

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra IŞIK DALKIRAN

2200008835

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Haziran 2025

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM
ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL FARKINDALIKLARINA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Esra IŞIK DALKIRAN

2200008835

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Program: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru YÜKSEL AYDIN

Jüri Üyeleri: Prof. Mehmet TORAN

Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN

Haziran 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsünde hazırlamış olduğum “Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarına Etkisi” başlıklı Yüksek Lisans tezimi Enstitü Tez Yazım Kılavuzu kuralları çerçevesinde bilimsel etik ve akademik kurallara uygun olarak hazırladığımı ve yararlanmış olduğum tüm eserlere atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

Esra IŞIK DALKIRAN

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca, özellikle tez danışmanlığı sürecinde her zaman desteğini yanımda hissettiğim, enerjisi ile bana güç veren, öğrencisi olmaktan çok keyif aldığım, her zaman hem eğlenceli hem de bilgili olduğunu bize her zaman gösteren, tez sürecim boyunca hem online hem yüz yüze her koşulda rehberliğimi yapan, sonsuz kaynak desteğiyle tezimi içeriğini zenginleştirmeme yardımcı olan, tüm bu zamanlarda her saat iletişim kurabildiğim ve sonsuz nezaketine inandığım ve bu konuda kendimi çok şanslı hissettiğim hem çok iyi bir insan hem de çok iyi bir akademisyen olan çok sevgili ve değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL'e ve değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet TORAN ve Dr. Öğr. Üyesi Cansu KÖKEN hocalarıma sonsuz teşekkür ederim. Hayatımın her anında bana olan sonsuz sevgilerini, desteklerini, güvenlerini hissettiğim, uzakta değil her zaman yanımda olduklarını bildiğim ve beni daima motive eden çok değerli aile üyelerim canım annem Aysel IŞIK' a, canım babam Kahraman IŞIK'a, çok değerli canım ablam ve canım abime çok teşekkür ederim. Son olarak, sadece yanımda olmasının bile bana en büyük motivasyonu sağlayan, gece, gündüz hep desteğini yanımda hissettiğim hem sevgisiyle hem de bana olan güveniyle bu süreçte tezimi bitirmem için elinden gelen her şeyi yapan, tüm emekleri için canım eşim Ozan DALKIRAN' a ve her zaman bana destek olan diğer aile büyüklerime ve çalışmamda en büyük öneme sahip değerli öğrencilere sonsuz teşekkür ederim.

Haziran, 2025

Esra IŞIK DALKIRAN

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
ÖNSÖZ.....	ii
KISALTMALAR.....	v
TABLO LİSTESİ	vi
ÖZET.....	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM 1.....	1
1.1. Giriş	1
1.2. Araştırmanın Problemi	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Araştırmanın Varsayımları	11
1.7. Tanımlar	11
BÖLÜM 2.....	12
2.1. Çevre Eğitimi ve İlgili Kavramlar	12
2.1.1. Çevresel Duyarlılık.....	13
2.1.2. Çevresel Farkındalık.....	13
2.1.3. Çevre Bilinci	14
2.1.4. Çevre Okuryazarlığı	14
2.2. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi	15
2.3. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama	17
2.3.1. Okul Öncesi Dönem Yaratıcı Drama Uygulamalarında Kullanılan Bazı Teknikler	21
2.4. İlgili Araştırmalar	23
2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimine İlişkin Araştırmalar	23
2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Dramaya İlişkin Araştırmalar.....	26
BÖLÜM 3.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Katılımcılar	30
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.4. Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin Geliştirilmesi.....	32
3.5. Verilerin Toplanması.....	33

3.6. Verilerin Analizi.....	34
BÖLÜM 4.....	37
4.1. Bulgular.....	37
BÖLÜM 5.....	42
5.1. Sonuç ve Tartışma	42
5.2. Sınırlılıklar.....	46
5.3. Öneriler	47
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	47
5.3.2. Eğitimcilere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	47
5.3.3. Politika Yapıcı ve Paydaş Kurumlara Yönelik Öneriler	48
KAYNAKÇA.....	49
EKLER.....	53

KISALTMALAR

OÖÇFTÖ: Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği

FAB: Fen Alanı Becerileri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1: Yarı Deneysel Desene Göre Uygulama Basamakları.....	30
Tablo 3.2: Katılımcı Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları	31
Tablo 3.3: Shapiro-Wilk's Analizi Sonuçları	35
Tablo 4.1: Ön-test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	37
Tablo 4.2: Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	38
Tablo 4.3: Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	39
Tablo 4.4: Son-test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	40

Enstitü: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Anabilim Dalı: Temel Eğitim

Programı: Okul Öncesi Eğitimi

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ebru AYDIN YÜKSEL

Tez Türü ve Tarihi: Yüksek Lisans-Haziran 2025

ÖZET

YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ ÇEVRESEL FARKINDALIKLARINA ETKİSİ

Esra IŞIK DALKIRAN

Bu araştırmanın amacı, Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin, okul öncesi dönemdeki çocukların çevresel farkındalık ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak yürütülen bu çalışmada, ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan bir ilkokula bağlı anasınıfında öğrenim gören 60–72 aylık 34 çocuk oluşturmaktadır. Katılımcılar rastgele atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Araştırma kapsamında, deney grubuna sekiz hafta boyunca, haftada iki gün olacak şekilde Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Etkinlik Paketi uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut eğitim programına devam etmiştir. Veri toplama aracı olarak her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen veriler, Mann-Whitney U testi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Etkinlik Paketi'nin uygulandığı deney grubundaki çocukların çevresel farkındalık ve tutum düzeylerinde anlamlı düzeyde bir artış olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, yaratıcı drama tekniklerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimi uygulamalarında etkili bir öğretim aracı olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Drama, Çevre Eğitimi, Çevresel Farkındalık, Okul Öncesi Eğitim, İklim Değişikliği

Bilim Dalı Sayısal Kodu:

University: Istanbul Kültür University

Institute: Institute of Graduate Studies

Department: Basic Education

Programme: Preschool Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Ebru AYDIN YÜKSEL

Degree Awarded and Date: Master Thesis-June 2025

ABSTRACT

The Effect of Creative Drama Activities on the Environmental Awareness of Preschool Children

Esra IŞIK DALKIRAN

The aim of this study is to examine the effect of Creative Drama-Based Climate Change Modular Training Package on the environmental awareness and attitudes of preschool children. The research was conducted using a quantitative approach with a quasi-experimental design, specifically a pretest-posttest control group model. The sample consisted of 34 children aged 60–72 months who were enrolled in a kindergarten classroom of a public primary school in the Beylikdüzü district of Istanbul. Participants were randomly assigned to experimental and control groups. The Creative Drama-Based Climate Change Modular Training Package was implemented with the experimental group for a total of eight weeks, twice a week. Meanwhile, the control group continued with the standard preschool education program. Data were collected through the Environmental Awareness and Attitude Scale for Preschool Children administered to both groups before and after the intervention. The collected data were analyzed using the Mann-Whitney U test and Wilcoxon signed-rank test. Findings of the study revealed a significant improvement in the environmental awareness and attitude levels of the children in the experimental group. These results suggest that creative drama is an effective instructional method for enhancing environmental education in early childhood settings.

Key words: Creative Drama, Environmental Education, Environmental Awareness, Preschool Education, Climate Change

Science Code:

BÖLÜM 1

Bu bölümde giriş, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Giriş

Dünya, canlıların yaşamını sürdürebildiği bilinen tek gezegendir ve milyarlarca yıldır ekosistemlerin dengesine ev sahipliği yapmaktadır. Ancak insanlık tarihi boyunca süregelen doğal denge, zamanla teknolojik gelişmeler ve sanayileşmenin etkisiyle bozulmaya başlamıştır. Özellikle Sanayi Devrimini takip eden süreçte, çevre üzerindeki insan kaynaklı olumsuz etkiler giderek artmış ve doğanın sürdürülebilirliği konusunda kaygılar gündeme gelmiştir.

Sanayi Devrimi ile birlikte kurulan fabrikaların çevresel etkileri zamanla belirginleşmiş, özellikle filtreleme sistemleri olmadan doğaya salınan atıklar ciddi ekolojik sorunlara yol açmıştır. Bu süreçte; kuruyan göller, asit yağmurları, iklim değişikliği, buzulların erimesi, nesli tükenen canlılar, kuraklık, sel felaketleri ve çevre kaynaklı göçler gibi çok sayıda olumsuz sonuç ortaya çıkmıştır (Balcı İzgi & Özpolat, 2008). Küresel iklim değişikliği, artık yalnızca bilim insanlarının uyarılarıyla sınırlı olmayan; doğrudan hissedilen, gözlemlenebilen ve yaşamı tehdit eden bir gerçekliğe dönüşmüştür. Kuraklığın artması, enerji kaynaklarının yetersiz kalması, hava sıcaklıklarındaki dengesizlikler ve organik gıdaya erişimin zorlaşması gibi sorunlar, doğal kaynakların hızla tükendiğini ve yaşam koşullarının her geçen gün daha da zorlaştığını göstermektedir. İklim krizinin temel nedenleri arasında; hava, kara ve su kaynaklarının kirlenmesi; aşırı tüketim alışkanlıkları, atıkların geri dönüşüme kazandırılmadan doğaya bırakılması; tarımda yoğun kimyasal kullanımı ve gıdalarda temizlenemeyen zehirli kalıntılar yer almaktadır. Ayrıca, organik ürünlere erişimin zor ve maliyetli olması, nüfus artışına bağlı olarak gıda üretiminin kontrolsüz biçimde artması ve mevsim dışı hormonlu ürünlerin yaygınlaşması da bu krizi derinleştiren

etkenlerdendir. Büyük şehirlerde artan yapılaşma nedeniyle ormanlık alanların tahrip edilmesi, küresel ısınmanın etkisiyle mevsim normallerinin dışına çıkan sıcaklıklar, yetersiz yağışlar, tatlı su kaynaklarının azalması, su ve enerji israfı ile sürdürülebilir kaynakların yeterince kullanılmaması da ekosistem dengesini bozarak iklim değişikliğini hızlandırmaktadır (Birleşmiş Milletler, 2002).

Günümüzde çevresel sorunlar yalnızca ekolojik bir mesele olarak değil, aynı zamanda psikolojik, sosyolojik, teknolojik, ekonomik, politik, hukuki, felsefi, eğitsel ve kültürel boyutlarıyla da çok yönlü bir biçimde ele alınmaktadır. Bu çok katmanlı yaklaşımlar, 21. yüzyılda çevre ve iklim sorunlarının basit birer “hava ya da çevre kirliliği” meselesinden ibaret olmadığını; birbirini tetikleyen ve derinleşen krizler bütünü olduğunu ortaya koymaktadır (Atasoy, 2005). Bu bağlamda, hükümetler çevre sorunlarını ve iklim krizini aşmak amacıyla çeşitli çözüm yolları aramakta ve bu yönde politikalar geliştirmektedir. Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi, Kyoto Protokolü ve Paris Anlaşması gibi uluslararası mutabakatlar, taraf devletlerin iklim koşullarının iyileştirilmesine yönelik ortak çabalarını yansıtan önemli adımlar olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, Paris Anlaşması ile birlikte, küresel sıcaklık artışının sanayi öncesi seviyelere kıyasla 2°C’nin altında tutulması ve mümkünse 1,5°C ile sınırlandırılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, taraf devletlerin sera gazı emisyonlarını azaltmaya yönelik daha hızlı ve kararlı adımlar attıkları bilinmektedir (Avcı, 2022). Anlaşma kapsamında, sanayi tesislerinin havaya saldıgı zararlı gazların filtrelenmesi, doğaya bırakılan atıkların denetim altına alınması ve geri dönüşüm süreçlerinin yaygınlaştırılması gibi uygulamalar teşvik edilmekte; böylece çevre kirliliğinin önlenmesi amaçlanmaktadır.

Tüm bu küresel çabaların kalıcı ve etkili sonuçlar doğurabilmesi, yalnızca yasal düzenlemelerle değil, toplumsal bilinçlenmeyle de doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, eğitim-öğretim sürecine çevre, doğa ve iklim gibi yaşamsal konuların etkin bir şekilde dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Çevrenin önemi, çevre kirliliğinin nedenleri ve sonuçları ile bu sorunlara karşı alınabilecek önlemler konusunda bireylerde farkındalık oluşturmak, eğitimin öncelikli hedeflerinden biri olmalıdır. Bu farkındalığın erken yaşlardan itibaren kazandırılması ise kritik bir gerekliliktir. Çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre, gelişimini desteklemede ve potansiyelini en üst düzeye çıkarmasında önemli bir rol oynar. Bu çevrenin temel

bileşenleri ise aile ve okuldur. Bu nedenle hem ailede hem de okulda verilen eğitim, çocuğun yaşamında sağlam bir temel oluşturur (Oktay, 1999). Özellikle ailenin çocuğun gelişimindeki ve eğitimindeki etkisi dikkate alındığında, ebeveynlerin çevre konusunda bilinçlendirilmesi ve çocuklarını çevresel sorunlara karşı duyarlı bireyler olarak yetiştirmesi büyük önem taşır. Böylelikle evde temelleri atılan çevresel farkındalık, formal eğitim süreciyle birlikte sürdürülebilir hâle gelebilir.

Erken yaşlarda temeli atılan çevresel farkındalık, bireylerin yaşam boyu sürecek tutum ve davranışlarını şekillendirme potansiyeline sahiptir. Erken çocukluk eğitimiyle birlikte ilgi alanları gelişir, çevreye yönelik empati kurma ve doğaya karşı olumlu tutum geliştirme süreci başlar. Yapılan araştırmalar, bireylerin ileriki yaşlarda çevreye verdikleri önceliklerin, çocukluk döneminde doğayla geçirilen zaman, geliştirilen sevgi ve kurulan duygusal bağ ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Chawla, 1999; Wells & Lekies, 2006). Bu süreç, çocuğun çevresini sahiplenmesini desteklediği gibi duyuşsal gelişimine de önemli katkılar sunar (Erten, 2004). Bu nedenle erken çocukluk döneminde çevre eğitimi; okul, aile ve çocuğu kapsayan bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalı; çocukların doğayla doğrudan etkileşim kurabileceği, gözlem yapabileceği ve sorumluluk alabileceği öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Çevre kirliliğinin önlenmesi için atılması gereken en temel adımlardan biri, bireylerin çevre konusunda bilinç geliştirmeleri ve bu bilinci aktif çevresel eylemlerle pekiştirmeleridir. Bu sürecin etkili olabilmesi ise çevre eğitiminin hem örgün hem de yaygın yollarla sistematik biçimde sunulmasına bağlıdır. Bu doğrultuda, çevre bilincinin erken yaşlardan itibaren kazandırılması ve çocukların çevreyle ilgili sorunlara duyarlılık geliştirmesini destekleyen yöntemlerin eğitim sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. Bu bilincin temelleri ise çocukluk döneminde atılmalıdır; çünkü çocuklara yönelik çevre eğitimi, sürdürülebilir bir gelecek için yapılabilecek en değerli yatırımlardan biri olarak değerlendirilmektedir (Atasoy, 2005). Çevrenin çocuğun yaşamı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri dikkate alındığında, çevresel farkındalık kazandırma süreci erken yaşlarda başlamalıdır. Bu bağlamda, aileden

aktarılan değerlerin yanı sıra okul ortamında sunulan yapılandırılmış çevre eğitimi, çocukların bilinçlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır.

Çevre eğitimi, bireylerde yaşadıkları çevreye saygı duyma, doğayı koruma ve etik değerler doğrultusunda çevresel sorumluluk geliştirme bilincini desteklemelidir. Bu bağlamda, çevre olgusunun yalnızca ekolojik değil; aynı zamanda etik, toplumsal, ekonomik ve kültürel boyutlarıyla ele alınması, öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmelidir. Böylece bireylerin çevresel sorunlara karşı farkındalık kazanmaları ve bu sorunlara yönelik bilinçli, sorumlu eylemlerde bulunmaları teşvik edilebilir (Tilbury, 1995). Çevre eğitiminin çok boyutlu yapısı göz önüne alındığında, bu sürecin bireyin yaşam döngüsünün erken dönemlerinde başlaması gerektiği açıktır. Çocuklar, doğdukları andan itibaren sosyolojik çevre, fiziksel çevre ve değerler sisteminin oluşturduğu bir üçgen içerisinde gelişirler. Bu üçlü yapı, çocukların doğayla ve çevreyle kurdukları ilişkileri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebilir (Kahyaoğlu, 2015). Bu nedenle, çocukların erken yaşlardan itibaren çevresel sorunlara karşı duyarlılık kazanmaları ve iklim değişikliği gibi küresel konulara ilişkin temel farkındalık geliştirmeleri, sürdürülebilir bir gelecek açısından kritik bir gerekliliktir.

Çocukların çevreye karşı duyarlılık geliştirmeleri ve bu duyarlılığı davranışa dönüştürebilmeleri, yalnızca bilgi aktarımıyla değil; duyuşsal, bilişsel ve sosyal öğrenme süreçlerinin bütüncül biçimde desteklenmesiyle mümkün olabilir. Bu nedenle erken yaş çevre eğitiminde, çocukların aktif katılımını teşvik eden, deneyimsel ve etkileşim temelli öğretim yöntemlerine başvurulması büyük önem taşır. Bu noktada yaratıcı drama, çocukların çevreyle ilgili kavramları yalnızca öğrenmelerini değil, aynı zamanda bu kavramlara duygusal bağ kurarak içselleştirmelerini sağlayan etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı dramada kullanılan rol oynama, doğaçlama ve canlandırma gibi tekniklerin ortak özelliği, çocukları öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmesidir. Bu süreçte çocuklar, kendi yaşantılarına dayalı olarak çevreyle ilgili problemleri yeniden yapılandırabilir, çözüm yolları üretebilir ve farkındalıklarını kalıcı davranışlara dönüştürebilirler. Bu nedenle, çevre eğitiminde yaratıcı drama yönteminden yararlanılması, çocukların çevresel farkındalıklarını derinleştirmek ve bu farkındalığı kalıcı davranışlara dönüştürmek açısından etkili bir yaklaşım olarak önerilmektedir (Nalçacı & Aykaç, 2016). Bu bağlamda, erken çocukluk döneminde çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamalarının niteliği önem

kazanmakta; yaratıcı drama gibi çocuk merkezli ve etkileşim temelli yöntemlerin çevre eğitime entegrasyonu, araştırılması gereken bir ihtiyaç alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Erken çocuklukta çevresel farkındalık geliştirilmesinin, bireylerin çevresel sorunlara yönelik duyarlılığını artırdığı ve uzun vadede sürdürülebilir yaşam alışkanlıklarının temelini oluşturduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama yaklaşımı, çocukların çevreyle ilgili kavramları deneyimleyerek öğrenmelerini, duyuşsal bağ kurmalarını ve iklim değişikliği gibi soyut konuları somutlaştırarak anlamlandırmalarını destekleyen etkili bir teknik olarak değerlendirilebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin, okul öncesi eğitime devam eden 60-72 ay grubundaki çocukların çevresel farkındalık ve tutum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Diğer bir ifadeyle, bu çalışmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) temel alınarak yürütülen öğretim sürecine ek olarak uygulanan yaratıcı drama temelli iklim değişikliği modüler eğitim paketinin etkisi değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırma kapsamında test edilen hipotezler aşağıda sıralanmıştır:

H1: Araştırma başlangıcında deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H2: Kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

H3: Deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4: Araştırma sonunda deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde hali hazırda uygulanmakta olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), çocukların çevresel farkındalıklarını geliştirmeye yönelik çeşitli becerileri içermektedir. Programda, çevre temizliği ve çevrenin estetik olarak korunması gibi becerilere yer verilmekte; çocukların çevreye karşı sorumluluk geliştirmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca, erdem-değer-eylem bileşenleri çerçevesinde yapılandırılan programda okul dışı öğrenme deneyimlerinde de estetik algının vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, programda yer alan “D7.1.1. Çevremizde ve doğada görsel güzellik ve estetiğin önemli olduğunun bilincine ulaşır” becerisi, çocukların doğa ve çevreye yönelik duyarlılıklarını estetik boyutla ilişkilendirmeyi amaçlamaktadır.

Program kapsamında yer verilen değerler arasında adalet, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, mütevazılık, sorumluluk ve temizlik gibi çevresel değerler de öne çıkmaktadır. Örneğin duyarlılık, “Bireyin içinde yaşadığı canlı ve cansız varlıkları oluşturan topluma, entelektüel ve kültürel birikimlere değer vermeyi, onları korumayı ve çevresel sürdürülebilirliği kapsar” biçiminde tanımlanmaktadır (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003, s.24). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024), çevresel duyarlılık ve sürdürülebilirlik temalarını yalnızca değer eğitimiyle sınırlı tutmamakta; sosyal-duygusal, bilişsel ve Türkçe-dil gibi çeşitli gelişim alanlarında da bu temaları desteklemektedir. Bu yönüyle program, erken yaşlardan itibaren çevre bilincinin çok boyutlu gelişimini destekleyen bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır.

Bu çok boyutlu yapı, yaratıcı drama gibi disiplinler arası ve etkileşim temelli yöntemlerin eğitim programlarıyla bütünleşmesini daha da anlamlı hâle getirmektedir. Yaratıcı drama yoluyla çocuklar düşünme, konuşma, dinleme ve anlama gibi temel iletişim becerilerini geliştirmenin yanı sıra, duygularını ifade etmeyi, grupla etkileşim kurmayı ve empati yapmayı da öğrenirler (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003). Çocuğun ailesiyle geçirdiği erken dönemde başlayan doğal iletişim sürecinin, kurumsal eğitimle birlikte yapılandırılarak devam ettirilmesi bu noktada büyük önem taşır. Sosyal-duygusal gelişim ve dil gelişimi birbirini destekleyen iki temel alan olarak yaratıcı drama etkinlikleriyle birlikte eş zamanlı olarak güçlenir. Kendini ifade edebilen,

sosyalleşmekten çekinmeyen ve arkadaşlarıyla sağlıklı etkileşim kurabilen bir çocuk, gelişim sürecinin önemli yapı taşlarını sağlamlaştırmış olur. Ayrıca yaratıcı drama, çocukların fiziksel ve bedensel farkındalıklarını geliştirmelerine de katkı sunar (Adıgüzel, 2013; San, 1998). Özellikle yaratıcı hareket ve dans etkinlikleri, çocukların duygularını bedensel yollarla ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Bu tür etkinlikler aracılığıyla çocuklar, zihinlerinde canlandırdıkları kavramları hareket ya da dans yoluyla özgürce ifade edebilmekte ve kendilerini yaratıcı yollarla ortaya koyabilmektedirler (Ömeroğlu ve diğerleri, 2003).

Okul öncesi eğitimde, çocuğun sağlıklı beslenme alışkanlıkları kazanması, bedensel gelişimini destekleyen hareket becerilerini geliştirmesi ve çevresel temizlik konusunda sorumluluk üstlenmesi temel hedefler arasında yer almaktadır (MEB, 2024). Aynı şekilde, çocukların erken yaşta geri dönüşüm kavramını tanımaları, atıkları özelliklerine göre ayırt edebilmeleri ve çevreye duyarlı günlük yaşam alışkanlıkları geliştirmeleri, sürdürülebilir bir yaşam anlayışının temellerini oluşturmaktadır (Davis, 2009). Bu tür çevresel farkındalık ve davranışların kazanımında yaratıcı drama yöntemi etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı drama yoluyla çocuklar, çevreyle ilgili soyut kavramları deneyimleyerek anlamlandırabilir, temizlik ve düzen gibi davranışları grup içinde canlandırarak içselleştirebilirler.

Yaratıcı drama ayrıca, farklı gelişim alanlarını bütüncül biçimde destekleyen disiplinler arası bir yaklaşıma olanak tanır. Örneğin, çocukların işitsel dikkat ve ses taklidi becerilerini geliştirmek amacıyla yürütülen ritmik ve ses temelli etkinliklerde, yaratıcı drama tekniklerinden yararlanmak hem müziksel gelişimi desteklemekte hem de sürdürülebilirlik yaklaşımı doğrultusunda artık materyallerle çalgı üretimi gibi uygulamaları teşvik etmektedir. Böylece çocuklar hem sanatla etkileşime girer hem de çevreye duyarlı üretim biçimlerini deneyimleme fırsatı bulurlar. Tüm bu süreçler, erken yaşta ortak çevresel değerlerin benimsenmesini ve çocukların sorumlu bireyler olarak yetişmelerini destekler. Bu çerçevede yaratıcı drama ile desteklenen uygulamaların, okul öncesi dönemde çevre bilinci ve ortak davranışların gelişiminde etkili bir yöntem olduğu görülmektedir (Mages, 2006).

Bunlarla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) temel ilkeleri ile yaratıcı drama amaçlarının örtüştüğü de söylenebilmektedir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim içeriği çocuğun ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmalı; çocuk, birey olarak kabul edilmeli ve duygularını, düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir. Ayrıca bu yaş grubundaki çocuklar için öğrenme süreci oyun temelli olarak yapılandırılmalıdır (MEB, 2024). Bu ilkeler, yaratıcı drama yaklaşımının amaçlarıyla önemli ölçüde örtüşmektedir. Yaratıcı dramanın temel hedefleri arasında; bireyin kendisini tanıması, düşünce ve duygularını ifade edebilmesi, sosyal becerilerinin ve grup içinde etkileşim yeteneklerinin gelişmesi, ahlaki ve etik değerleri keşfetmesi, hayal gücünün ve imgelem dünyasının zenginleşmesi yer almaktadır (Adıgüzel, 2000). Yaratıcı drama, çocukların küçük yaşlardan itibaren katıldıkları oyun temelli etkinlikler aracılığıyla sanatsal duyarlılıklarını geliştirirken, bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle ilgili farkındalığını da artırmaktadır. Okul öncesi dönemde yaratıcı drama etkinliklerine katılan çocuklar, grup içinde birey olma, kurallara uyma ve birlikte karar alma gibi sosyal beceriler geliştirir; bu süreç, onların özgüven sahibi, doğru-yanlış muhakemesi yapabilen bireyler olarak gelişimlerini destekler (Alevcan, 2005).

Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama uygulamalarının, çocukların hayal gücünü geliştirmede önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Çocukların çizdikleri resimlerde ve anlattıkları hikâyelerde hayal güçlerinin somutlaştığı gözlemlenebilir. Bu süreçte çocukların duygusal hassasiyetleri, empati becerileri ve kendi duygularını ifade etme biçimleri, aldıkları eğitimle birlikte şekillenmektedir. Yaratıcı drama etkinlikleri sırasında yapılan canlandırmalar sayesinde çocuklar olayları ve ilişkileri analiz eder, yaşantılarını yeniden anlamlandırır ve içselleştirirler. Böylelikle hem grup içi etkileşimleri güçlenir hem de kendilerini özgürce ifade etmeleri desteklenmiş olur (O'Neil & Lambert, 1991; Woolland, 1993).

Yaratıcı drama, çocuğun çevresiyle kurduğu bağları ifade etmesi, yaşantılarını anlamlandırması ve kendini ifade edebilmesi açısından önemli bir araçtır. Aile içi iletişimden arkadaşlık ilişkilerine kadar pek çok deneyimini resmederek ya da canlandırarak anlatabilen çocuk, bu süreçte sosyal ve duygusal gelişim gösterir. Aynı zamanda bu aktarım süreci, çocuğun kendilik farkındalığını güçlendirdiği gibi, çevresindeki sorunlarla baş etme becerilerini de geliştirir. San (2012), drama sürecinde

gerçekleşen öğrenmeyi bir tür yeniden yapılandırma olarak tanımlar. Bu süreçte çocuklar, geçmiş deneyimlerini gözden geçirir, kazanılmış kavramlara yeni anlamlar yükler ve bilgileri farklı açılardan değerlendirme fırsatı bulur. Bu da öğrenmeyi daha doğal, kalıcı ve içsel hale getirir.

Yaratıcı drama yoluyla gerçekleştirilen etkinlikler; hayal gücünün yanı sıra bilişsel becerileri, problem çözme yetilerini ve duyuşsal gelişimi de desteklemektedir. Okul öncesi dönemde çocuklar, grupla aynı ortamı paylaşırken çeşitli gelişim alanlarında desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu bağlamda, yaşantılarını anlamlandırma, temel değerleri içselleştirme ve olaylara farklı açılardan bakabilme becerileri kritik önem taşır. Yaratıcı drama etkinliklerinin en güçlü yönlerinden biri de çocukların duygu, düşünce ve görüşlerini somutlaştırarak yaşantıya dönüