve etkilemeden, var olduğu şekliyle gözleyip, betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2009, s. 77).

Örneklem

Ulusal tez merkezi veri tabanında tarama yapmak için ‘drama’, ‘yaratıcı drama’, ‘creative drama’, ‘eğitimde drama’, ‘çevre eğitimi’, ‘çevre eğitiminde yaratıcı drama’, ‘ekolojik okuryazarlık’, ‘ekolojik okuryazarlık ve drama’ ‘çevre eğitiminde drama’ ve ‘drama in environmental education’, anahtar kelimeleri yazıldığında çevre eğitimi konulu yirmi sekiz ve yaratıcı drama yöntemiyle çevre eğitimi konulu sekiz olmak üzere toplam otuz altı tez, Çağdaş Drama Derneği resmi web sitesinde bulunan bitirme tezleri incelendiğinde toplam on dokuz çevre eğitimi konulu proje bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma örneklemini, 2000–2020 yılları arasında yazılan ve erişime açık olan Türkiye’de İlköğretim kademesinde çevre eğitimi ve çevre eğitiminde yaratıcı drama temalı toplam otuz altı yüksek lisans ve doktora tezi ile on dokuz bitirme projesi oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri, çevremizde sıradan ve açık şekilde bulunan bir bilgi değildir. Bilginin veri olup olmayacağı araştırmacının ilgisine, araştırdığı konuya ve bakış açısına göre değişir (Merriam, 2018). Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında şu yollar izlenmiştir:

1. Çevre eğitimi ve yaratıcı drama alan yazını taranarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2. İlköğretim çağında çevre eğitimi alanında yapılan araştırmalara dair verilerin doğrudan edinilebileceği kaynak olarak düşünülen YÖK’e ait web sitesinde bulunan tezlerin ve Çağdaş Drama

Derneği resmi web sitesinde yayınlanan bitirme projelerinin incelenmesi ile elde edilen veriler temel alınmıştır.

YÖK Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) veri tabanında, ilköğretim kademesi kapsamında ve 2000-2020 yılları arasında yapılmış 36 tez ile Çağdaş Drama Derneğinde tamamlanmış 19 bitirme projesi belirlenmiştir. Tezler ve bitirme projeleri incelenmiş ve dört ana başlık altında gruplandırılmıştır:

1. Çevre Eğitimi ile İlgili Uygulamalı Tezler (“TU” olarak kodlanmıştır.)
2. Çevre Eğitimi ile İlgili Kuramsal Tezler (“TK” olarak kodlanmıştır.)
3. Yaratıcı Drama Yönteminden Yararlanılarak Yapılan Çevre Eğitimi ile İlgili Tezler (“TD” olarak kodlanmıştır.)
4. Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projeleri (“P” olarak kodlanmıştır.)

Her bir tez incelenerek, çalışma konusu, çalışma grubu, amacı, yöntemi, uygulamaları ve sonuçları çerçevesinde gerekli veriler elde edilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde belirlenen başlıklar altında bir araya getirilip, betimsel analizleri yapılarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılırken içerik analizi, elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 89, Akt. Aktaş, 2015).

Öncelikle, incelenen tezler ve bitirme projeleri, Çevre Eğitimi ile İlgili Uygulamalı Tezler, Çevre Eğitimi ile İlgili Kuramsal Tezler, Yaratıcı Drama Yönteminden Yararlanılarak Yapılan Çevre Eğitimi ile İlgili Tezler ve Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projeleri olmak üzere dört ana başlık altında bir araya getirilmişlerdir. Tüm tezler ve bitirme projeleri, çalışma konusu, çalışma grubu, amacı, yöntemi, uygulamaları ve sonuçları çerçevesinde özetlenmiştir. Her bir ana başlığın altında o başlıkla ilgili tezlerin ve bitirme projelerinin özetleri verildikten sonra, belirlenen alt başlıklarda tezlerin ve bitirme projelerinin amaçlarına, yapılan uygulamalara ve sonuçlara ilişkin bulgular belirtilmiştir.

Buraya kadar elde edilen bulgular doğrultusunda, çevre eğitimi ile ilgili uygulamalı tezler ve kuramsal tezler ile yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen çevre eğitimi ile ilgili tezler ve projeler, ortak yönleri ve farklılıkları temaları altında karşılaştırılarak betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Tüm bulguların ve yorumların doğrultusunda da yaratıcı drama yönteminin ekolojik okuryazarlığa katkısının olup olmadığı yorumlanarak sonuca varılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulunun 31.05.2021 tarih ve 184 sayılı kararı ile Gamze Esener’in “Ekolojik Okuryazarlık ile Yaratıcı Drama İlişkisi” başlıklı tezinin insan üzerinde yapılan bir çalışma olmaması nedeniyle etik kurul onayına ihtiyaç duymadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Bulgular

Uygulamalar Açısından Ortaklıklar ve Farklılıklar

Çalışma kapsamında, çevre eğitimi etkinlikleri yoluyla interaktif bir şekilde veren dört doktora, on yedi yüksek lisans tezi olmak üzere, toplam yirmi bir tez incelenmiştir. Tezlere YÖK tez arama sayfasında, “interaktif çevre eğitimi”, “uygulamalı çevre eğitimi”, “etkinlikler aracılığıyla çevre eğitimi” gibi anahtar sözcüklerle yapılan arama ile ulaşılmıştır, 2000-2020 arasında yapılan tez çalışmaları araştırmaya dahil edilmiştir. Tezlerde deney gruplarına verilen eğitim, öğretmen/öğretmenin yalnızca rehber olarak bulunduğu öğrenci merkezli yaklaşımla, kontrol gruplarına ise geleneksel öğretim programına dayalı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Uygulamalı tezlerde kullanılan yöntemler aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1

Uygulamalı Tezlerde Kullanılan Yöntemler

| KOD | TÜR | YIL | SINIF | YÖNTEM |
|------|-----|-----------|---------|---|
| TU1 | MA | 2016-2017 | 7 | Deney Grubu: Toulmin’in Argümantasyon Modeli. Kontrol Grubu: 5E öğrenme metodu |
| TU2 | MA | 2005–2006 | 7 | Probleme Dayalı Öğrenme ve Öğrenme Döngüsü Yaklaşımları |
| TU3 | PhD | 2015-2016 | 5 | Gezi, gözlem ve proje uygulamaları |
| TU4 | MA | 2013-2014 | 7 | Gezi ve Gözlem |
| TU5 | PhD | 2015-2016 | 6 | Kağıt geri dönüşümü üzerine uygulamalar |
| TU6 | MA | 2018-2019 | 4 | Sunuş yoluyla öğretim, probleme dayalı öğrenme, hikâyeleştirme |
| TU7 | MA | 2018-2019 | 5 | Gezi ve Gözlem |
| TU8 | MA | 2017-2018 | 6 | Kuş Gözlemi |
| TU9 | MA | 2015-2016 | 6 | Gezi ve Gözlem |
| TU10 | MA | 2017-2018 | 6 | Gezi, gözlem, buluş yoluyla öğrenme |
| TU11 | MA | 2009-2010 | 7 | Bahçe temelli eğitim modeli |
| TU12 | MA | 2018-2019 | 8 | TGA destekli Proje Tabanlı çevre eğitimi |
| TU13 | MA | 2018-2019 | 7 | Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı-REACT modeli |
| TU14 | MA | 2017-2018 | 5,6,7,8 | Gezi, gözlem, bitki yetiştiriciliği ve mini araştırmalar |
| TU15 | MA | 2016-2017 | 5 | Mobil uygulamalar ve 5E metodu |
| TU16 | MA | 2017-2018 | 7 | Teknolojik uygulamalarla destekli çevre eğitimi |
| TU17 | MA | 2010-2011 | 4 | 5E metodu |
| TU18 | PhD | 2014-2015 | 7 | Konu anlatımı, tartışma, çalışma kağıtları, değerlendirme yaprakları, araştırma ödevi, poster hazırlama |
| TU19 | MA | 2011-2012 | 6, 7 | Beyin fırtınası, deneyler, video ve animasyon gösterimi, tahmin-gözlem-açıklama, eğitsel oyunlar |
| TU20 | MA | 2016-2017 | 4 | Beyin fırtınası, istasyon tekniği, konuşma halkası, hikâyeleştirme |
| TU21 | PhD | 2012-2013 | 7 | Grup çalışmasıyla problem çözmeye dayalı beyin fırtınası |

Çalışma kapsamında, çevre eğitimi yaratıcı drama yöntemiyle veren ikisi doktora, altısı yüksek lisans olmak üzere çevre eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanan 8 tez çalışmaya dahil edilmiştir. Tezlere YÖKTEZ aracılığıyla, “çevre eğitimi”, “çevresel okuryazarlık”, “ekolojik okuryazarlık”, “eko okuryazarlık” gibi anahtar kelimelerle arama yapılarak ulaşılmıştır. Tezlerin yıl, düzey (sınıf), grup (katılımcı sayısı), süre bilgileri ile amaçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 2*Çevre Eğitimi Yaratıcı Drama Yöntemiyle Veren Tezler*

| KOD | TÜR | YIL | SINIF | AMAÇ |
|-----|-----|-----------|-------|--|
| TD1 | MA | 2018-2019 | 8 | Fen bilimleri dersi “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilinci” ünitesinin öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin ders başarısı üzerindeki etkisi |
| TD2 | MA | 2011-2012 | 4 | Fen ve Teknoloji Dersi, “Çevremizdeki Kirlilik” konusunun yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesinin, öğrencilerin çevresel farkındalıkları üzerindeki etkisi |
| TD3 | PhD | 2016-2017 | 4 | Çocukların çevre farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla Çevre Farkındalık İndeksi geliştirilmesi, drama temelli çevre eğitiminin hazırlanması, uygulanması ve etkisi |
| TD4 | MA | 2010-2011 | 4 | Fen eğitiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının bilimsel yaratıcılığa ve akademik başarıya etkisinin deneysel yolla sınanması |
| TD5 | MA | 2007-2008 | 7 | i) Fen ve teknoloji dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına yönelik görüşlerin belirlenmesi ii) Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin çevreye ilişkin problem durumlarına etkisi |
| TD6 | PhD | 2015-2016 | 3-4 | Fen bilimleri dersi kapsamındaki “çevre” konularının öğretiminde yaratıcı dramanın kullanılmasının öğrencilerin başarısına, ilgilerine ve öğrenmelerinin kalıcılığına olan etkilerinin incelenmesi |
| TD7 | MA | 2003-2004 | 4 | Fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi |
| TD8 | MA | 2017-2018 | 5 | “İnsan ve Çevre” ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri üzerindeki etkisini deneysel yolla belirlenmesi |

Yaratıcı drama yöntemi kullanılan tezlerde tespit edilen eksiklikler, tezlerin sayıca az olması ve iyi örnekleri de dahil etmek amacıyla Çağdaş Drama Derneği bitirme projeleri de çalışma kapsamında alınmıştır. Projelerin yıl, düzey (sınıf) ve amaçları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 3

Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projeleri

| KOD | YIL | SINIF | AMAÇ |
|-----|-----------|-------|---|
| P1 | 2012 | 5 | Öğrencilerin bilişsel, devinişsel ve tutum olarak su bilinci oluşturmak ve suyun öneminin kavranması |
| P2 | 2007 | 3 | Katılımcıların çevre bilinci kazanmaları, nükleer santraller hakkında bilgi sahibi olmaları |
| P3 | 2006 | 7 | Öğrencilerin popülasyon dinamikleri konusundaki bilişsel düzeylerinin artırılması |
| P4 | 2008 | 7 | Toplum/bireylerin enerji tasarruf yollarını uygulanabilir davranış haline getirebilmesi açısından duyarlılık yaratılması |
| P5 | 2015 | 5 | Öğrencilerin doğa kirliliğini önlemeye yönelik bilgi ve çevreci uygulamalarına katkıda bulunulması |
| P6 | 2013-2014 | 2 | Hayat Bilgisi dersinin “Kaynakları Etkili Kullanma” becerisine ilişkin kazanımlarının YD yönetimi ile işlenmesinin öğrenci üzerindeki etkisinin belirlenmesi |
| P7 | 2010-2011 | 7 | Öğrencilerin eğitim ve öğretim süreci sırasında çevre ve çevre olaylarına karşı farkındalık yaratılması |
| P8 | 2015 | 3 | 3. Sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlık düzeylerinde YD yöntemiyle farkındalık kazandırılması |
| P9 | 2014-2015 | 4 | Katılımcılarda, doğanın ve doğal yaşamın sevilip korunması ile ilgili farkındalık yaratılması |
| P10 | 2008 | 7 | Çevre kirliliğinin önemi ile ilgili katılımcılara drama yöntemiyle farkındalık kazandırılması |
| P11 | 2018 | 5 | Su kaynaklarının gelecekteki ve şimdiki durumu ile ilgili bilgilere yaratıcı drama zemininde buluş yoluyla ulaşmalarını sağlayarak bilinçli su tüketimi ve sanal su konusunda farkındalık yaratılması |
| P12 | 2018 | 5 | Fen bilimleri dersi, “İnsan ve Çevre” ünitesinin işlenerek öğrencilerin çevre bilincini artırıp, konuyla ilgili kalıcı öğrenmelerin sağlanması |
| P13 | 2018 | 1 | Hayat Bilgisi Dersi “Doğada Hayat” Ünitesinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle İşlenerek doğaya dair bir farkındalık kazandırılması |
| P14 | 2017 | 3 | Çocuklara çevre kirliliğinin ne olduğu, nedenleri ve bu nedenlere yönelik alınabilecek tedbirlerin fark ettirilmesi |
| P15 | 2014 | 8 | Çevre okuryazarlığının kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisinin belirlenmesi |
| P16 | 2020 | 2 | Gelecek nesillere çevre bilincini kazandırmak için yaratıcı drama yöntemiyle ilkökul çocuklarına çevre kirliliği farkındalığı konusunun işlenmesi |
| P17 | 2020 | 2 | İlkokul çocuklarında geri dönüşüm farkındalığını yaratıcı drama yöntemi ile irdelenmesi |
| P18 | 2018-2019 | 3-4 | İlkokul öğrencilerinde çevre bilinci geliştirmesi |

| | | | |
|-----|------|------|--|
| P19 | 2018 | 8-11 | Yaratıcı drama ile doğanın döngüsünü anlayarak doğaya karşı duyarlılık oluşturulması, merak duygusunun geliştirilmesi, doğa ve çocuk arasında bağ kurup sevdirmesi |
|-----|------|------|--|

Tezler arasındaki uygulamalar açısından ortaklıklar değerlendirildiğinde; incelenen tüm tezlerde ve projelerde, deney gruplarına uygulamalar yoluyla etkin çevre eğitimi verilmeye çalışılmış olduğu, kontrol gruplarında geleneksel çevre eğitimine devam edildiği belirlenmiştir. Deney gruplarında, grup çalışması yoluyla akran öğrenmesi ve iş birliği desteklenmiş olup bu iki yöntemin çevre eğitimi açısından önemi ortaya konmuştur. Çalışmalarda yeni nesil çevre sorunlarının ekofobi yaratmadan, çözüm odaklı olarak ve çocukların bunları hayata geçirebileceği şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ek olarak çevre bilincine ait tutumların ve çevreye ait bilgilerin yüksek olmasının öğrencinin çevreye yararlı davranışlar göstermesine yetmediği, bu anlamda yeni yöntemlere ihtiyacın olduğu çalışmalarca tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulamalarla desteklendiklerinde konuları içselleştirerek kendi yaşamlarına katabildikleri, bu yolla davranış değişikliği meydana geldiği tezlerde ön plana çıkana çıkmıştır. Günlük hayattan alınmış hikayeler, haberler vb. kullanılarak bağlam kurulmasını sağlamak; öğrencilerin problem çözme yoluyla keşfederek öğrenecekleri gündelik olaylarla, bilgilerini kullanılabilecekleri ortam oluşturmak; tartışma ortamı yaratmak onların çevreye yönelik tutum, davranış ve başarı düzeyleri anlamlı seviyede geliştirmiştir. Aynı şekilde, öğrencilerin uygulamalarla desteklenince daha bütüncül bakış açısı kazanabildikleri de gözlemlenmiştir.

Tezler arasındaki uygulamalar açısından farklılıklar değerlendirildiğinde ise yaratıcı drama yöntemini diğer uygulamalı çalışmalardan ayıran özelliklerden en belirgin olanı; yaratıcı drama süreçlerinin –mış gibi yapmaya dayalı, yaşayarak öğrenilen, katılımcıları ve tecrübelerini merkeze alan yapısıdır. Yaratıcı drama, dramatik bir kurguya sahip ve canlandırma odaklıdır. Bu odaklanma ise “-mış gibi” yapmaya, kurguya, spontaniteye, daha çok doğaçlamaya ve rol almaya dayalıdır. Tez kapsamındaki uygulamalı tezlerde “yaşayarak öğrenme” vurgusu olsa da çalışmalar incelendiğinde, yaşayarak öğrenmenin gezi, gözlem, grup tartışmaları gibi süreçler olduğu görülmektedir. Diğer yandan yaratıcı drama, katılımcıların tecrübelerine dayanır ve onları merkeze alır. Katılımcılar kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak çatışmalardan oluşan doğaçlamalarda bir amacı, düşünceyi canlandırırlar. Drama süreçlerinde, birey ve grup merkezli olarak, onların etkileşim ve iletişimiyle, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla, yaratıcılığı ön plana alarak problemlere yeni çözümler bulmaya çalışılır. Bu süreçlerde bilgi doğrudan verilmez, katılımcıların bireysel öğrenmeler ve küçük grup tartışmalarıyla bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlanır (Erem & Erdoğan, 2019, s.4). Bununla birlikte, öğrenmenin yaşantısal olması, dramanın özünü oluşturur. Adıgüzel, yaşantılara dayalı öğrenmenin, etkin katılımı kalıcı öğrenmeyi sağladığını belirtir. Hatırlama ve kalıcılığın sözel ağırlık öğretimde %10 ve görsel ağırlıklı öğretimde %30’ken, yaşantıya dayalı eğitimde %90’a ulaştığını vurgular (Adıgüzel, 2006, s.32). Yaratıcı drama çalışmaları, bu anlamda diğer etkinlikler yoluyla yapılan çalışmaların önüne geçmektedir. Yaratıcı drama süreçleri, katılımcıların kendileri veya başkalarının yaşadığı bir sorundan yola çıkarak sorunu çözmeye yönelik olan, katılımcıların tüm duyularını harekete geçirerek yani yaşayarak öğrenilen ve grup içi etkileşimin bir sonucu olan süreçlerdir. Bu anlamda, katılımcıların kendi yaşamlarında kalıcı izli davranışa dönüşen süreçleri katılımcılara yaşatır (Adıgüzel, 2006, s.33). Diğer uygulamalı çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, yaşayarak öğrenmeyi çocukların kendi deneyimlerinden yola çıkarak deneyimlemeleri, rol oynayarak bir diğerinin penceresinden bakabilmeleri, empati sürecini deneyimlemeleri yaratıcı

drama yöntemini diğer uygulamalı yöntemlere göre ön plana çıkarmaktadır. Heathcote, “çocuklardan okulun kapısından girdiği andan itibaren gerçek yaşamlarını beslenme çantalarına koymalarını” bekleyemeyeceğimizi belirtir. Çocukların yaşantılarını geride bırakamayacaklarını, bu yaşantı deneyimleriyle okulda olmalarının gerekliliğinden söz eder (Heathcote, 2010, s. 101). Bu nedenle drama, merkeze çocukların gerçek yaşamlarını, deneyimlerini koyar. Fakat yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen tezlerin dışında kalan uygulamalı çalışmalarda yaşantıya dayalı, öğrenci merkezli bir eğitim hedeflense de çalışma kağıtları, mobil uygulamalar gibi araçlar hâlâ çocuk ile öğrenme arasındadır. Bu anlamda, araçlar ve yönlendirmelerle aslında geleneksel eğitimin getirdiği kalıpların sınırlarında kaldıkları görülmektedir. San’a göre geleneksel eğitimde, çocuğun çevresi ve dünyası ile kurduğu iletişimde arada öğretmen, ders kitabı yazarı veya bir kitle iletişim aracı gibi bir araç bulunmakta ve böylece duyuşsal alanı ile bilişsel alanı ayrılmakta, öğrenme yaşantısal olmaktan çıkıp bilişsel olarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle çocuğun bilgiyi yararlı ve işlevsel kılmasına çok az olanak sağlamaktadır (San, 1989, s. 574). Bowel & Heap okuldaki eğitimin, öğrenciye ikinci elden deneyim sağladığını, okuldaki deneyimin asıl kaynağının öğretmenler ve kitap gibi materyaller olduğunu belirterek, bu görüşü destekler. Deneyimin çocuklara ulaşırken bu araçların süzgecinden geçtiğini belirtir. Bu durumun, duyuşsal dünya ile bilişsel dünya arasına bir çizgi çektiğini, hisler ile düşüncelerin birbirinden ayrıldığını, bu ayrımın da bilginin anlamlı ve kullanılabilir hâle getirilmesini olanaksızlaştırdığını ifade eder. Çünkü bilgiyi kullanışlı hâle getirmeniz için önce hissetmeniz gerekir. Fakat dramada deneyimler ilk elden yaşanır. Drama içinde bir dünya yaratılır; öğrencilerin doğrudan ve aktif olarak kendilerinden bir şeyler katması sağlanır (Bowel & Heap, 2019, s. 2). Aradaki araçları olabildiğince azaltarak, öğrenciyi merkeze alan uygulamalar birçok ek kazanıma hizmet etmektedir. Uygulamalı çalışmalardaki çalışma kağıtları, mobil uygulamalar gibi araçların kullanımının aksine, yaratıcı drama çalışmalarında araçların kaldırılarak öğrencilerin kendi yaşantısının merkeze konulması, deneyime dayalı bir öğrenme süreci sağlar. Yaratıcı drama süreçlerinde, canlandırma aşamalarında çocuk hayal gücü ile baş başadır. Kazanımın verildiği aşama da yine bu aşamadır. Aradan araçlar çekilip alınmış ve çocuk kazanıma giden yolda kendi yaşantısal deneyimlerinden yola çıkacak şekilde konumlandırılmıştır. Öğrenciler, yaratıcı drama atölyelerinde aktif rol oynayarak, akran öğrenmesi ve kendi yaşantısı sayesinde, yapılandırılmış çatışmalar içeren doğaçlamalar sayesinde süreçlerin doğrudan içerisindedir. Yaratıcı drama öğretmenleri tarafından öğrencilerin süreci güvenli bir alanda deneyimlemesi sağlanmaya, çocuğun kendi yaşantısından yola çıkarak kendi ekolojik yolunu çizmesine alan açılmaya çalışılmıştır. Heathcote, yaratıcı drama süreçlerinde iş birliği ve bilinenlerin bir araya toplanmasıyla toplumsal bir olgu yaratıldığını ve bu durumun topluma bakma olanağı sağladığını belirtir. Yaratıcı drama sürecinde, grup ile düşüncelerin denendiğini ve toplumsal yaşamdaki her yaşantının hissedildiğini vurgular (Heathcote, 2010, s.100). Ekolojik krizler de modern insanın toplumsal yaşam anlayışı ve “beceri”sinden doğar. Bu anlamda, akranlarla birlikte toplumsal yaşantının ve dolayısıyla alışkanlıkların incelenmesi çevre eğitimi için de oldukça önemli olmaktadır.

Fakat incelenen yaratıcı drama yönetimini kullanan tezler kapsamında, yaratıcı drama alan yazınına dair yapısal bir problem tespit edilmiştir. Tezlerin birçoğunda yaratıcı drama atölyeleri doğru şekilde yapılandırılmamış, drama olmayan çalışmalar drama olarak adlandırılabilmiştir. Bu anlamda, TD1’de, jüri üyeleri incelenmiş olup, jüri üyelerinin yaratıcı drama alanında deneyimi olup olmadığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Ocak 2020 yılında yazılan tezde, yaratıcı drama yönteminin “hazırlık, canlandırma ve değerlendirme” aşamaları; “hazırlanmak, kimliğe bürünmek

ve değerlendirme-tartışma” şeklinde 2006 yılında tanımlanan şekli ile yer almaktadır. Bu durum da jüri ve atölye uygulayıcısının yaratıcı drama alan yazınına uzak olduğunu düşündürmektedir. Drama atölyelerine de tez içerisinde yer verilmediğinden uygulama örnekleri incelenememiştir. Uygulamaların yapıldığı deney grubunun yaratıcı drama ile ilgili yaşantılarının olmadığı varsayılmış, grup ile ilgili bilgi verilmemiştir. Atölye yazım aşamasında, grubun hazırbulunuşluğu, yaratıcı drama geçmişi olup olmaması kritik önemdedir. Bu nedenle, kazanımlara ulaşabilmek için yaratıcı drama alanında çalışma yaparken grubun yaratıcı drama geçmişinin olup olmadığı bir varsayım konusu olmamalıdır. TD2’de, tezin 2012 yılında gerçekleştirilmiş olduğu ve araştırmacının sınırlı bir yaratıcı drama eğitimi olduğu görülmüştür. Araştırmacının atölye yazımında kazanım belirtmediği ve dolayısıyla değerlendirmede kazanımın sorgulanmadığı tespit edilmiştir. Hazırlık aşamasında, konuya hazırlayan bir oyun kurgulanmış fakat genel atölye süreci açısından aşamalar birbiriyle çok ilişkili değildir. Dramatik durumlarda çatışmalar bazılarında tam, bazılarında az ve bazılarında hiç yoktur. Canlandırmalar aşağıdaki örnekte görülebildiği gibi odak problemi yaşatabilecek şekilde verilmiştir:

Birinci grup: İçme suyuna karışan mikrop yüzünden hastanedeki hasta sayısı artmıştır. Doktorlar kendi aralarında bu durumu konuşmaktadırlar.

İkinci grup: Su kesintisi nedeniyle işleri yarım kalan kadınlar kendi aralarında konuşmaktadırlar.

Üçüncü grup: Avdan ağları bos dönen balıkçılar buna denizlerdeki kirliliğin neden olduğunu düşünmektedirler. Bu konu hakkında aralarında konuşurlar.

Dördüncü grup: Petrol tankerinin bir başka gemiyle çarpışması nedeniyle denize petrol sızmıştır. Denizdeki canlılar aralarında bu durum hakkında konuşmaktadırlar.

TD3 kapsamında, 2019 yılında sunulan doktora tezinin araştırmacısının yaratıcı drama eğitimi aldığı belirtilmiştir. Araştırmacı, uygulamalı çalışma kapsamında yedi uzmandan uzman görüşü almış olup, uzmanlar arasında drama alanından bir uzman olduğu bilgisi yer almamaktadır. Tezde sunulan atölye planı incelendiğinde, aşamalı ve kazanım ilişkisinin göz önünde bulundurulmadığı görülmüştür. Bir atölye örneği eklenmiş olup, bu atölye de bir yaratıcı drama atölyesi değildir. TD4, 2012 yılında gerçekleşmiştir. Hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamaları takip edilmiş olup, aşamalar arasında bağ kurulmaya çalışılmıştır. Atölye planlarında belirlenen kazanımların sayısı fazladır. Değerlendirme aşamalarında tüm kazanımlar ölçülememektedir. Hazırlık aşamasında, kazanımlardan birisine hazırlayan bir oyun kurgulanmıştır. Araştırmacı, öğrencilerin yöntemle ilk kez karşılaştıkları için tutukluk yaşadığını, eğlenme-öğrenme dengesinin iyi kurulamadığını belirtmiştir. Bu anlamda, yaratıcı drama eğitmeninin yetkinliği önemli olmaktadır. Tutukluk yaşanmaması için öğrencilerin hazırbulunuşluğu atölye yazım aşamasında dikkate alınmalı, hazırlık aşamaları çok iyi kurgulanmalıdır. Araştırmacı, öğrenci dönüşleri sonrasında, uygulamaların daha iyi hazırlanması ve profesyonel uygulanma gerekliliğinin altını çizmiştir. TD5’teki atölyeler incelendiğinde atölye planlarında eksikler olduğu, canlandırma aşamalarında dramatik durumların olmadığı görülmektedir. Atölyeler belirlenen kazanımlara ulaşacak şekilde tasarlanmamış olup, değerlendirme aşamaları da kazanımlara yönelik değildir. Drama atölyeleri hazırlanırken, ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaları arasında kazanım ve içerik açısından bir bağ olması gerekmektedir. Kazanım ve içerikle bağlantısız etkinlikler süreci aksatır, konu bütünlüğünü bozar ve kazanıma ulaşmayı engeller (Erem & Erdoğan, 2019, s.18). TD6’nın hazırlık aşamasında, kazanıma hazırlayan bir oyun kurgulanmıştır. Uzman bir drama eğitmeni danışmanlığında yazılmıştır. Drama atölye planları gerekli niteliklere

sahiptir. TD7, 2003 yılında yazılan bir tez olduğu için süreçler “Isınma ve Oyun, Doğaçlama ve Oluşum, Değerlendirme” şeklinde planlanmıştır. Drama alanında uzman bir akademisyenin danışmanlığında yazılmıştır. Drama planında bir hata gözlemlenmemekle birlikte, canlandırma aşamasında bazı planlarda dramatik durumların yer almadığı bazısında çatışmanın oldukça az olduğu veya olmadığı belirlenmiştir. TD8’de canlandırmalarda dramatik durumlarda yine ciddi eksiklikler görülmektedir. Bu eksiklikler sonuçlara yansımış ve araştırmacının “Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin 21. yy öğrenme becerileri yeterlilik düzeyine bir etkisi olmadığı” sonucuna vardığı görülmüştür. Araştırmacı bu durumu, “uygulama süresinin kısalığı, ilk defa yaratıcı dramayla karşılaşan öğrencilerin bu kısa sürede öğrencilerin adapte olamaması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yaratıcı dramayı içselleştirecek seviyede olmaması” olarak açıklamıştır. Fakat tüm bunların yaratıcı drama atölyesinin yazım aşamasında göz önüne alınarak atölyelerin tasarlanması, uygulanacak konuya uygun süre planlaması yapılması, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerine uygun atölyelerin yazılması eğitmenin sorumluluğundadır. Bowel & Heap drama alanında yeni olan eğitimcilerin dramayı dar anlamıyla ele alabildiğini ve avantajlarından yeterince yararlanmadığını vurgular (Bowel& Heap, 2019, s.5). Bu anlamda, ilgili tezler incelendiğinde, atölyeleri yazan ve eğitimi veren kişilerin drama alanında yeterli donanıma sahip olmadıkları, oturumlarda aşamalar, kazanım ve bağlam açısından kimi boşlukların olduğu, atölyelerde hem kurgu hem de uygulama biçimi açısından eksikliklerin olduğu görülmüştür. Bu durum, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak verilen çevre eğitiminin etkililiğini ölçmede tam sonuca varmada engel oluşturmuştur. Bu nedenle, çevre eğitimi ile ilgili olan Çağdaş Drama Derneği Projeleri de çalışmaya dahil edilerek bu engelin ortadan kaldırılması sağlanmıştır.

İncelenen tezler kapsamında ortaya çıkan önemli farklardan bir diğeri, çocuğun en iyi öğrenme yöntemi olan oyunların kullanımı üzerinedir. Uygulamalı tezlerde yer alan etkinliklerden veya incelenen tüm tezlerin içerisinde yalnızca üç tezde yer alan oyun süreçlerinden farklı olarak, yaratıcı drama süreçlerinde ele alınan oyunun, bağlam açısından ön plana çıktığı, bir amacının, bir misyonunun olduğu görülmektedir. Bu uygulamalı tezler incelendiğinde, oyunun eğitsel yönünden faydalanılmadığı, körebe, saklambaç gibi geleneksel çocuk oyunlarının piknik gibi etkinliklerde çocukların bir araya gelerek eğlenmesi amacıyla yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan, sınıf içerisindeki oyunların çalışma kartları, bilgi yarışmaları gibi bilgiyi doğrudan veren etkinlikler olduğu da çalışma kapsamında ortaya konmuştur. Fakat yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarda hazırlık aşamasında katılımcılar oyunlarla fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak atölye kapsamında verilmesi planlanan kazanıma hazırlanır ve canlandırma aşamasıyla kazanıma birlikte ulaşır. Bu anlamda oyun, yaratıcı drama atölyelerinde grup çalışması ile ilerleyecek süreçte çocukları gruba ısındırma, kaygıyı azaltma ve özellikle katılımcıları hedeflenen kazanıma ulaştırma anlamında büyük önem taşımaktadır. Yaratıcı drama yöntemi ile gerçekleştirilen tezler dışındaki uygulamalı tezler incelendiğinde, çocukların en iyi öğrenme yöntemi olan oyunlardan faydalanılmadığı da tespit edilen bir diğer farktır.

Sonuçlar Açısından Ortaklıklar ve Farklılıklar

İncelenen çalışmalar kapsamında, sonuçlar göz önüne alındığında, kuramsal çalışmaların tüm bulguları, uygulamalı çalışmalar ve yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmalarla elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Çalışma sonucunda geleneksel eğitimin, çevre eğitimi açısından yetersiz kaldığı gözler önüne serilmiştir. Öğretmen merkezli, öğrenciyi pasifleştiren, düz anlatımla işlenen, monoton ve ezbere dayalı dersler, çocukların akıl yürütme, sorgulama gibi temel becerilerini geliştirememekte, bu durum çevre eğitimine de yansımakta ve çevreye duyarlı nesiller yetiştirilememektedir. Bunun yanı sıra, öğretim programındaki eksikler ile birlikte öğretmenlerin çevre eğitimi konusundaki yetersizliğinin de çevreye karşı duyarlılık geliştirme açısından bir engel oluşturduğu çalışmalar kapsamında ortaya konmuştur. Sistemin ezberciliğe yönlendirdiği, çocukların en etkili öğrenme yollarından biri olan ‘yaparak yaşayarak’ öğrenme metodunun neredeyse hiç kullanılmadığı ve yapılandırmacı yaklaşımın çevre eğitimi konusunda çok fazla uygulanmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan, uygulamalı tezler ve yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen tezler incelendiğinde, öğrencilerin merkeze alınarak pasif durumdan çıkarıldığı, çözüm odaklı, günlük hayata entegre edilebilen, akran öğrenmesi ve işbirliğine dayalı, yaşayarak öğrenmelerine alan açan süreçlerin tasarlandığı belirlenmiştir.

Yaparak yaşayarak öğrenme ve bilgiyi yaşantıya dahil edebilme her tezde önemle vurgulanmıştır. Öğrencilerin uygulamalarla desteklendiklerinde konuları içselleştirerek kendi yaşamlarına katabildikleri, bu yolla davranış değişikliği meydana geldiği tezlerde ön plana çıkan sonuçlardan olmuştur. Günlük hayattan alınmış hikâyeler, haberler vb. kullanılarak bağlam kurulmasını sağlamak, öğrencilerin problem çözme yoluyla yaparak, yaşayarak ve kendilerinin keşfederek öğrenecekleri, gündelik olaylarla, bilgilerin kullanılacakları ortam oluşturmak, problem içeren senaryolarla ve iş birliği ile çözüm üretilmesini sağlamak, tartışma ortamı yaratmak, öğrenilen bilgileri günlük hayata uygulayabilmeleri için örnek olaylar ve günlük hayattan sorular vermek, çevreye yönelik tutum, davranış ve başarı düzeyleri anlamlı seviyede geliştirmiştir. Aynı şekilde, öğrencilerin uygulamalarla desteklenince daha bütüncül bakış açısı kazanabildikleri de gözlemlenmiştir. Öğrencilerin gözlem ve araştırma yapma, bilgileri yorumlama, sorgulama, yaratıcılık becerileri ile hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını geliştirilecek şekilde öğrenci merkezli olarak verilen çevre eğitimi, öğrencilerin çevre eğitimi kavramları hakkında detaylı bilgi edinmelerine ve konu üzerinde eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Akran öğrenmesi de çevre kavramlarını öğrenme açısından kolaylaştırıcı olmuştur. Çalışmalarda uygulamalı çevre eğitiminin çevreye yönelik olumlu duygu ve davranış kazandırdığı öne çıkan sonuçlardandır. Çalışmalarda çevre bilinci için de bilgi, duygu davranış üçlüsünün birlikte ele alınması gerektiğinin önemle altı çizilmiştir. Böylece, çevresel farkındalık; problem çözme, eleştirel düşünme ve iş birliği yetkinliklerinin arttığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Çevre eğitiminde aktif katılımın, bilişsel kalıcılığı artırdığı ve çevresel farkındalık oluşturduğu tezlerde vurgulanmıştır.

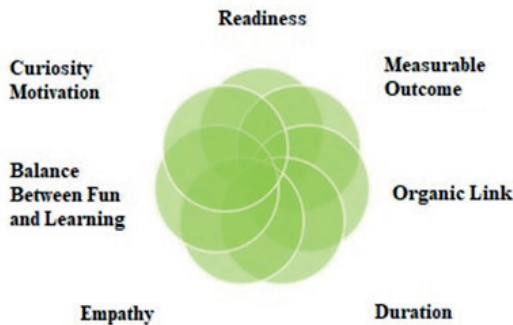
Tüm uygulamalı tezlerde, öğrencinin aktif konumda olduğu, probleme dayalı ve/veya tartışma ortamıyla verilen çevre eğitimlerinin daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Çevre eğitiminin etkinliklerle verildiğinde akademik başarının arttığı, tüm tezlerde gözlemlenmiştir. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımlarda güncel çevre sorunlarına çok az değinildiği belirtilmiş ve sürdürülebilir çevre eğitimi için yeni nesil çevre sorunlarına daha çok yer verilmesi gerektiği, güncel çevre sorunları aktarılırken de çözüm odaklı olunması ve öğrencilerin bunları hayata geçirebileceği şekilde verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çalışmalar sonucunda, doğayla iç içe olanların çevre eğitimi kapsamında hem formal hem informal öğrenmede daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında sınav kaygısıyla başarı düşmektedir. Uygulamaya yönelik çalışmalarla çocukların doğayla iç içe olmayı deneyimlemeleri, doğayla ilişki kurmalarına fırsat verilmesi, bu anlamda ekofobi ile mücadele de önemli olmakta ve

çevre kaygısı açısından oldukça büyük bir katkı sağlamaktadır. Çevre eğitiminde okul dışı eğitimin daha verimli olduğu; çevre bilgisi, tutumu, ilgisi ve becerisinin okul dışı etkinliklerle daha fazla geliştiği gözlemlenmiştir. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımların daha iyi kavranabilmesi için konu ile ilgili yerlere gezi yapılmasının gerekliliği fakat bu durumun velilerin ekonomik durumu ile sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda eşitliğin sağlanabilmesi için konunun devlet politikaları ile desteklenmesi ve buna ilişkin ödenek ayırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca, eğitim amaçlı gezilerin yapılabilmesi için gereken prosedürün öğretmenleri caydırıcı nitelikte olduğu ve onları teorik eğitime yönlendirdiği belirtilmiştir. Diğer uygulamalı eğitim engelleri olarak; kalabalık sınıflar, malzeme sıkıntısı, öğretim programının yoğunluğu, programın tüm aileleri bilinçli kabul etmesi, teknolojik yetersizlikler ile deneylerin az sayıda ve sınıf içinde sınırlı olması vurgulanmıştır.

Uygulamalı çalışmaların öğrenme ve öğrenci arasına araç koyarak ve bilgiyi doğrudan vererek geleneksel eğitimin dışına çıkmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Bu anlamda yaratıcı drama yöntemi farklılaşmaktadır. Uygulamalı çalışmaların yaparak yaşayarak öğrenmeyi gezi, gözlem, piknik, beyin fırtınası ve çalışma kağıtları çerçevesinde ele alması, öğrenci merkeze alınsa da hâlâ öğrenci ile bilgi arasında bir araç olmasına ve geleneksel eğitimde olduğu gibi bilgilerin doğrudan verilmesine neden olmuştur. Burada vurgulanması gereken, beş duyu organına da hitap edebilen, rol alma ve canlandırma süreçleriyle empati sürecini deneyimleyen, günlük yaşantılara, deneyimlere, tecrübelere dair dramatik durumlarla, yaşamın bir provasına imkân sunan ve aradaki araçları kaldırarak çocuğu süreçle baş başa bırakan yaratıcı drama yönteminin etkililiğidir. Fakat yaratıcı drama atölyelerinin etkililiğinin ve kazanıma ulaşılabilmesinin de eğitmenin alan yeterliliğine bağlı olduğu çalışmaların sonucunda açıkça görülmektedir. Kazanımlara ulaşılabilmesi için, atölye yazım aşamasında grubun hazırbulunuşluğunun göz önüne alınması, ölçülebilir kazanımların belirlenmesi, merak ve empati güdülemesiyle organik bağ kurularak atölyenin kurgulanması önemli olmaktadır. Belirlenen kazanıma ulaşılabilmesi için yeterli sürenin belirlenmesi önemlidir. Eğlenme ve öğrenme dengesinin iyi kurulması, her oyun ve canlandırmanın kazanıma hizmet ediyor olması gerekmektedir. Bu anlamda, yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen tezler ve projelerin sonuçlarını farklılaştıran bu unsurlara ne oranda dikkat edildiği olmuştur.

Commonalities Differences in Terms of Results



Yaratıcı Drama Yönteminin Ekolojik Okuryazarlığa Katkısı

Drama çalışmalarının eğitimde kullanılması 1890-1910 yılına dayanır. Bu dönemde, dünya çapında yankı uyandıran ve Edmond G. Holmes tarafından “eğitimin gerçek İncil’i” olarak nitelendirilen deneme, Harriet Finlay Johnson tarafından gerçekleştirilir (Adıgüzel, 2018, s. 174-175). Johnson da drama çalışmalarını ilk olarak çevre eğitimi için kullanmış olup doğa incelemeleri ile eğitimi sınıf dışına taşımıştır. ‘dünya insanı yetiştirme’ amacı doğrultusunda, öğrenci, öğretmen ve drama ilişkisini yeniden yapılandıran Heathcote’a (Özen&Adıgüzel, 2017) göre ise enerji, göç, çevre kirliliği drama için olası konu başlıklarıdır. Dramayla bir faciaya dahi çocuklar açısından anlayış kazandırmak, konunun derin anlamlarını görebilmelerini sağlamak mümkündür (McCaslin, 2019, s. 263).

Çevre eğitiminde karşımıza çıkan en önemli unsur, ekolojiye dair problemlerin çözüm odağında, ekofobi yaratmadan ele alınmasıdır. Eğitim kurgusunun, çözüm odaklı ve empatiye dayalı olarak verilmesi bu noktada önemlidir. Çocuk, yağmur ormanları gibi kendinden binlerce kilometre ötedeki büyük problemleri somutlaştıramamakta, içselleştirememekte, duyduğu çaresizlik sonucunda da probleme karşı duyarsızlık geliştirebilmektedir. McKnight’ın “Ekofobinin üstesinden gelmek” makalesinde çocuklarla ekolojik temalar hakkında iletişim kurma çabalarının genellikle çevresel tehditleri vurguladığını, ancak bazı çocuklar için bu yaklaşımın, çözemeyecekleri sorunlara sürekli maruz kalmaktan kaçınmaya çalışmaları ile sonuçlanarak geri tepebileceği belirtilir. Bu nedenle çevresel empatinin önemi vurgulanır (McKnight, 2010). Türkiye’deki eğitim sisteminde de problem odaklı yaklaşımlar öğretim programı incelemelerinde ortaya çıkmakta, çocuk zihninde bu sorunların fazlasıyla soyut kaldığı ise bu tez kapsamında incelenen çalışmalarda olduğu gibi uzmanlar tarafından sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle öncelikle çocukların dünyadaki yerlerini ve ilişkileri anlamaları gerekmektedir. Neden sonuç ilişkileri kurabilmeli, karşılaştıkları problemin sonuçlarını deneyimleyebilmeli, gidişatı değiştirebilecekleri gücüne inanmalıdırlar.

Son 30 yıldaki en önemli hedefi çocuklar ile doğa arasındaki ilişkiyi incelemek olan Sobel, yetişkin dünyasındaki bir problemde başlayıp daha sonra bunu çocuklara aşılacak şeklindeki tepeden inme zihniyeti eleştirir. Yağmur ormanları yok oluyor, o halde çocuklara yağmur ormanlarının yok edilmesinin dehşetini öğretilim ki onu kurtarmak için harekete geçsinler anlayışı yerine, çocuklar ve ağaç arasındaki ilişkileri, kendi arka bahçelerinde bunu nasıl geliştireceklerini bulmakla daha çok ilgilenilmesi gerektiğini vurgular. Ona göre, çocuklukta ağaçlarla konuşmak, ağaçlarda saklanmak, yapraklarıyla yuva yapmak, içlerine kaleler inşa etmek ağaçları korumaktan önce gelir (Sobel, 2008, s. 19). Bu anlayışa uygun olarak, çevre eğitime yönelik prensipler geliştirmiştir. Prensiplerinden birisi, çevre eğitiminin çocukta kinestetik olması gereğidir. Çocukların doğayı, dünyayı takip etmesi, zıplaması ve koşturması önemlidir, çünkü fiziksel olarak zorlayıcı etkinlikler zihin-beden bağlantısı aracılığıyla doğrudan çocuklarla konuşur. Sobel, çocuklara doğa yürüyüşüne çıkılma dendiğinde şikayet edeceklerini, fakat “hadi bir maceraya atılalım” şeklinde yürüyüşü bir maceraya çevirmenin çocukların ilgisini çekeceğini belirtir. Bu şekilde, aynı arazide yürünse bile deneyimin tamamen farklı olacağını vurgular. Sobel’in ikinci prensibi, “hayal etme” üzerinedir. Küçük çocukların hayallerinde yaşadıklarını vurgulayarak çevre eğitimi için dramatik oyun gibi programlar yapılandırılmasının, çocukların zorluklar yaşayabilecekleri simülasyonlar yaratılmasının gerektiğini belirtir (Sobel, 2008, s. 24). Üçüncü prensibi “Hayvan Müttefikleri” olarak adlandırılabilir. Etkili bir çevre eğitimi için çocuklardan canlıları kurtarmalarını istemeden önce hayvanlar olmak ve onları içten dışa

anlamalarını sağlamak gerektiğinin altını çizer. Çocukların hayvanlarla içsel bir empati hissettiğini, sırayla bir dizi hayvanla özdeşleşerek diğer varlıklarla ortak bir zemin keşfedeceklerini söyler ve bu aşamada antropomorfizmi esas alır. Hayvanların birbiriyle konuşuyormuş gibi yaparak duyguları ve insan özelliklerini hayvanlara yansıtmanın, çocuklar için canlılarla olan ilişkileri kolaylaştıracağını savunur. Bunun diğer canlılar için bir duygu, empati yaratmak için bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtir (Sobel, 2008, s. 29). Bu prensiplerin karşılığı doğrudan yaratıcı dramadır. Bu özellikleriyle yaratıcı drama yöntemiyle verilen çevre eğitimi de diğer uygulamalı çalışmalardan bütünüyle ayrılır. Sobel'in "dramatik oyun gibi programlar yapılandırılması, çocukların zorluklar yaşayabilecekleri simülasyonlar yaratılması" vurgusu, yaratıcı drama süreçlerindeki canlandırma aşamasında çatışma içeren dramatik durumlara işaret eder. Yine Sobel'in vurguladığı gibi bir kuş gibi düşünebilmek ve hissedebilmek yaratıcı drama yöntemiyle mümkün hâle gelmektedir. Yaratıcı dramada çocukların yüksek hayal gücü ile mekânsal sınırlar aşılabılır, verilen dramatik durumlarla çocuklar –mış gibi karşılaştırılabilir, neden sonuç ilişkisi akran öğrenmesiyle tamamlanabilir. Çocuklar yaratıcı drama atölyelerinde, oyunsu süreçler içerisinde, kendi güvenli alanlarında, ekolojik sorunların çözüm odağında rol alarak, onları canlandırarak deneyimleyebilmektedir. Çocuklar karşılaştıkları problemleri çözebilmek için plan yaparken grupla kurduğu etkileşim sürecinde doğal tepkileriyle çözüme ulaşırlar (Hahn, 1991; Pinciotti,1993, Akt. Güven, 2006, s. 101). Baldwin'e göre drama, "Ya böyle olursa?" durumları ile doludur ve çocuklara gerçek hayat durumlarında fayda sağlayabilecek biçimlerde prova yapma ve başarıma fırsatları sunar, onları empati kurmaya teşvik eder (Baldwin, 2019, s. 49). Bu kapsamda, McCaslin, drama katılımcılarının birey olarak gelişmek ve dönüşmek için bir şansa sahip olduklarını söyler (McCaslin, 2019, s. 15). Yaratıcı drama atölyelerinde canlandırmalar aracılığıyla yaşantıya dair bilgi ve duygular açığa çıkarak davranışa yönelik ışık tutulur. Kurgu ile gerçeklik arasında oyunsu süreçlerle gidip gelerek, katılımcıya öğrenenin kendisi olduğu ve sonuçta yine kendi yaşamında izler bırakan davranışlara dönüşme imkânı veren durumları oluşturur. Baldwin, çocukların kurgusal dünyalar vasıtasıyla güvenli bir biçimde, grup olarak problem çözmek, fikirler yaratmak, takım çalışması gerçekleştirmek gibi birçok gerçek beceri kullandıklarını vurgular. Bu becerileri kurgusal bir dünyada geliştirseler de beceri geliştirmenin kendisi gerçek ve kalıcıdır. Bu yüzden drama süreçlerinde çocuk, kurgusal bir problemin çözümüne dahil olabilir (Baldwin, 2020, s.4). Bu anlamda, yaratıcı drama bir eğitim programında yer alan hedeflere ulaşmak için etkin bir araç olabilir (Harrison, 1999, s. 89, Akt. Güven, 2006 s. 102). Çevre eğitimi de bu eğitimlerden birisidir. Güven'e göre yaratıcı drama, katılımcıların karşılaşılabilecekleri durumları, çözülmesi gereken çatışma durumlarını içerir. Gerçek yaşamdan birçok öge barındırdığı için çocukların kurgusal dünya içinde bile olsa sosyal olayların ne gibi sonuçlar doğuracağını kavramalarını sağlar (Güven, 2006, s. 107). Bunu sosyal olaylar ile birlikte, ekolojik krizlere sebep olan toplumsal davranışların sonuçlarını değerlendirebilmeleri imkânı açısından da ele almak mümkündür. Bu durumun en büyük avantajı, çocuklara ekolojik krizleri ekofobi yaratmadan anlatabilmektir. Çünkü yaratıcı drama atölyelerindeki kurgusal ortamda yaratılan güvenli alanlarda, çocuk gerçek hayattaki gibi hayal kırıklığına uğramadan, çaresiz hissetmeden, korkuya kapılmadan karşılaşılabileceği problemlerin bir provasını yapar ve sorunlarla baş etmeyi öğrenir. Bu anlamda, O'neill' in de (1995) belirttiği gibi drama, roller yoluyla problemlerle yüzleşme, problemi tanımlama, problem üzerine düşünme ve problemi çözüme becerileri açısından oldukça güçlü bir araçtır (O 'Neill, 1995, Akt. Vural, 2006).

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda; çevre bilinci için bilgi, duygu davranış üçlüsünün birlikte ele alınması gerektiğinin önemle altı çizilmiştir. Bu noktada da yaratıcı drama

yöntemi ön plana çıkmaktadır. Bowel, dramanın katılımcıları duygusal bir düzeyde meşgul ettiğini ve öğrenme için onlara büyük bir fırsat sunduğunu söyler. Heathcote'a göre, yaratıcı drama süreçlerinde katılımcıların his ve heyecanları gerçek duygular olup bu süreçler yaşantılara dayalı öğrenmede etkisini göstermiştir. Adıgüzel, Heatcote'un bu yaklaşımının yaratıcı dramanın eğitsel özelliğini vurguladığının ve dramanın öğrenme için etkin bir yöntem olduğunun altını çizmiştir. Bu açıdan yaratıcı dramayı bir "yaşam pratiği" olarak nitelemiştir (Adıgüzel, 2018, s. 86). Yaratıcı drama süreçlerinde çocuklar, canlandırmalar aracılığıyla yaşam durumları konusunda planlar yaparak hem duygusal dünyalarını hem de farklı karakterleri keşfederler. Bu kapsamda, tutum ve davranışlarını gözden geçirme fırsatı bulur ve bilişsel yapılanma da sağlanmış olur. Yaratıcı drama süreçleri, katılımcıların yaşadığı duygusal deneyimler, problem durumlarının keşfedilmesi ve çözüm yolları üretilmesiyle duygusal kontrol sağlanarak çocukları yapıcı ve olumlu davranış kazanma anlamında geliştirir (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003, Akt. Akfırat, 2016). Baldwin, bir rolde yer almanın, empati duygusunu geliştirdiğini ve bu da çocukların diğer insanların içinde oldukları durumları, bakış açılarını ve duygularını anlamalarına yardımcı olduğunu belirtir. Drama süreçlerinde çocuklar aşına olmadıkları bir durumla karşılaşp bunlara tepki verirler, böylece gerçek olan durumlarla nasıl başa çıkabileceklerinin provasını yapmış olurlar (Baldwin, 2020, s.4). Bu anlamda yaratıcı drama, diğer uygulamalı çalışmalardan oldukça farklılaşmaktadır.

Uygulamaya yönelik çalışmalarla çocukların doğayla iç içe olmayı deneyimlemeleri, doğayla ilişki kurmaya fırsat verilmesi, empati becerilerinin desteklenmesi, ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmek ve ekofobi ile mücadelede önemli olmakta, çevre kaygısı açısından oldukça büyük bir katkı sağlamaktadır. İncelenen çalışmalar kapsamında, çevre eğitiminde okul dışı eğitim daha verimli olduğu; çevre bilgisi, tutumu, ilgisi ve becerisinin okul dışı etkinliklerle daha fazla geliştiği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde yaratıcı dramanın da dış mekanlarda yapılan çalışmaları oldukça etkilidir. Fakat tez kapsamında incelenen çalışmalarda, dış mekan etkinliklerinin gerek maddi, gerek bürokratik olarak bir çok engelle karşılaşılması nedeniyle gerçekleştirilemediğinin altı çizilmiştir. Kuramsal çalışmalar başlığı altında incelenen tezlerde de dış mekanda çevre eğitiminin velilerin ekonomik durumu ile sınırlı olduğu belirtilmiştir. Bu anlamda eşitliğin sağlanabilmesi için devlet politikaları ile desteklenmesi ve ödenek ayrılması gerekliliği vurgulanmıştır. Ek olarak, eğitim amaçlı gezilerin yapılabilmesi için gereken prosedürün öğretmenleri caydırıcı nitelikte olduğu ve teorik eğitime yönlendirdiği incelenen tezler kapsamında ortaya konmuştur. Ekonomik ve bürokratik engellerin yanı sıra; kalabalık sınıflar, malzeme sıkıntısı, öğretim programının yoğunluğu, programın tüm aileleri bilinçli kabul etmesi, teknolojik yetersizlikler ile deneylerin az sayıda ve sınıf içinde sınırlı olması da çevre eğitiminde çocukları doğadan koparmaktadır. Bu anlamda yaratıcı drama süreçlerinin "–miş gibi" yapmaya dayanması bu engelin önündeki en büyük yardımcıdır. Yaratıcı drama süreçlerinde, kurgusal ve hayali durumlar gerçek "miş gibi" canlandırılır (Adıgüzel, 2019, s.56). Yaratıcı drama süreçleri, çocukların zihninde iki dünyanın aynı anda canlandırılmasını sağlar. –miş gibi yaparak kurgusal kendileriyle, gerçek olan kendilerini gözleme olanağı bulurlar (Güven, 2006, s. 106). Hayal gücü potansiyeli oldukça yüksek olan çocuklar, deneyimli bir drama eğitmeni rehberliğinde, organik bağı kurulmuş bir drama atölyesinde –miş gibi yaparak, kendilerine ait bir gerçekliği mekânsal engelleri aşarak kurabilmektedir. Grup içerisinde kendilerinin oluşturduğu bu gerçeklikte, -miş gibi yaparak, doğayı drama sınıfına getirebilir, kendi kurgusal gerçekliklerinde yaşantıya dayalı öğrenme gerçekleştirebilirler. Bowel & Heap (2019) drama süreçlerinde doğal yetiyi gerçek deneyimler aracılığıyla kurgusal ortamlar yaratmada kullandığımızı belirtir. Gerçeği

askıya alabilme yetimiz bize masayı ters çevirip onu bir sandal olarak düşünme ya da istersek okul koridorunu yağmur ormanına çevirme imkanı tanır. Böylece, hayal ve gerçeği bir araya getirerek farklı deneyim alanları arasında bağlantı kurma gücüne sahip oluruz. Bu deneyimler birbirine ışık tutar ve birbirini zenginleştirir; algılama ve kavrayışta farklılıklar gerçekleştirir (Bowel & Heap, 2019, s. 4).

İncelenen uygulamalı tezler ve yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen tezlerle projeler incelendiğinde, oyunun kullanımı anlamında önemli bir fark olduğu, uygulama ve sonuçlar bölümünde detaylandırılmıştır. Winston ve Tandy'e göre, çok küçük yaşlardan itibaren oyun biçimleri ve günlük yaşam biçimleri arasında ayırım yapmayı öğreniriz ve bunlar arasındaki sınırları keşfetmek küçük çocuklar için büyük bir haz kaynağını oluşturur. Doğuştan gelen bu oyunculuk hissini, çocukların hayali oyun alanlarında görebiliriz. Örneğin küçük bir çocuk sandalyeleri otobüs koltukları gibi dizip arkadaşlarını yolcu rolüne davet ederek şoförlük rolüne bürünebilir ve kimse kıpırdamasa da Londra turu atabilirler. Drama ve oyun aynı şey olmasa da dramatik etkinliklerin yapılandırılmasında çocukların doğuştan getirdikleri bu oyun becerilerinden yararlanılabilir (Winston&Tandy, 2019). Oyunlar, çocukların kendilerini doğal ifade etme biçimleridir. Navarro, oyunu çocukların bilgiyi edinmesinde ve öğrenmesindeki temel araç olarak niteler (Navarro, 2011, s. 35-36). Slade'e göre ise çocuk oyun yoluyla düşünür, deneyim kazanır, dener, yaratır ve odaklanır (Slade, 1976, s.1. Akt: Kömür, 2014). Yaratıcı drama süreçlerindeki oyun tam da bu görüşleri destekler nitelikte ele alınır. Sokakta oynayan çocukların oyun süreçlerinde yaşadıklarını gözlemleyen Slade'e göre drama derslerinin asıl aktivitesi, müdahale edilmeden oynanan dramatik oyundur (Adıgüzel, 2018). Yaratıcı drama atölyelerinde, verilmek istenen bilgi ile bağ ilk olarak oyunla kurulur. Katılımcı, hazırlık aşamasında oyunlarla fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak yaratıcı drama sürecine hazırlanır. Bir yandan kazanıma hazırlanırken bir yandan da gruba kaynaşır, bu kaynaşma ile rol alma ve kendini ifade etme gibi süreçlerde rahatlar, kaygısı azalır. Bu nedenle yaratıcı drama süreçlerindeki oyunlar, incelenen uygulamalı çalışmalarındaki gelişigüzel çocuk oyunlarından bağlam niteliğiyle ayrılır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ekolojik okuryazar bireylerin nasıl yetiştirileceği sorusu yıllardır tartışılan bir konu olmuş, bu kapsamda birçok yöntem araştırılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, ekofobiye neden olmadan, kalıcı ve sürdürülebilir çevre eğitimi için doğa ile insan arasındaki ilişkinin iyi kavranması, insan merkezli bakış açısının bir kenara bırakılması ve farkındalık, bilgi, tutum, beceri, katılım odağında yaklaşılması gerektiği defalarca ortaya konmuştur. Bu yaklaşıma uygun olarak bu araştırma kapsamında da Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında ilköğretim kademesinde çevre eğitimine ilişkin kuramsal tezler, uygulamalı tezler, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan tezler ve Çağdaş Drama Derneği tarafından yayımlanan bitirme projeleri incelenmiş ve yaratıcı drama yönteminin çevre eğitimine katkısının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tez sonuçları incelendiğinde uygulamalı ve kuramsal çalışmaların birbirini desteklediğini söylemek mümkündür.

İncelenen tezlerde, öğretmen merkezli eğitim sisteminin eleştirel ve özgür düşünmenin yanı sıra çevre eğitiminin de verimini düşüren bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin almış oldukları çevre eğitiminin yetersiz olduğunun altı çizilmiş, geleneksel eğitimle yetiştirilen öğretmenlerin, öğrencileri akıl yürütmeye, sormaya, sorgulamaya yönelik olarak beceri kazandırmada yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Derslerin genellikle öğretmen merkezli düz anlatımla işlenmesi, teorik, ezbere dayalı ve doğadan ve ilişkilerden kopuk olması nedeniyle öğrencilerin çevreye

duyarlı yetiştirilemediği belirtilmiştir. İlköğretim öğretim programının bilgi bakımından yeterliken uygulama konusunda yetersiz olduğu, çevre ile ilgili kazanımların öğrencileri pasif duruma yönlendirdiği, çevre felaketlerini anlatmakta aceleci davranarak ekofobiye yol açabilecek şekilde verildiği ortaya konmuştur. Ek olarak, çalışma kapsamında incelenen tezlerde çevre eğitiminde okul dışı eğitimin daha verimli olduğu birçok kez vurgulanmış olup ekonomik ve bürokratik birçok engel sebebiyle gerçekleştirilemediğinin altı çizilmiştir. En önemlisi, çocukların en etkili öğrenme yollarından biri olan ‘yaparak yaşayarak’ öğrenme metodunun neredeyse hiç kullanılmadığı tüm araştırmalarca ortaya konmuştur. Diğer yandan, doğaya temas etme ve doğayla empati kurabilmenin, neden sonuç ilişkilerini anlamının ve bireyler olarak kelebek etkimizin farkında olarak sürdürülebilir davranışlar geliştirmenin ekolojik okuryazar nesiller yetiştirebilmek adına önemi araştırmalarca tespit edilmiştir. Öğrencilerin uygulamalarla desteklendiklerinde, doğayla olan korku-felaket temelli ilişkileri onarıldığında konuları içselleştirerek kendi yaşamlarına katabildikleri, bu yolla davranış değişikliği meydana geldiği vurgulanmıştır. Günlük hayattan alınmış hikâyeler, haberler vb. kullanılarak gündelik olaylarla bilgilerini kullanılabilecekleri ortamlar oluşturmanın, problem içeren senaryolarla ve iş birliği ile çözüm üretilmesinin, tartışma ortamı yaratılarak akran öğrenmesinin sağlanmasının öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve başarı düzeylerini anlamlı seviyede geliştirdiği, olumlu duygu ve davranış kazandırdığı ve bilişsel kalıcılığı artırdığı ortaya konmuştur. Tüm bunlar içinse kilit unsurun yaşayarak öğrenme olduğu tez kapsamında incelenen birçok farklı çalışmayla tespit edilmiştir. Fakat bu tez çalışması sonucunda, yaratıcı drama yöntemiyle gerçekleştirilen çalışmaların dışındaki uygulamalı tezlerin yaparak yaşayarak öğrenmeyi gezi, gözlem, piknik, beyin fırtınası ve çalışma kağıtları çerçevesinde ele aldığı tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli çalışmalar yapılsa da hâlâ öğrenci ile bilgi arasında bir araç olduğu ve geleneksel eğitim kalıplarının dışında çıkılmadığı görülmekte olup beş duyu organına hitap edebilen, güvenli alanlarda –miş gibi yaparak yaşamın bir provasına imkan sunan, canlandırmalar sırasında rol oynamayla empati sürecini destekleyen ve aradaki araçları kaldırarak çocuğu süreçle baş başa bırakan yaratıcı drama yönteminin etkililiği ortaya çıkmaktadır. Yaratıcı drama sürecinin çocukları duyuşsal düzeyde etkileyerek tutum değişimi ve davranış kazanma anlamında da yöntemi öne çıkarmaktadır. Ek olarak, bürokratik ve ekonomik nedenlerle mekânsal engellerin aşamadığı, doğa ile çocuğun ilişkisinin onarılamadığı eğitim sisteminde, yaratıcı drama süreçlerinin “–miş gibi” yapmaya dayanması en büyük avantaj olarak göze çarpmaktadır. Yaratıcı drama süreçlerinde, kurgusal ve hayali durumlar gerçek“miş gibi”, öyleymiş gibi, canlandırılır. Bu anlamda, hayal gücü potansiyeli oldukça yüksek olan çocuklar –miş gibi yaparak kendi kurgusal gerçekliklerinde mekânsal engelleri aşabilmektedir. Grup içerisinde kendilerinin oluşturduğu bu gerçeklikte, -miş gibi yaparak, doğayı drama sınıfına getirebilmekte, yaşantıya dayalı öğrenme gerçekleştirebilmektedirler. Diğer yandan yaratıcı drama yöntemi, diğer uygulamalı çalışmalardan farklı olarak çocuğun en iyi öğrenme yollarından birisi olan oyunu bağlam içerisinde ele alır. Atölyelerde kurgulanan oyunlar, atölye kazanımlarına doğrudan hizmet eder. Bu anlamda, uygulamalı çalışmalarda çocukların sadece hareket etmesi ve eğlenmesi için kullanılan kör ebe, saklambaç gibi oyunlardan bütünüyle ayrılır. Yaratıcı dramının tüm bu özelliklerinin, bulgular bölümünde detaylandırılmış olan Sobel’in kinestetik öğrenme, hayal etme ve “türlere dönüşme (hayvan müttefikleri)” prensiplerinin doğrudan karşılığı olduğu saptanmış, bu anlamda da ekolojik okuryazar yetiştirilmesi anlamındaki önemi vurgulanmıştır. Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, yaratıcı drama yönteminin ekolojik okuryazar nesiller yetiştirilmesindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Fakat burada önemle üzerinde durulması gereken konu, çalışma kapsamında da tespit edildiği gibi yaratıcı drama atölyelerinin yaratıcı drama alanında uzmanlaşmış kişilerce yazılması ve uygulanması

gerektiğidir. Yaratıcı drama alan yeterliliği olmayan kişilerce hazırlanıp uygulanan atölyelerin kazanımlara ulaşamadığı, tez kapsamında ortaya konmuştur. Kazanımlara ulaşılabilmesi için atölye yazım aşamasında grubun hazırbulunuşluğuna uygun olarak ölçülebilir kazanımların belirlenmesi, merak ve empati güdülemesiyle organik bağ kurularak atölyenin kurgulanması, kazanım için yeterli sürenin belirlenmesi, eğlenme ve öğrenme dengesinin iyi kurulması, her oyun ve canlandırmanın kazanıma hizmet ediyor olması gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler alt başlıklar halinde verilmektedir.

- Ekolojik okuryazar nesillerin yetiştirilebilmesi için yaratıcı drama, verilen çevre eğitiminin bir parçası haline getirilmelidir.

- Ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmek için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı görev yapan öğretmenlere yaratıcı drama yöntemiyle ekolojik okuryazarlık kazandırma üzerine bir eğitimci eğitimi programı geliştirilebilir.

- Yaratıcı drama atölyeleri alanında uzman kişilerce yazılmalı ve uygulanmalı; yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılacak araştırmalarda, alandaki uzmanlığı belgelerle ispatlanan uzman veya akademisyenlerden destek alınmalıdır.

- Öğretim programı yoğunluğu sebebiyle yaratıcı drama süreçlerine programda yer veremeyen okullar, alanında uzman kurumlarla iş birliği yaparak ders saatleri dışında eğitim imkanı sunabilir.

- İlköğretim seviyesinde yapılan bu çalışma, diğer seviyeler de dahil edilerek genişletilebilir veya diğer seviyelerde de incelenebilir.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmaya, yaklaşık olarak Gamze Esener Kutlu %60, Nami Eren Beştepe de %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada, araştırmacıların herhangi bir firma, kurum ve kuruluşla mali çıkar ilişkisi bulunmamaktadır.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 32-33.

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

Adıgüzel, Ö., Özen, Z. ve Güven, İ. (2010). 13. uluslararası eğitimde drama/teyatro kongresi 21-23 kasım 2008 dorothy heathcote ile ömer adıgüzel söyleşisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 5 (9-10), 99-110.

Akfiyat, Ö. F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 32-33.

Aktaş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1),70

- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi* (B. Akhun., N. A. Çayır ve P. Ö. Şimşek, Çev.) Ankara: Pegem Akademi
- Baldwin, P. (2020). *İlkokulda drama el kitabı* (Z. Özen, Çev.). Z. Özen ve İ. Metinnam (Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment, environmental education research, 5:1, 49-66. 05.01.2022 tarihinde <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/1350462990050103> adresinden erişilmiştir.
- Başal, A. H. (2015) *Okulöncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Bowel, P. & Heap, S. B. (2019). *Süreçsel dramada planlama*. (Çev. G. Sivrikaya, F. G. Gürsoy, C. Karadeniz, G. Polatkal) Ö. Adıgüzel (Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Erem E. & Erdoğan T. (2019). *Farklı mekanlarda drama uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Goodwin, T. (2016). Educating for ecological literacy. *The American Biology Teacher*, 78(4), 287-291.
- Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramının kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 100-111
- Heathcote, D. (2010). 13. uluslararası eğitimde drama/tiyatro kongresi 3 atölyenin açıklanması ve analizi 21-23 Kasım 2008. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5 (9-10), 37-98.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları
- Kocalar, A. O. (2015). Ekoloji eğitiminde yeni sorun: ekofobi. *Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı. 21-23 Mayıs 2015, Gazi Üniversitesi, Ankara*
- Kömür, A. İ. (2014). *Yaratıcı drama alanında peter slade'in drama anlayışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McBride, B. B., C. A. Brewer, A. R. Berkowitz, & W. T. Borrie. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*. 4(5):67. 15 Mart 2020 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1> adresinden erişildi.
- McCaslin, N. (2019). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. (Ö. K. Hasırcı & Y. A. Arnas, Çev.) P. Ö. Şimşek (Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- McKnight, D. M. (2010). Overcoming "ecophobia": fostering environmental empathy through narrative in children's science literature. *Front Ecol Environ* 8: e10– e15.DOI:10.1890/100041

- Merriam S. B. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, vd, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Metinnam İ. & Adıgüzel, Ö. (2016). Bireyin bireyselliği odağında Brian Way’ın drama anlayışının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 1-28
- Navarro, M. R. (2011). Eğitimde drama ve sosyal değişim: teorik bakış açıları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6 (11) , 29-39.
- Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton drama – sanat – öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2) , 89-98.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. (ss. 57-69) Ankara: Naturel Yayıncılık
- Sobel, D. (2007). Climate change meets ecophobia. 05.01.2022 tarihinde <https://static1.squarespace.com/static/5a53a29b90bade2a1ba1d0c1/t/5a7b319de4966bd8be3df05f/1518023070821/Climate+Change+meets+Ecophobia..pdf> adresinden alınmıştır.
- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: design principles for educators*. Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers
- Sobel D. (2019). *Ekofobiyi aşmak*. (U. İ. Kelso, Çev). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Somers W. J. & Vural A. R. (2021). *İlköğretimde drama kuram ve uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Strife, J. S. (2012). Children’s environmental concerns: expressing ecophobia, *The Journal of Environmental Education*, 43:1, 37-54. 05.01.2022 tarihinde <https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/00958964.2011.602131?scroll=topadresinden> alınmıştır.
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tbilisi Intergovernmental Conference on Environmental Education. (1978). *Toward an action plan: A report of the Tbilisi Conference on Environmental Education*.
- Vural, A. R. (2006). Bertolt Brecht’in öğretici oyunları ve eğitimde drama: eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar üzerine yarı deneysel bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1).
- Winston, J. & Tandy, M. (2019). *Dramaya başlamak 4-11* (P. Korkut, Çev.) Ankara: Pegem Akademi

Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler

- Açıl, E. (2012). *Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ariker, H. (2020). *İnformal Çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin doğaya yönelik algularına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Armağan Öner, F. (2006). *İlköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (kırıkkale il merkezi örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Arslan, S. (2011). *Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi (sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Artun, H. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aysu, B. (2019). *Drama temelli çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bacakoğlu, T. Y. (2017). *Yakın çevre eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve çevreye yönelik tutumuna etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bakkallıoğlu, N. (2017). *İlkokul çevre konularına uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa ve ilgilerine etkisi.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çalış, D. (2019). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri dönüşümlü kağıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitimine yönelik katkıları: bir eylem araştırması.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dağistanlı Güney, F. (2019). *Yaşam temeli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Demir, Z. (2019). *Çevre eğitiminde argümantasyon uygulamalarıyla zenginleştirilmiş 5e öğrenme metodunun 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirdirek, M. (2019). *Ders dışı etkinliklerle desteklenen öğrenci merkezli çevre eğitiminin, 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ertekin, P. (2012). *Sürdürülebilir kaynak kullanımına yönelik çevre eğitimi uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin karbon ayakizi konusunda bilinçlenmeleri üzerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güven, E. (2012). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve davranışlarına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hüseyinbaş, Ö. (2019). *Canlılar ve çevre eğitiminde yakın çevreye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencileri için geliştirilmesi ve uygulanması.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Mengi Us, F. (2019). *Sürdürülebilir gelişme için çevre eğitimi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinde çevre bilinci ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kara, Z. M. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde çevre eğitiminin etkinlikler yoluyla öğretiminin akademik başarıya etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasaç, E. (2019). *Mobil uygulama destekli çevre eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, teknolojiye ve çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karataş, F. (2019). *Teknolojik uygulamalarla destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kocalar, A. O. (2012). *Coğrafya'da çevre eğitimi ve sorunları.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küçük, N. (2017). *Ortaokullarda uygulamalı çevre eğitiminin çevre bilinci üzerine etkisi (balıkesir örneği).* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Nalçacı, İ. Ö. (2012). *Çevremizdeki kirlilik konusunun ilköğretimde yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öner, Z. (2018). *Çevre eğitimine yönelik hazırlanan formal ve informal uygulamaların akademik başarı, tutum ve öğrenci kazanımları açısından incelenmesi.* (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özgün, D. (2019). *İnsan ve çevre ünitesinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin 5. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sarıkaya, S. (2006). *Çevre eğitiminde interaktif öğretim yöntemleri.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Somuncu Demir, N. (2012). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Süer, N. B. (2010). *Çevre sivil toplum kuruluşlarının ilköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çevre eğitimlerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Taş, N. H. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin “enerji dönüşümleri ve çevre bilinci” ünitesinin akademik başarı ve fen’e karşı tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Teker, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fen’e yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tırpancı, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli çevre eğitimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve uygulama hakkındaki görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Tuna, D. (2019). *Ortaokul 6. sınıflarda uygulamalı çevre eğitimi: kuşlarda kuluçka ekolojisinin değerlendirilmesi örneği.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yalım, N. (2003). *İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yılmaz, H. (2014). *İlkokul öğretim programlarında verilen çevre eğitimi hakkında öğretmen görüşleri isparta ili örneği.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de ilkokul programlarında çevre eğitimi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tiftis konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yüksel, Y. (2009). *Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Araştırma Kapsamında İncelenen Projeler

Akdeniz, N. (2020). *Yaratıcı drama ile geri dönüşüm konusunda farkındalık yaratma*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Alibeyoğlu, M. C. (2008). *Yaratıcı drama yöntemiyle popülasyon dinamikleri üzerine geliştirilmiş bir çevre programı*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Altın, G. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencileriyle yaratıcı drama yöntemi ile çevre okuryazarlık bilincinin oluşturulması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Çetin, N. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle ilkokul öğrencilerinde çevre bilinci geliştirme*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Demirkol, F. (2008). *İlköğretim 3. sınıflarda “alacaköy halkı ve çevre bilinci” konusunun süreçsel drama yaklaşımıyla incelenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Eriş, Ö. F. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle doğa ve çocuk arasında bağ kurup; doğadaki malzemelerle etkinlik yapma*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Demirkol, F. (2008). *İlköğretim 3. sınıflarda “alacaköy halkı ve çevre bilinci” konusunun süreçsel drama yaklaşımıyla incelenmesi* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Kanber Özgümüşboğa, L. (2017). *Yaratıcı drama yöntemiyle ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılması “dünyamız bir tane”*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karabatak, G. (2018). *İlkokul 1. sınıf hayat bilgisi dersi “doğada hayat” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karaca, M. (2013). *Su ve yaratıcı drama*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karaduman, F. (2018). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinin “insan ve çevre” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Karaduman, R. (2015). *Sevdalı bulut masalındaki doğa sevgisinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

- Karataş, A. (2009). *Enerji tasarrufu bilincinin yaratıcı drama yoluyla kazandırılması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Kıstı, S. C. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yaratıcı drama yöntemiyle “çevre kirliliği ve insan” konusunun incelenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Mert Güller, S. (2019). *Yaratıcı dramayla bilinçli su tüketimi ve sanal su farkındalık çalışması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Nalçacı Özgün, İ. (2014). *Çevre okuryazarlığının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Sayılioğlu, A. (2015). *Çıtır çıtır felsefe serisi kitaplarından “doğa ve kirlilik” konusunun yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Tutumlu, N. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine insan ve çevre ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Türkmen, B. (2020). *Yaratıcı drama yöntemiyle çevre bilincinin uygulanması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Yegen Duman, Y. (2015). *Yaratıcı drama ile kaynakları etkili kullanıyorum*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

The Relationship Between Ecological Literacy and Creative Drama in Thesis and Graduation Projects*

Gamze Esener Kutlu¹

Nami Eren Beştepe²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.008

Article History

Received: 29.03.2024

Accepted: 09.08.2024

Keywords

Creative drama

Environmental education

Ecological literacy

Ecophobia

Article Type

Research paper

Abstract

Many studies have emphasized the inadequacy of the traditional education system in raising ecologically literate individuals. As an alternative, many methods and approaches have been developed. Raising ecologically literate individuals who have the ability to understand the natural systems that make life in the world possible is emphasized with the following keywords: awareness, knowledge, attitude, skill, participation, creating new behaviors and understandings, learning through play, understanding through experience, social interaction, and cooperation. The direct equivalent of these keywords is the creative drama method. Within the scope of this thesis, it has been tried to determine whether the creative drama method contributes to environmental education within the framework of theoretical theses, applied theses, theses built with the creative drama method, and graduation projects published by the Contemporary Drama Association between the years 2000-2020 in primary education in Turkey. Within the framework of this descriptive research, the scanning model was used to analyze the purpose, scope, and results of research in the field of environmental education and creative drama. In all the studies included in the thesis, the students were put in the center and removed from the passive state. They have tried to design processes that are solution-oriented, integrated into daily life, based on peer learning and cooperation, and open up space for learning through experience. However, learning through experience, which is the key point of environmental education, could not go beyond trips, observations, and worksheets in applied studies, and the studies carried out with the creative drama method were more effective in this sense. In addition, when the applied theses were examined, it was found that the children did not benefit from learning through play, which is the best learning method. Within the framework of this research, it has been shown that with the creative drama method, it is possible for children to internalize ecological problems, to think with empathy without worry, to recognize the butterfly effects, and to understand their part in this balance as part of the ecosystem.

Suggested Citation

Esener Kutlu, G. & Beştepe, N.E. (2024). The relationship between ecological literacy and creative drama in thesis and graduation projects.

Yaratıcı Drama Dergisi, 5(1), 143-169. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.008>

1. Master's degree holder, Ankara University, Ankara, Turkey. E-mail: gamzeesener@gmail.com. Orcid Id: 0009-0007-4214-1767.

2. Assistant Professor Dr., Ankara University Faculty of Fine Arts, Ankara, Turkey, E-mail: nbestepe@gmail.com, Orcid no: 0000-0002-9772-5360.

* This article was based on Gamze Esener Kutlu's master's thesis at Ankara University, Institute of Educational Sciences.

Introduction

After centuries of living in harmony with nature, humans have increased their intervention in nature through industrialization and technological development, leaving destructive impacts on nature and finding themselves in the midst of an ecological crisis. David Orr, argued that this ecological crisis is in every sense an educational crisis and requires a transformative restructuring of the industrial education system in order to create sustainable societies (McBride et al., 2013) and conceptualized this education system as “ecological literacy.” Goodwin emphasized that this crisis is not only a crisis of environmental problems but also a crisis of perception, which includes a lack of ecological thinking about how humans interact with the world; this lack exists not only in the daily lives of ordinary citizens but also in education (Goodwin, 2016). This issue, which gained importance especially after the 1970s, was put on the global agenda for the first time in 1972 at the United Nations Conference on the Environment in Stockholm, where it was emphasized that education is essential. In 1975, the Belgrade Convention identified the goals of environmental education as “awareness, knowledge, attitudes, skills, evaluation and participation.” The 1977 Tbilisi Declaration addressed environmental education in terms of “awareness, knowledge, attitudes, skills and participation.” Nevertheless, today, in contrast to these keywords, a disaster-based approach to environmental education is prominent. These problem-oriented approaches cause high levels of anxiety in children. In a study conducted by Strife with fifty urban children, it was found that 82% of the children felt fear, sadness, and anger when discussing their feelings about environmental issues, and these results showed that many children were “ecophobic” (Strife, 2012). In another study, drawings made by children between the ages of 7 and 9 were analyzed to assess their environmental perceptions. 37% of the children depicted environmental problems, and 54% of them stated that the world would be in a worse state in 50 years (Barraza, 1999). With these results, the level of children’s anxiety is alarming, considering the ecological developments since 1999. Attempting to make children aware of global catastrophes, such as the destruction of rainforests, only increases their anxiety and leads them to believe that they cannot fight these problems and develop indifference towards them. For this reason, environmental education should be based on children’s own life experiences, on the principle of the here and now, that is, by first understanding the ecological impact of their own small world (their home, school, neighborhood, and then their city) on a cause-and-effect basis, and, most importantly, by pretending to do so in a way that develops a sense of empathy with all living things in nature. -What is meant by “pretending” is understanding one’s place in nature as a human being, putting oneself in the shoes of a bird, and embracing its needs as one’s own (Sobel, 2019, pp. 29-40).

Sobel explained that the traditional assumption in environmental education since the 1960s has been that knowledge leads to attitudes that influence behavior, but research on environmental behavior has shown that these linear models are not valid for changing behavior. Increased knowledge and changes in attitudes do not necessarily lead to changes in behavior. Finger found that environmental behavior is the result of specific environmental experiences rather than the result of learning and knowledge (Sobel, 2007, pp. 16-17). It can be said that environmental education in Turkey is largely teacher-centered, far from nature and empathy, indoor, theory-intensive, abstract, and disaster-based. According to Kocalar, school curricula in Turkey explain the destruction of nature too early, create a different world in children’s minds, and are frightening. For example, Kocalar states that the topic of rainforests is suitable for high school and has no place in elementary schools, which leads to early

abstraction problems (Kocalar, 2015). When examining the achievements under the title of “People, Places and Environments” in the Social Studies Course Program taken from the official website of the Ministry of National Education, titles such as “Weather Events and Natural Disasters” for fourth-grade students and “The Effects of Disasters and Natural Disasters on Social Life” for fifth-grade students stand out. The second-grade program of the Life Science course emphasizes natural disasters and precautions that can be taken against disasters. In these rather abstract and theoretical acquisitions, it is seen that the child who needs to acquire love and empathy for nature, especially in a very early period such as the second grade of primary school, encounters disasters for the first time, and it is quite possible to perceive nature as a threat. Based on all this, it can be said that the education given at primary school age is human-centered, theoretical, abstract, and far from empathy, with an emphasis on problems and natural disasters, leading to ecophobia. In addition, these results are far from the keywords “awareness, knowledge, attitude, skills, ability to evaluate, and participation,” which have been emphasized in international conferences for years. As a result, students are unable to internalize their activities in environmental processes, fail to see their own butterfly effects, and perceive nature as a threat. Başal (2015, pp. 15-27) adds to these keywords: “play” as the most appropriate learning environment for children. In this sense, it can be seen that the answer to the question of how to raise ecologically literate individuals who have the ability to understand the natural systems that make life on earth possible includes the keywords “awareness, knowledge, attitude, skills, participation, creating new behaviors and understanding, using play as a learning tool, understanding through experience, social interaction, and cooperation.” On the other hand, Sobel, who emphasizes that his main goal for the past 30 years has been to study the relationship between children and nature, criticizes the understanding that “rainforests are disappearing, so let’s teach children the horror of the destruction of the rainforest so that they will take action to save it. Instead, he emphasizes that he is more interested in figuring out how to develop relationships between children and the trees in their own backyards. For him, childhood is about talking to trees, hiding in them, and making nests in their leaves before it is about protecting them (Sobel, 2008, p. 19). In this sense, the three principles of kinesthetic learning, imagination, and “transformation into species-animal allies-” are directly encountered in the Creative Drama Method. In addition, the Creative Drama Method is the direct equivalent of the key words consciousness, knowledge, attitude, skill, participation, creating new behaviors and understanding, using play as a learning tool, learning by living, social interaction, and cooperation that emerge in the light of the above goals. In this sense, the creative drama method is the key to educating ecologically literate individuals. Because creative drama

is the revitalization of a goal or idea based on the life experiences of the members of a group by using techniques such as improvisation, role-playing, etc. While these revitalization processes are carried out under the guidance of an experienced instructor, they are based on spontaneity, the principle of here and now, and pretending (Adigüzel, 2019, p.73). The process of generating summaries helps readers build relations among concepts contained in

As a result, it can be said that creative drama education is an effective method for children to gain ecological literacy. In this context, the problem of this study is to compare applied and theoretical environmental education theses and dissertations on environmental education at the primary education level in Turkey between 2000 and 2020 with theses and graduation projects of the Contemporary Drama Association and to examine whether the creative drama method contributes to ecological literacy. In this study, answers to the following questions were sought:

1. What are the commonalities in terms of practices and results between theses using creative drama methods and theses using applied methods other than creative drama and theoretical theses on environmental education?

2. What are the differences in terms of practices and results between theses using creative drama methods, theses using applied methods other than creative drama, and theoretical theses on environmental education?

3. What is the relationship between the creative drama method and ecological literacy?

This study is important both in terms of analyzing the current state of environmental education and in terms of enriching it with the creative drama method, presented in a way that children can internalize without causing ecophobia. Studies in this area are rather limited. It can be said that this study, which will provide suggestions on how a holistic environmental education can be given through creative drama at primary school age, will fill an important gap in the literature in this sense.

Methodology

Research Model

This is descriptive research in the survey model. Since this research tried to analyze the aim, scope, and results of the research in the field of environmental education and creative drama, the survey model was used. Descriptive studies are studies in which the researcher describes a situation as fully and carefully as possible, summarizing the characteristics of individuals, groups, or physical environments. The most common descriptive method in educational research is the survey study (Büyüköztürk, 2010, p. 22). Survey models are suitable for research that aims to observe and describe a past or present situation as it is without changing or influencing it in any way (Karasar, 2009, p. 77).

Sample

When the keywords “drama,” “creative drama,” “drama in education,” “environmental education,” “creative drama in environmental education,” “ecological literacy,” “ecological literacy and drama,” “drama in environmental education” and “drama in environmental education” are entered to search the database of the National Thesis Center, there are a total of thirty-six theses, twenty-eight on environmental education and eight on environmental education with creative drama method, and nineteen projects on environmental education when the graduation theses on the official website of the Contemporary Drama Association are examined. The study sample of the research consisted of a total of thirty-six master’s and doctoral theses and nineteen graduation projects on the topic of environmental education and creative drama in environmental education in primary education in Turkey, which were written between 2000 and 2020 and were openly accessible.

Data Collection

Data is not information that is ordinary and openly available in our environment. Whether the information will be data or not depends on the researcher’s interest, the subject, and perspective (Merriam, 2018). The following methods were followed in collecting the data used in the research:

1. The theoretical framework was developed by reviewing the literature on environmental education and creative drama.

2. The data were obtained by examining the theses on the website of the Council of Higher Education (“CoHE”) and the final projects published on the official website of the Contemporary Drama Association, which are considered as the sources from which the data on the researches conducted in the field of environmental education at primary school age can be directly obtained.

In the CoHE National Thesis Center (tez.yok.gov.tr) database, 36 theses and 19 graduation projects completed at the Contemporary Drama Association between 2000 and 2020 within the scope of primary education level were identified. Theses and graduation projects were analyzed and grouped under four main headings:

1. Applied Theses on Environmental Education (coded as “TU”)
2. Theoretical Theses on Environmental Education (coded as “TK”)
3. Theses on Environmental Education Utilizing Creative Drama Method (coded as “TD”)
4. Contemporary Drama Association Graduation Projects (coded as “P”)

Each thesis was analyzed, and the necessary data were obtained and computerized within the framework of the study subject, study group, purpose, method, applications, and results.

Data Analysis

The data obtained in the research were grouped under the headings determined within the framework of the research questions and interpreted through descriptive analysis. While descriptive analysis is used to process data that do not require in-depth analysis, content analysis requires a closer examination of the data obtained and reaching concepts and themes that explain these data (Yıldırım & Şimşek, 2008: 89, cited in Aktaş, 2015).

First, the theses and dissertations were grouped into four main categories: Applied Theses on Environmental Education, Theoretical Theses on Environmental Education, Theses on Environmental Education using Creative Drama Method, and Graduation Projects of the Contemporary Drama Association. All theses and final projects are summarized in terms of subject, study group, aim, method, applications, and results. Under each main heading, summaries of theses and dissertations related to that heading are given, followed by findings related to the goals, practices, and results of the theses and dissertations in the subheadings identified.

In line with the findings obtained so far, applied and theoretical theses related to environmental education and theses and projects related to environmental education carried out with the Creative Drama Method were compared, described, and interpreted under the themes of commonalities and differences. In line with all the findings and interpretations, it was concluded by interpreting whether the Creative Drama Method contributes to Ecological Literacy.

Research and Publication Ethics

With the decision of Ankara University Social Sciences Sub-Ethics Committee dated 31.05.2021 and numbered 184, it was unanimously decided that Gamze Esener’s thesis titled “The Relationship between Ecological Literacy and Creative Drama” did not need ethics committee approval because it was not a study conducted on humans.

Findings

Commonalities and Differences in Practices

A total of twenty-one dissertations, four doctoral theses, and seventeen master's theses that provide interactive environmental education through activities were reviewed in the study. The dissertations were searched in YÖKTEZ with keywords such as “interactive environmental education,” “applied environmental education,” and “environmental education through activities,” and the dissertation studies conducted between 2000 and 2020 were included in the study. In the dissertations, the education given to the experimental groups was carried out with a student-centered approach, where the teacher/instructor was only a guide, while the control groups were given an approach based on the traditional curriculum. The methods used in the applied theses are summarized in the table below.

Table 1

Methods Used in Applied Theses

| CODE | TYPE | YEAR | GRADE | METHOD |
|------|------|-----------|---------|--|
| TU1 | MA | 2016-2017 | 7 | Experimental Group: Toulmin's Argumentation Model |
| TU2 | MA | 2005–2006 | 7 | Control Group: 5E learning method |
| TU3 | PhD | 2015-2016 | 5 | Problem-Based Learning and Learning Cycle Approaches |
| TU4 | MA | 2013-2014 | 7 | Travel, observation, and project applications |
| TU5 | PhD | 2015-2016 | 6 | Travel and Observation |
| TU6 | MA | 2018-2019 | 4 | Applications for paper recycling |
| TU7 | MA | 2018-2019 | 5 | Presentation-based teaching, problem-based learning, storytelling |
| TU8 | MA | 2017-2018 | 6 | Travel and Observation |
| TU9 | MA | 2015-2016 | 6 | Bird Watching |
| TU10 | MA | 2017-2018 | 6 | Learning through travel, observation, invention |
| TU11 | MA | 2009-2010 | 7 | Garden-based education model |
| TU12 | MA | 2018-2019 | 8 | TGA supported the Project Based environmental education |
| TU13 | MA | 2018-2019 | 7 | Life-based learning approach-REACT model |
| TU14 | MA | 2017-2018 | 5,6,7,8 | Travel, observation, plant cultivation, and mini-research |
| TU15 | MA | 2016-2017 | 5 | Mobile applications and the 5E method |
| TU16 | MA | 2017-2018 | 7 | Environmental education supported by technological applications |
| TU17 | MA | 2010-2011 | 4 | 5E method |
| TU18 | PhD | 2014-2015 | 7 | Lecture, discussion, worksheets, assessment sheets, research paper, poster preparation |
| TU19 | MA | 2011-2012 | 6, 7 | Brainstorming, experiments, video and animation, prediction-observation-explanation, educational games |
| TU20 | MA | 2016-2017 | 4 | Brainstorming, station technique, talking circle, storytelling |
| TU21 | PhD | 2012-2013 | 7 | Brainstorming based on problem-solving with group work |

Within the framework of the study, eight theses that used the creative drama method in environmental education were included, of which two were Ph.D. theses and six were M.A. theses. The theses were accessed through YÖKTEZ by searching with keywords such as “environmental education,” “environmental literacy,” “ecological literacy,” and “eco-literacy.” The year, level (grade), group (number of participants), duration, and objectives of the theses are summarized in the table below.

Table 2

Theses on Environmental Education with Creative Drama Method

| CODE | TYPE | YEAR | GRADE | AIM |
|------|------|-----------|-------|--|
| TD1 | MA | 2018-2019 | 8 | The effect of the creative drama method used in teaching the "Energy Transformations and Environmental Awareness" unit of science course on students' course achievement |
| TD2 | MA | 2011-2012 | 4 | The effect of teaching the Science and Technology Course, "Pollution in Our Environment" with creative drama method on students' environmental awareness |
| TD3 | PhD | 2016-2017 | 4 | Developing an Environmental Awareness Index to determine children's environmental awareness levels, preparation, implementation, and effect of drama-based environmental education |
| TD4 | MA | 2010-2011 | 4 | Experimental test of the effect of using the creative drama method in science education on scientific creativity and academic achievement |
| TD5 | MA | 2007-2008 | 7 | i) Determination of opinions on the use of creative drama method in science and technology course ii) The effect of creative drama method on students' problem situations related to the environment |
| TD6 | PhD | 2015-2016 | 3-4 | Investigating the effects of using creative drama in teaching "environment" subjects in science courses on students' achievement, interest, and retention of learning |
| TD7 | MA | 2003-2004 | 4 | The effect of teaching science course with creative drama method on students' academic achievement |
| TD8 | MA | 2017-2018 | 5 | Determining the effect of using the creative drama method in teaching the "Human and Environment" unit on students' 21st-century learning skills by experimental way |

Due to the shortcomings found in the creative drama theses and the small number of theses, the Contemporary Drama Association thesis projects were included in the scope of the study to provide good examples. The year, level (grade), and goals of the projects are summarized in the table below.

Table 3

Contemporary Drama Association Graduation Projects

| CODE | YEAR | GRADE | AIM |
|-------------|-------------|--------------|---|
| P1 | 2012 | 5 | To create cognitive, kinesthetic, and attitudinal water awareness in students and to understand the importance of water |
| P2 | 2007 | 3 | Participants gain knowledge about nuclear power plants and environmental awareness |
| P3 | 2006 | 7 | Increasing the cognitive level of students on population dynamics |
| P4 | 2008 | 7 | Sensitizing the society/individuals to transform energy-saving ways into applicable behaviors |
| P5 | 2015 | 5 | To contribute to students' knowledge and environmental practices to prevent environmental pollution |
| P6 | 2013-2014 | 2 | Determination of the effect of teaching the acquisitions related to the "Using Resources Effectively" skill in Life Science course on students with CI management |
| P7 | 2010-2011 | 7 | Raising awareness of students about the environment and environmental problems in the education and training process |
| P8 | 2015 | 3 | Raising awareness about 3rd-grade students' environmental literacy levels with SA method |
| P9 | 2014-2015 | 4 | Raising awareness among participants about the love and protection of nature and natural life |
| P10 | 2008 | 7 | Raising awareness of participants about the importance of environmental pollution through drama method |
| P11 | 2018 | 5 | Raising awareness about conscious water consumption and virtual water by enabling them to access information about the future and current situation of water resources through invention on the basis of creative drama |
| P12 | 2018 | 5 | Increasing students' environmental awareness by processing the "Human and Environment" unit of the science course and ensuring permanent learning on the subject |
| P13 | 2018 | 1 | Raising awareness about nature by teaching the Life Science Lesson "Life in Nature" Unit with Creative Drama Method |
| P14 | 2017 | 3 | Making children aware of what environmental pollution is, its causes, and the measures that can be taken against these causes |
| P15 | 2014 | 8 | Determination of the effect of the creative drama method on the acquisition of environmental literacy |
| P16 | 2020 | 2 | Teaching the subject of environmental pollution awareness to primary school children with creative drama method in order to raise environmental awareness for future generations |
| P17 | 2020 | 2 | Examination of recycling awareness in primary school children with creative drama method |
| P18 | 2018-2019 | 3-4 | Developing environmental awareness in primary school students |
| P19 | 2018 | 8-11 | Creating sensitivity to nature by understanding the cycle of nature through creative drama, developing a sense of curiosity, establishing a bond between nature and children, and making them love nature |

When evaluating the commonalities between the theses in terms of practice, all the theses and projects examined tried to provide effective environmental education through practice in the experimental groups while continuing traditional environmental education in the control groups. In the experimental groups, peer learning and cooperation were supported through group work, and the importance of these two methods in environmental education was demonstrated. The studies found that the new generation of environmental problems should be presented in a solution-oriented way, without creating ecophobia, and in a way that children can put into practice. The studies also found that high levels of environmental awareness and knowledge are not enough to lead to environmentally friendly behavior and that new methods are needed. It has been suggested that if students are supported with applications, they will be able to internalize the issues and integrate them into their own lives, and in this way, behavioral change will occur. Providing context by using stories, news, etc., from everyday life, creating an environment where students can learn by exploring through problem-solving, creating an environment where they can use their knowledge with everyday events, creating a discussion environment, attitudes towards the environment, behavior and achievement levels improved significantly. Similarly, it was observed that students were able to gain a more holistic perspective when supported by practice.

In assessing the differences between the theses in terms of practice, the most striking feature that distinguishes Creative Drama from other applied studies is the structure of the creative drama processes, which are based on pretending, learning by living, and centered on the participants and their experiences. Creative drama has dramatic fiction and a focus on animation. This focus is based on pretending, fiction, spontaneity, improvisation, and role-taking. Although the applied theses in the thesis emphasize ‘learning through experience,’ when the studies are examined, it is seen that learning through experience is processes such as field trips, observations, and group discussions. Creative drama, on the other hand, is based on the experiences of the participants and puts them at the center. Based on their own life experiences, participants act out a goal or idea in improvisations consisting of conflicts. In drama processes, individual and group-centered, with their interaction and communication, through learning by doing and learning by living, it is tried to find new solutions to problems by emphasizing creativity. In these processes, information is not given directly, and participants are allowed to construct knowledge through individual learning and small group discussions (Erem & Erdoğan, 2019, p. 4). However, the fact that learning is experiential is the essence of drama. Adıgüzel states that experiential learning provides continuous learning with active participation. He emphasizes that recall and retention reach 90% in experiential education compared to 10% in verbal education and 30% in visual education (Adıgüzel, 2006, p.32). In this sense, creative drama studies surpass the studies conducted through other activities. Creative drama processes are processes that aim at solving the problem based on a problem experienced by the participants themselves or others, activating all the senses of the participants, i.e., they are learned by living and are the result of interaction in the group. In this sense, it enables the participants to experience the processes that turn into behaviors with permanent traces in their own lives (Adıgüzel, 2006, p.33). Considering other applied studies, the fact that children experience learning by living based on their own experiences, that they can see from the other person’s perspective through role-playing, and that they experience the empathy process brings the creative drama method to the forefront compared to other applied methods. Heathcote states that we cannot expect “children to put their real lives in their lunchboxes from the moment they enter the school gates.” He mentions that children

cannot leave their experiences behind and that they should come to school with these experiences (Heathcote, 2010, p. 101). For this reason, drama places children's real lives and experiences at the center. However, in the applied studies outside the creative drama method dissertations, although the aim is an experiential, student-centered education, tools such as worksheets and mobile applications are still placed between the child and the learning. In this sense, they are seen to remain within the confines of the patterns of traditional education with tools and guidance. According to San, in traditional education, there is an intermediary such as a teacher, textbook author, or mass media in the child's communication with his/her environment and world. Thus, the affective and cognitive domains are separated, and learning is cognitive rather than experiential. Bowel & Heap support this view by stating that school education provides second-hand experience to the student and that the main source of experience in school is teachers and materials such as books. They argue that experience passes through the filter of these intermediaries before it reaches the child. He states that this situation draws a line between the affective world and the cognitive world, that feelings and thoughts are separated, and that this separation makes it impossible to make knowledge meaningful and usable. Because you have to feel the information before you can use it. Nevertheless, in drama, experiences are first-hand. A world is created in drama; students directly and actively contribute something of themselves (Bowel & Heap, 2019, p. 2). By reducing the intermediary tools as much as possible, student-centered practices serve many additional benefits. Unlike the use of tools such as worksheets and mobile applications in applied studies, removing the tools in creative drama studies and placing the students' own experiences at the center allows for an experiential learning process. In creative drama processes, the child is alone with his/her imagination during the animation stages. It is also at this stage that the achievement is given. The tools are taken out of the way, and the child is positioned in such a way that he/she starts from his/her own experience on the way to the outcome. By playing an active role in the creative drama workshops, the students are directly involved in the processes through peer learning and improvisations with structured conflicts from their own experiences. Creative drama teachers try to ensure that the students experience the process in a safe space and create space for the child to draw their own ecological path based on their own experience. Heathcote states that in creative drama processes, a social phenomenon is created through collaboration and the gathering of what is known, and this provides an opportunity to look at society. He emphasizes that in the creative drama process, thoughts are tested by the group, and every experience in social life is felt (Heathcote, 2010, p.100). Ecological crises also arise from modern man's understanding and 'skill' of social life. In this sense, the study of social life, and therefore of habits with peers, is also very important for environmental education.

However, a structural problem in the creative drama literature was identified in the dissertations using creative drama management. In many of the dissertations, creative drama workshops were not properly structured, and non-dramatic activities could be described as drama. In this sense, in TD1, the jury members were examined, and there was no information on whether the jury members had experience in the field of creative drama. In the dissertation written in January 2020, the 'preparation, enactment and evaluation' stages of the creative drama method are included in a form defined in 2006 as 'preparation, enactment, and evaluation-discussion.' This situation suggests that the jury and the workshop practitioner are far removed from the creative drama literature. As drama workshops were not included in the dissertation, examples of application could not be studied. It was assumed that the experimental group in which the applications were made had no experience of creative drama, and no

information was given about the group. In the workshop writing phase, the willingness of the group and whether they have a history of creative drama is critical. For this reason, it should not be a matter of assumption whether the group has a background in creative drama or not when working in the area of creative drama to achieve the outcomes. In TD2, it was noted that the thesis was conducted in 2012 and that the researcher had limited training in creative drama. It was noted that the researcher did not specify the outcome in the workshop's writing, and therefore, the outcome could not be challenged in the evaluation. In the preparation phase, a play was designed to prepare the topic, but the phases were not very connected in terms of the overall workshop process. In dramatic situations, conflicts are full in some, less in others, and absent in others. As can be seen in the example below, the dramatizations were given in a way that could cause problems of focus:

First group: The number of patients in the hospital has increased because of a germ in the drinking water. The doctors are discussing the situation.

Second group: Women whose work has been left unfinished because of the water cut are talking to each other.

Third group: Fishermen who come back from fishing with empty nets think that pollution in the sea is the cause. They talk among themselves.

Fourth group: An oil tanker collided with another ship, and oil leaked into the sea. The creatures in the sea talk about this situation.

Within the scope of TD3, it was stated that the researcher of the doctoral thesis presented in 2019 had received training in creative drama. Within the scope of the applied study, the researcher received expert opinions from seven experts, and there is no information that one of the experts is an expert in the field of drama. When the workshop plan presented in the thesis was examined, it was found that the relationship between gradualism and achievement was not considered. An example of a workshop was included, but it was not a creative drama workshop. TD4 took place in 2012. The preparation, performance, and evaluation phases were tracked, and an attempt was made to establish a link between them. The number of outcomes identified in the workshop plans is high. Not all objectives can be measured in the evaluation phases. In the preparation phase, a game was designed to prepare for one of the outcomes. The researcher noticed that the students felt stiff because it was the first time they encountered the method and that the balance between fun and learning was not well established. In this sense, the competence of the creative drama teacher is important. In order to prevent students from experiencing stiffness, their readiness should be taken into account during the writing phase of the workshop, and the preparation phases should be very well designed. The researcher emphasized the need for better preparation and professional implementation of the exercises after the students' feedback. Looking at the workshops in TD5, there are shortcomings in the workshop plans, and there are no dramatic situations in the animation phases. The workshops were not designed to achieve the intended outcomes, and the evaluation stages were not based on the outcomes. When preparing drama workshops, there should be a link between the warm-up, enactment, and evaluation phases in terms of outcomes and content. Activities that are not linked to the outcomes and content disrupt the process, disrupt the integrity of the subject, and prevent the achievement of the outcomes (Erem & Erdoğan, 2019, p.18). In the preparation phase of TD6, a game was designed to prepare for the outcome. It was written under the supervision of an experienced drama trainer. Drama workshop plans have the necessary qualifications. As TD7 was a dissertation written in 2003, the processes were planned as 'warm up and play, improvisation and formation, evaluation.' It was written under

the supervision of an academic specializing in drama. Although no errors were found in the drama plan, it was noted that some of the plans did not include dramatic situations in the revitalization phase, and some of them had little or no conflict. In TD8, serious deficiencies in dramatic situations were again observed in the dramatizations. These shortcomings were reflected in the results, and the researcher concluded that “the creative drama method did not affect the students’ level of proficiency in 21st-century learning skills”. The researcher explained this situation as “the short duration of the application period, the inability of the students who were exposed to creative drama for the first time to adapt to it in this short period, and the students’ readiness level not being at a level to internalize creative drama.” However, it is the responsibility of the teacher to design the workshops, taking all this into account during the writing phase of the creative drama workshop, to plan the time appropriate to the subject to be applied, and to write workshops appropriate to the readiness level of the students. Bowel & Heap emphasize that educators who are new to the field of drama may deal with drama in a narrow sense and may not fully benefit from its advantages (Bowel & Heap, 2019, p. 5). In this regard, when the relevant theses were examined, it was found that the people who wrote the workshops and gave the training were not sufficiently equipped in the field of drama; there were some gaps in terms of stages, performance, and context in the sessions, and there were deficiencies in terms of both fiction and application style in the workshops. This situation created an obstacle in reaching a complete conclusion in measuring the effectiveness of environmental education delivered using the creative drama method. For this reason, the Contemporary Drama Association’s environmental education projects were included in the study, and this obstacle was removed.

Another important difference that has emerged in the researched theses is the use of play as the best learning method for children. In contrast to the activities in the applied theses, or the play processes in only three of the theses examined, it can be seen that the play used in the creative drama processes comes to the fore in terms of context and has a purpose and a mission. When these applied theses are examined, it is seen that the educational aspect of the game is not used, and traditional children’s games such as körebe and hide-and-seek are played for children to get together and have fun at events such as picnics. On the other hand, the study also revealed that the games used in the classroom were activities such as flashcards and quizzes that provided information directly. However, in the preparation phase of creative drama workshops, the participants are prepared physically, emotionally, and mentally through games for the planned outcome of the workshop and to achieve the outcome together with the animation phase. In this sense, play is of great importance in the process of group work in creative drama workshops in terms of warming up the children to the group, reducing anxiety, and, above all, in terms of leading the participants to the desired outcome. If we look at the applied theses other than those carried out with the creative drama method, another difference is that play, which is the best way for children to learn, is not used.

Commonalities and Differences in Terms of Results

Within the studies reviewed, when the results are considered, all the findings from theoretical studies support the results obtained from applied studies and studies conducted using the creative drama method.

As a result of the studies, it was found that traditional education is inadequate in terms of environmental education. Teacher-centered, passive, monotonous, and memorization-based lessons taught through lectures do not provide children with even basic skills such as reasoning

and questioning, and this situation is reflected in environmental education and environmentally sensitive generations cannot be raised. In addition to these situations, the studies revealed that the shortcomings of the curriculum and the inadequacy of teachers in environmental education are an obstacle to the development of environmental sensitivity. It was found that the system leads to rote learning, that the method of “learning by doing and experiencing,” which is one of the most effective ways for children to learn, is almost never used, and that the constructivist approach is rarely used in environmental education. Conversely, an analysis of the applied theses and theses carried out with the creative drama method reveals that the processes are structured in a manner that prioritizes the pupils’ centrality and active engagement, fosters a solution-oriented approach, integrates them into everyday life, emphasizes peer learning and cooperation, and facilitates learning through experiential and participatory methods.

Learning by doing and experiencing and integrating knowledge into life was emphasized in each thesis. One of the prominent findings of the theses was that when students are supported with applications, they can internalize and integrate the topics into their own lives, and thus, behavioral change occurs. Providing context through the use of stories, news, etc., from everyday life, creating an environment where students can learn by doing, experience, and discover for themselves through problem-solving, creating an environment where information can be applied to everyday events, providing solutions with scenarios involving problems and cooperation, creating a discussion environment, providing sample events and questions from everyday life to apply the learned information to everyday life, significantly improved attitudes, behaviors, and achievement levels towards the environment. Similarly, it was observed that students were able to gain a more holistic perspective when supported by practice. Environmental education provided in a student-centered way to develop students’ knowledge, skills, attitudes, and habits through observation and research, interpretation of information, questioning, and creativity skills contributed to students’ detailed knowledge of environmental education concepts and the development of critical thinking skills on the subject. Peer learning also facilitated the learning of environmental concepts. One of the main findings of the studies is that applied environmental education leads to positive feelings and behavior toward the environment. The studies emphasized that the triad of knowledge, emotions, and behavior should be addressed together for environmental awareness. Thus, environmental awareness, problem-solving, critical thinking, and cooperation skills are among the outcomes achieved. The thesis emphasized that active participation in environmental education increases cognitive retention and creates environmental awareness.

In all applied theses, it was found that environmental education in which the student is in an active position, based on a problem-based and/or discussion environment, is more successful. In all these, it was observed that academic achievement increased when environmental education was delivered with activities. It was noted that current environmental problems were very rarely mentioned in the environmental education outcomes, and it was stated that for sustainable environmental education, more space should be given to new generation environmental problems and that when current environmental problems are taught, they should be solution-oriented and taught in a way that students can put them into practice.

The results of the studies show that those who are connected to nature are more successful in both formal and informal learning in environmental education. In the classroom environment, success is reduced due to exam anxiety. In this sense, children need to experience being connected

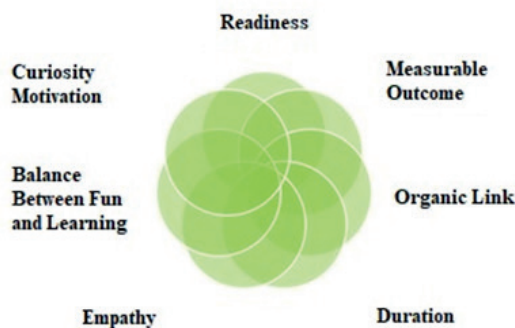
to nature through practical studies to be given the opportunity to establish a relationship with nature. In this sense, it is important in combating ecophobia and makes a great contribution in terms of environmental anxiety. It has been observed that out-of-school education is more effective in environmental education; environmental knowledge, attitudes, interests, and skills develop more in out-of-school activities. It was stated that in order to understand better the achievements related to environmental education, it is necessary to make trips to the places related to the subject, but the economic situation of the parents limits this situation. In order to ensure equality in this sense, it was emphasized that government policies and support and allocation of funds are necessary. In addition, it was stated that the procedure required for educational excursions discourages teachers and directs them toward theoretical education. Other obstacles to practical education were overcrowded classrooms, lack of materials, the intensity of the curriculum, the program's deliberate acceptance of all families, technological inadequacies, and the limited number of experiments in the classroom.

It has been noted that applied studies have difficulty in going beyond traditional education by putting tools between learning and students and giving information directly. In this sense, the creative drama method is different. The fact that applied studies deal with learning by doing and experiencing through excursions, observations, picnics, brainstorming, and worksheets has meant that even though the student is at the center, it is still a tool between the student and the information, and information is given directly as in traditional education. It is crucial to highlight the efficacy of the creative drama approach, which engages all five senses, facilitates empathic understanding through role-playing and animation, provides a rehearsal of life with dramatic situations drawn from everyday experiences and events, and allows children to navigate the process independently by removing external influences. However, it is clear from the research that the effectiveness of creative drama workshops and the gains achieved depends on the expertise of the facilitator. In order to achieve the outcomes, it is important to take into account the readiness of the group during the workshop design phase, determine measurable outcomes, and construct the workshop by establishing an organic link with curiosity and empathic motivation. It is important to allow sufficient time to achieve the desired outcome. The balance between fun and learning should be well established, and every game and animation should serve the outcome. In this sense, what differentiates the results of the dissertations and projects carried out with the creative drama method is the extent to which attention is paid to these elements.

Table 3

Contemporary Drama Association Graduation Projects

Commonalities Differences in Term of Results



The Contribution of Creative Drama Method to Ecological Literacy

The use of drama studies in education dates back to 1890-1910. During this period, Harriet Finlay Johnson conducted an experiment that resonated around the world and was described by Edmond G. Holmes as “the real Bible of education” (Adıgüzel, 2018, pp. 174-175). Johnson was the first to use drama studies for environmental education, taking education out of the classroom with nature studies. According to Heathcote (Özen & Adıgüzel, 2017), who reconstructed the relationship between students, teachers, and drama in line with the aim of ‘educating the people of the world,’ energy, migration, and environmental pollution are possible topics for drama. Through drama, it is possible for children to understand even a tragedy and see the deeper meanings of the topic (McCaslin, 2019, p. 263).

The most important element in environmental education is to approach ecological problems in a solution-oriented way without creating ecophobia. At this point, the educational fiction must be solution-oriented and based on empathy. Children are unable to visualize and internalize big problems that are thousands of kilometers away, such as the rainforest, and as a result of their helplessness, they may develop insensitivity to the problem. McKnight’s article “Overcoming Ecophobia” points out that efforts to communicate with children about ecological issues often emphasize environmental threats, but for some children, this approach can backfire as they try to avoid constant exposure to problems they cannot solve. Therefore, the importance of environmental empathy is emphasized (McKnight, 2010). In the Turkish education system, problem-oriented approaches are also emerging in curriculum reviews, and experts often emphasize that these problems remain too abstract in children’s minds, as in the studies reviewed in this thesis. Therefore, children first need to understand their place in the world and how it relates to them. They should be able to establish cause-and-effect relationships, experience the consequences of the problem they face, and believe in their power to change the course of events.

Sobel, whose main focus for the past 30 years has been to study the relationship between children and nature, criticizes the top-down mentality of starting with a problem in the adult world and then teaching it to children. He insists that instead of teaching children about the horrors of rainforest destruction so that they will act to save it, we should be more interested in finding out how to foster relationships between children and trees in their own backyards. For him, talking to trees, hiding in them, nesting in their leaves, and building forts in them come before protecting them in childhood (Sobel, 2008, p. 19). In line with this understanding, he has developed principles for environmental education. One of his principles is that environmental education should be kinesthetic for children. Children need to follow nature around the world, jumping and running, because physically challenging activities speak directly to children through the mind-body connection. Sobel notes that children will complain if you ask them to go on a nature walk, but turning the walk into an adventure by saying, “Let’s go on an adventure,” will engage them. In this way, he points out, the experience will be completely different, even if they are walking in the same area. Sobel’s second principle is about imagination. Emphasizing that young children live in their imaginations, he states that environmental education programs should be structured like dramatic play, and simulations should be created in which children can experience difficulties (Sobel, 2008, p. 24). His third principle could be called ‘animal allies.’ He emphasizes that for environmental education to be effective, before asking children to save living things, it is necessary to become animals and understand them

from the inside. He says that children feel an inner empathy with animals, and by identifying with a range of animals, in turn, they discover common ground with other beings, and at this stage, anthropomorphism is essential. He argues that projecting emotions and human characteristics onto animals by pretending that they talk to each other will facilitate children's relationships with living beings. He states that this should be seen as an opportunity to create feelings and empathy for other living beings (Sobel, 2008, p. 29). The counterpart of these principles can be found directly in Creative Drama. With these characteristics, environmental education delivered through the creative drama method is completely different from other applied studies. Sobel's emphasis on "structuring programs like dramatic play, creating simulations in which children can experience difficulties" points to dramatic conflict situations in the animation phase of creative drama processes. Again, as Sobel points out, creative drama makes it possible to think and feel like a bird. In creative drama, spatial boundaries can be overcome with children's high imagination; children can compare the given dramatic situations as if they were real and complete the cause-and-effect relationship with peer learning. In creative drama workshops, children can experience ecological problems in their own safe spaces in playful processes, taking on and acting out a role at the center of the solution. As they make plans to solve the problems they encounter, they arrive at solutions through their natural reactions in the process of interacting with the group (Hahn, 1991; Pinciotti, 1993, cited in Güven, 2006, p. 101). Baldwin (2019, p. 49) posits that drama is replete with "what if?" scenarios, affording children the chance to rehearse and excel in ways that can be beneficial in actual, real-life scenarios. This, in turn, fosters empathy. In this context, McCaslin (2019, p. 15) posits that those engaged in dramatic pursuits have the opportunity to develop and transform as individuals. In creative drama workshops, participants are encouraged to reveal their knowledge and feelings about life through enactments, thereby illuminating their behavior. Alternating between fiction and reality through playful processes creates situations in which the participant is the learner and ultimately creates the opportunity to transform into behaviors that leave traces in their own lives. Baldwin posits that children can safely utilize a multitude of genuine competencies within the context of fictional worlds, including problem-solving in a collective setting, idea generation, and teamwork. The acquisition of these skills occurs within a fictional context, yet the very process of skill development is a tangible and enduring one. Consequently, in drama processes, the child can engage in the resolution of a fictional problem (Baldwin, 2020, p. 4). In this regard, creative drama can serve as an efficacious instrument for the attainment of the objectives of an educational program (Harrison, 1999, p. 89, cited in Güven, 2006, p. 102). Environmental education constitutes one such training program. Güven defines creative drama as a methodology that incorporates scenarios that participants may potentially encounter and conflicts that require resolution. As it incorporates numerous elements drawn from real life, it facilitates children's comprehension of the ramifications of social occurrences, even within a fictitious setting (Güven, 2006, p. 107). Furthermore, this can be viewed in terms of the potential for evaluating the consequences of social events and social behaviors that precipitate ecological crises. The principal advantage of this approach is that it enables the explanation of ecological crises without instilling an irrational fear of the natural world in children. In the safe spaces created in the fictional environment of creative drama workshops, children are able to rehearse the problems they may encounter and learn to cope with them without experiencing the frustration, helplessness, or fear that they might otherwise experience in real life. In this regard, O'Neill (1995) asserts that drama is

an efficacious instrument for confronting issues through the medium of roles, defining the problem, contemplating its nature, and devising a solution (O'Neill, 1995, cited in Vural, 2006).

The studies examined within the scope of this thesis emphasize the necessity of considering the triad of knowledge, emotion, and behavior together in order to foster environmental awareness. At this juncture, the creative drama method emerges as a particularly salient approach. Bowel asserts that drama engages participants on an emotional level and presents a valuable opportunity for learning. Furthermore, Damasio posits that emotion represents the initial stage in the learning process. (Bowel, 2019, p. 198) Heathcote asserts that the sentiments and enthusiasm experienced by participants in creative drama processes are genuine emotions. These processes have demonstrated their impact on experience-based learning. Adıgüzel highlighted that this approach, as outlined by Heathcote, underscores the educational value of creative drama and asserts that drama is an efficacious pedagogical strategy. In this regard, he defined creative drama as a “life practice” (Adıgüzel, 2018, p. 86). In creative drama processes, children engage in the exploration of their emotional worlds and the representation of different characters through the formulation of plans pertaining to hypothetical life situations, as exemplified by role-playing activities. In this context, the opportunity is provided for a review of attitudes and behaviors, as well as cognitive structuring. The creative drama processes facilitate the development of constructive and positive behaviors in children by providing emotional control through the emotional experiences of the participants, exploring problem situations, and generating solutions (Freeman, Sullivan & Fulton, 2003, as cited in Akfirat, 2016). Baldwin (2020) posits that participation in a role-playing activity fosters the development of empathy, which enables children to comprehend the circumstances, perspectives, and emotions of others. In drama processes, children encounter and react to unfamiliar situations, thereby rehearsing how to deal with real-life scenarios (Baldwin, 2020, p. 4). In this sense, creative drama is distinct from other applied studies.

It is crucial for children to engage with nature through practical activities, foster a relationship with the natural world, enhance their empathy skills, develop environmentally literate individuals, and combat ecophobia. This contributes significantly to reducing environmental anxiety. The studies examined indicate that out-of-school education is more effective than traditional classroom-based learning in developing environmental knowledge, attitudes, interests, and skills. Similarly, creative drama activities conducted in outdoor settings have been demonstrated to be highly effective. However, the studies examined within the scope of this thesis have highlighted that financial and bureaucratic limitations often constrain outdoor activities. In the theoretical studies examined, it was stated that the economic status of parents constrains outdoor environmental education. It is therefore emphasized that in order to ensure equality, state policies, support, and funds should be put in place. Furthermore, the research demonstrated that the procedure for organizing educational excursions is a significant deterrent for teachers, leading them to favor theoretical education over practical learning. In addition to economic and bureaucratic obstacles, overcrowded classrooms, a lack of resources, the intensity of the curriculum, the fact that the curriculum is designed to accommodate all families, technological limitations, and the limited number of experiments conducted in the classroom, children are also detached from nature in environmental education. In this regard, the fact that creative drama processes are based on the concept of “as if” represents a significant advantage in addressing this challenge. In creative drama processes, fictional and imaginary situations are represented as if they were real (Adıgüzel, 2019, p. 56). The utilization of creative drama processes facilitates the capacity of children to conceptualize two distinct worlds concurrently. In this manner, the act of pretending

provides an avenue through which children can observe both their fictional and their actual selves (Güven, 2006, p. 106). Guided by an experienced drama instructor, children with a high potential for imagination can construct their own reality by engaging in pretend play within the context of a drama workshop, thereby overcoming spatial barriers and establishing an organic connection. In this self-created reality, children can incorporate nature into their drama classroom activities through imaginative play, thereby engaging in experience-based learning within a fictional context. Bowel and Heap posit that the capacity to construct fictional environments through real experiences is a fundamental aspect of drama processes. The capacity to suspend disbelief enables us to reframe our perception of the environment, as evidenced by the ability to envision a boat from the perspective of a ship's captain or to transform the school corridor into a rainforest. Consequently, by uniting the faculties of imagination and reality, we are empowered to bridge the divide between disparate domains of experience. Such experiences serve to illuminate and enrich one another, thereby facilitating the realization of differences in perception and understanding (Bowel & Heap, 2019, p. 4).

As detailed in the application and results section, there is a notable discrepancy in the utilization of play when the aforementioned theses are examined and when theses and projects are carried out with the creative drama method. Winston and Tandy posit that from an early age, children begin to differentiate between the forms of play and the forms of daily life. They suggest that exploring the boundaries between these two realms is a source of great pleasure for young children. This innate sense of playfulness is evident in children's imaginative play spaces. To illustrate, a young child may arrange chairs in a manner reminiscent of bus seats, extend invitations to friends to assume the role of passengers and engage in the act of driving while playing the part of a tour guide, traversing the streets of London even in the absence of actual movement. Although drama and play are not synonymous, the innate play skills of children can be employed in the structuring of dramatic activities (Winston & Tandy, 2019). Play represents a natural mode of self-expression for children. In her 2011 study, Navarro asserts that play is the primary means through which children acquire knowledge and learn (Navarro, 2011, pp. 35-36). As posited by Slade (1976, p. 1, cited in Kömür, 2014), children engage in a range of cognitive processes through play, including thinking, experiencing, experimenting, creating, and focusing. The utilization of creative drama processes is conducive to the realization of these perspectives. As observed by Slade, the primary activity within drama lessons is the uninterrupted dramatic play (Adıgüzel, 2018). In creative drama workshops, the initial connection with the information to be conveyed is established through play. The participant is prepared for the creative drama process at the physical, emotional, and mental levels through the utilization of games in the preparatory phase. In the initial phase of preparation for the acquisition of new knowledge, the individual simultaneously engages in the process of merging with the group. This merging allows for a state of relaxation, which in turn facilitates the taking on of roles and the expression of self. As a result, the individual experiences a reduction in anxiety. It is for this reason that the games employed in creative drama processes are distinguished from the random games played by children in the studies under analysis in terms of their quality of context.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The question of how to foster the development of individuals with an ecological consciousness has been a topic of discussion for years, and numerous methodologies have been investigated in this context. The results of these studies have repeatedly demonstrated that for the implementation of long-

term and effective environmental education, it is essential to have a comprehensive understanding of the relationship between humans and the natural environment. This necessitates the rejection of a human-centric perspective and the integration of multiple dimensions, including awareness, knowledge, attitude, skills, and participation. In accordance with this approach, this thesis study examined theoretical theses, applied theses, theses using the creative drama method, and graduation projects published by the Contemporary Drama Association. The objective was to determine whether the creative drama method contributed to environmental education in Turkey between 2000 and 2020. Upon analysis of the thesis results, it can be concluded that the findings of the applied and theoretical studies are mutually reinforcing.

The examination of the theses revealed that the teacher-centered education system has an adverse effect on the efficiency of environmental education and the development of critical and free thinking. It has been emphasized that the environmental education received by teachers is inadequate, and it has been established that teachers trained in a traditional educational system are unable to equip students with the necessary skills for reasoning, questioning, and critical thinking. It was asserted that students could not be encouraged to adopt environmentally sensitive attitudes and behaviors due to the fact that the majority of lessons were typically delivered in a teacher-centered manner, with an emphasis on theoretical learning, rote memorization, and a disconnect from the natural environment and its relationships. While the primary education program is satisfactory in terms of content, it is inadequate in terms of implementation. The environmental achievements direct students to a passive state and are presented in a way that may foster an unhealthy fear of the environment, particularly if they are hastily explained. Furthermore, the theses examined within the scope of the study repeatedly emphasized that out-of-school education is more effective in environmental education. However, it was highlighted that this is not achievable due to numerous economic and bureaucratic constraints. It is of particular importance to note that all studies have revealed that the ‘learning by doing and experiencing’ method, which is widely acknowledged as one of the most effective approaches for children to learn, is almost never employed. Conversely, research has determined the significance of establishing a connection with the natural world, comprehending the underlying causes and effects, and cultivating sustainable practices by recognizing the butterfly effect at the individual level. This approach aims to foster environmentally conscious generations. It has been emphasized that when students are provided with opportunities to engage with nature in a supportive environment and when their fear-based relationships with nature are transformed into more positive, constructive relationships, they can internalize the subject matter and incorporate it into their own lives. This process of internalization and incorporation can then lead to behavioral change. It has been demonstrated that the creation of environments wherein students may utilize their knowledge in conjunction with daily events, employing narratives, news, and other sources drawn from their immediate experiences, facilitates the development of solutions to problems through scenarios involving both cooperation and challenges. Furthermore, the establishment of a discourse-rich learning environment has been shown to positively impact attitudes, achievement levels, and emotional and behavioral responses towards the environment while also enhancing cognitive retention. In light of the evidence above, it can be concluded that the most crucial factor is learning by doing. However, the results of this thesis study indicate that the remaining theses, with the exception of those conducted using the creative drama method, address learning through action and experience within the context of excursions, observations, picnics, brainstorming, and worksheets. Despite the implementation of student-centered studies, it is evident that a gap persists between the student and the information.

Consequently, it is challenging to transcend the limitations of conventional educational paradigms. The creative drama method, which engages the five senses, offers a unique opportunity to rehearse life through imaginative play. This approach facilitates the development of empathy through role-playing, allowing children to navigate emotional experiences without the influence of external tools. The creative drama process fosters emotional connection among children, which distinguishes it as a method for fostering attitude change and behavior acquisition. Furthermore, in an educational system where spatial limitations are unavoidable due to bureaucratic and economic constraints and where the relationship between nature and the child remains unresolved, the capacity of creative drama processes to facilitate “pretending” represents a significant advantage. In creative drama processes, fictional and imaginary situations are enacted in a manner that suggests their authenticity. In this sense, children with high imaginative potential are able to overcome spatial obstacles within their own fictional reality through the use of pretend play. In this self-created reality within the group, children can incorporate nature into the drama classroom through imaginative play, thereby facilitating experiential learning. Conversely, the creative drama method, in contrast to other applied studies, addresses play, which is widely acknowledged as an effective learning method for children within a contextual framework. The games designed in the workshops are directly aligned with the desired outcomes of the workshop. In this sense, it is wholly distinct from games such as blind tag and hide-and-seek, which are employed solely for the purpose of facilitating movement and enjoyment among children in applied studies. The aforementioned features of creative drama were found to be directly equivalent to Sobel’s principles of kinesthetic learning, imagination, and “transforming into species (animal allies)” (see the findings section). In this sense, the importance of creative drama in terms of raising ecological literates was emphasized. Upon evaluation of these results, it becomes evident that the creative drama method plays a pivotal role in fostering ecologically literate generations. It is crucial to highlight that creative drama workshops must be designed and executed by individuals with expertise in the field of creative drama, as identified within the context of the study. The thesis demonstrated that workshops prepared and implemented by individuals lacking competence in the field of creative drama are unable to achieve the desired outcomes. In order to achieve the desired outcomes, it is essential to determine specific, measurable outcomes in accordance with the readiness of the group at the workshop writing stage. The workshop itself should be designed with an organic connection to curiosity, empathy, and motivation, allowing sufficient time for the outcome to be achieved, striking a balance between fun and learning, and ensuring that each game and animation serves the desired outcome. In light of the findings yielded by the research, recommendations are presented in the form of subheadings.

- Creative drama should be made a part of education in order to raise ecologically literate generations.

- In order to raise ecologically literate individuals, first of all, an instructor training program can be developed for teachers working under the Ministry of National Education to gain ecological literacy through creative drama methods.

- Creative drama workshops should be written and implemented by experts in the field, and support should be obtained from experts or academics whose expertise in the field is proven by documents in the research to be conducted using the creative drama method.

• Schools that cannot include creative drama processes in the curriculum due to the intensity of the curriculum can offer training opportunities outside of class hours by cooperating with expert institutions in the field.

• This study, which was conducted at the primary school level, can be analyzed at other levels or by including other levels.

Author Contributions

Gamze Esener Kutlu contributed 60% and Nami Eren Beştepe contributed 40% to this study.

Disclosure Statement

In this research, the researchers have no financial interest with any company, institution or organization.

References

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 32-33.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Adıgüzel, Ö., Özen, Z. ve Güven, İ. (2010). 13. uluslararası eğitimde drama/tyatro kongresi 21-23 kasım 2008 dorothy heathcote ile ömer adıgüzel söyleşisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 5 (9-10), 99-110.
- Akfırat, Ö. F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 32-33.
- Aktaş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1(1),70
- Baldwin, P. (2019). *Drama yoluyla okul gelişimi* (B. Akhun., N. A. Çayır ve P. Ö. Şimşek, Çev.) Ankara: Pegem Akademi
- Baldwin, P. (2020). *İlkokulda drama el kitabı* (Z. Özen, Çev). Z. Özen ve İ. Metinnam (Ed.) Ankara: Pegem Akademi
- Barraza, L. (1999). Children's drawings about the environment, environmental education research, 5:1, 49-66. 05.01.2022 tarihinde <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/1350462990050103> adresinden erişilmiştir.
- Başal, A. H. (2015) *Okulöncesi ve ilkokul çocukları için uygulamalı çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Bowel, P. & Heap, S. B. (2019). *Süreçsel dramada planlama*. (Çev. G. Sivrikaya, F. G. Gürsoy, C. Karadeniz, G. Polatkal) Ö. Adıgüzel (Ed.) Ankara: Pegem Akademi

Esener Kutlu, G. & Beştepe, N.E. (2004). The Relationship Between Ecological Literacy and Creative Drama in Thesis and Graduation Projects, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19 (2), 143-169.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Erem E. & Erdoğan T. (2019). *Farklı mekanlarda drama uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları

Goodwin, T. (2016). Educating for ecological literacy. *The American Biology Teacher*, 78(4), 287-291.

Güven, İ. (2006). Okul öncesi dönemde toplumsal yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı dramanın kullanımı. *Yaratıcı Drama Dergisi* 1(1), 100-111

Heathcote, D. (2010). 13. uluslararası eğitimde drama/teyatro kongresi 3 atölyenin açıklanması ve analizi 21-23 Kasım 2008. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 5 (9-10), 37-98.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (20. Baskı) Ankara: Nobel Yayınları

Kocalar, A. O. (2015). Ekoloji eğitiminde yeni sorun: ekofobi. *Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı. 21-23 Mayıs 2015, Gazi Üniversitesi, Ankara*

Kömür, A. İ. (2014). *Yaratıcı drama alanında peter slade'in drama anlayışının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

McBride, B. B., C. A. Brewer, A. R. Berkowitz, & W. T. Borrie. (2013). Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*. 4(5):67. 15 Mart 2020 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1890/ES13-00075.1> adresinden erişildi.

McCaslin, N. (2019). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. (Ö. K. Hasırcı & Y. A. Arnas, Çev.) P. Ö. Şimşek (Ed.) Ankara: Nobel Yayıncılık

McKnight, D. M. (2010). Overcoming “ecophobia”: fostering environmental empathy through narrative in children’s science literature. *Front Ecol Environ* 8: e10– e15. DOI:10.1890/100041

Merriam S. B. (2018). *Nitel araştırma-desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, vd, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Metinnam İ. & Adıgüzel, Ö. (2016). Bireyin bireyselliği odağında Brian Way’in drama anlayışının incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 1-28

Navarro, M. R. (2011). Eğitimde drama ve sosyal değişim: teorik bakış açıları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6 (11) , 29-39.

Sağlam, T. (2006). Gavin Bolton drama – sanat – öğrenme. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (2) , 89-98.

San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı Drama 1985-1995 Yazılar*. (ss. 57-69) Ankara: Naturel Yayıncılık

Sobel, D. (2007). Climate change meets ecophobia. 05.01.2022 tarihinde <https://static1.squarespace.com/static/5a53a29b90bade2a1ba1d0c1/t/5a7b319de4966bd8be3df05f/1518023070821/Climate+Change+meets+Ecophobia..pdf> adresinden alınmıştır.

- Sobel, D. (2008). *Childhood and nature: design principles for educators*. Portland, Maine, USA: Stenhouse Publishers
- Sobel D. (2019). *Ekofobiyi aşmak*. (U. İ. Kelso, Çev). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi
- Somers W. J. & Vural A. R. (2021). *İlköğretimde drama kuram ve uygulama*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Strife, J. S. (2012). Children's environmental concerns: expressing ecophobia, *The Journal of Environmental Education*, 43:1, 37-54. 05.01.2022 tarihinde [https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/00958964.2011.602131?scroll=topadresinden alınmıştır](https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/00958964.2011.602131?scroll=topadresinden%20alınmiştır).
- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözüme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tbilisi Intergovernmental Conference on Environmental Education. (1978). *Toward an action plan: A report of the Tbilisi Conference on Environmental Education*.
- Vural, A. R. (2006). Bertolt Brecht'in öğretici oyunları ve eğitimde drama: eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar üzerine yarı deneysel bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1).
- Winston, J. & Tandy, M. (2019). *Dramaya başlamak 4-11* (P. Korkut, Çev.) Ankara: Pegem Akademi

Theses Analyzed within the Scope of the Research

- Açıl, E. (2012). *Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel yaratıcılıklarına ve akademik başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ariker, H. (2020). *İnformal Çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin doğaya yönelik algılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Armağın Öner, F. (2006). *İlköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (kırıkkale il merkezi örnekleme)* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Arslan, S. (2011). *Çevre eğitiminin eleştirel düşünme ve çevresel tutum üzerine etkisi (sakarya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Artun, H. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Aysu, B. (2019). *Drama temelli çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bacakoğlu, T. Y. (2017). *Yakın çevre eğitiminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve çevreye yönelik tutumuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bakkallıoğlu, N. (2017). *İlkokul çevre konularına uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa ve ilgilerine etkisi*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çalış, D. (2019). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çavuldur, Z. L. (2018). *Geri dönüşümlü kağıt hamurunun görsel sanatlar eğitiminde kullanımı ve çevre eğitimine yönelik katkıları: bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dağıstanlı Güney, F. (2019). *Yaşam temeli öğrenme yaklaşımı ile destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir, Z. (2019). *Çevre eğitiminde argümantasyon uygulamalarıyla zenginleştirilmiş 5e öğrenme metodunun 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, eleştirel düşünme ve tartışma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demirdirek, M. (2019). *Ders dışı etkinliklerle desteklenen öğrenci merkezli çevre eğitiminin, 7. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlıklarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Ertekin, P. (2012). *Sürdürülebilir kaynak kullanımına yönelik çevre eğitimi uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin karbon ayakizi konusunda bilinçlenmeleri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Güven, E. (2012). *Disiplinlerarası yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Hüseyinbaş, Ö. (2019). *Canlılar ve çevre eğitiminde yakın çevreye dayalı etkinliklerin ortaokul öğrencileri için geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Mengi Us, F. (2019). *Sürdürülebilir gelişme için çevre eğitimi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinde çevre bilinci ve eleştirel düşünme becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kara, Z. M. (2020). *İlkokul 4. sınıf fen bilimleri dersinde çevre eğitiminin etkinlikler yoluyla öğretiminin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karasaç, E. (2019). *Mobil uygulama destekli çevre eğitiminin beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, teknolojiye ve çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karataş, F. (2019). *Teknolojik uygulamalarla destekli çevre eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kocalar, A. O. (2012). *Coğrafya'da çevre eğitimi ve sorunları*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Küçük, N. (2017). *Ortaokullarda uygulamalı çevre eğitiminin çevre bilinci üzerine etkisi (balıkesir örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nalçacı, İ. Ö. (2012). *Çevremizdeki kirlilik konusunun ilköğretimde yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öner, Z. (2018). *Çevre eğitimine yönelik hazırlanan formal ve informal uygulamaların akademik başarı, tutum ve öğrenci kazanımları açısından incelenmesi*. (Doktora Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özgün, D. (2019). *İnsan ve çevre ünitesinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin 5. sınıf öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sarıkaya, S. (2006). *Çevre eğitiminde interaktif öğretim yöntemleri*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Somuncu Demir, N. (2012). *Sürdürülebilir çevre eğitimi kapsamında gerçekleştirilen tarım uygulamalı bahçe temelli eğitim modelinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Süer, N. B. (2010). *Çevre sivil toplum kuruluşlarının ilköğretim düzeyinde gerçekleştirdiği çevre eğitimlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Esener Kutlu, G. & Beştepe, N.E. (2004). The Relationship Between Ecological Literacy and Creative Drama in Thesis and Graduation Projects, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19 (2), 143-169.

Taş, N. H. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin “enerji dönüşümleri ve çevre bilinci” ünitesinin akademik başarı ve fen’e karşı tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Teker, E. (2009). *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fen’e yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Tırpancı, H. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli çevre eğitimi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve uygulama hakkındaki görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Tuna, D. (2019). *Ortaokul 6. sınıflarda uygulamalı çevre eğitimi: kuşlarda kuluçka ekolojisinin değerlendirilmesi örneği.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yalın, N. (2003). *İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemiyle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yılmaz, H. (2014). *İlkokul öğretim programlarında verilen çevre eğitimi hakkında öğretmen görüşleri isparta ili örneği.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yılmaz, İ. (2016). *Türkiye’de ilkokul programlarında çevre eğitimi ve ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin tiftis konferansı çevre eğitimi amaçlarına ulaşma düzeyi.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Yüksel, Y. (2009). *Klasik okullar ile eko-okullar ve yeşil bayraklı eko-okulların çevre eğitimi açısından karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi) Erişim: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Projects Analyzed in the Scope of the Research

Akdeniz, N. (2020). *Yaratıcı drama ile geri dönüşüm konusunda farkındalık yaratma.* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Alibeyoğlu, M. C. (2008). *Yaratıcı drama yöntemiyle popülasyon dinamikleri üzerine geliştirilmiş bir çevre programı.* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Altın, G. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencileriyle yaratıcı drama yöntemi ile çevre okuryazarlık bilincinin oluşturulması.* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

Çetin, N. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle ilkokul öğrencilerinde çevre bilinci geliştirme.* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)

- Demirkol, F. (2008). *İlköğretim 3. sınıflarda “alacaköy halkı ve çevre bilinci” konusunun süreçsel drama yaklaşımıyla incelenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Eriş, Ö. F. (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle doğa ve çocuk arasında bağ kurup; doğadaki malzemelerle etkinlik yapma*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Demirkol, F. (2008). *İlköğretim 3. sınıflarda “alacaköy halkı ve çevre bilinci” konusunun süreçsel drama yaklaşımıyla incelenmesi* (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Kanber Özgümüşboğa, L. (2017). *Yaratıcı drama yöntemiyle ilköğretim 3. sınıf öğrencilerine çevre bilincinin kazandırılması “dünyamız bir tane”*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Karabatak, G. (2018). *İlkokul 1. sınıf hayat bilgisi dersi “doğada hayat” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Karaca, M. (2013). *Su ve yaratıcı drama*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Karaduman, F. (2018). *Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersinin “insan ve çevre” ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Karaduman, R. (2015). *Sevdalı bulut masalındaki doğa sevgisinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Karataş, A. (2009). *Enerji tasarrufu bilincinin yaratıcı drama yoluyla kazandırılması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Kıstı, S. C. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yaratıcı drama yöntemiyle “çevre kirliliği ve insan” konusunun incelenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Mert Güller, S. (2019). *Yaratıcı dramayla bilinçli su tüketimi ve sanal su farkındalık çalışması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Nalçacı Özgün, İ. (2014). *Çevre okuryazarlığının yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Sayılioğlu, A. (2015). *Çıtır çıtır felsefe serisi kitaplarından “doğa ve kirlilik” konusunun yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Tutumlu, N. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine insan ve çevre ünitesinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Türkmen, B. (2020). *Yaratıcı drama yöntemiyle çevre bilincinin uygulanması*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)
- Yegen Duman, Y. (2015). *Yaratıcı drama ile kaynakları etkili kullanıyorum*. (Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi)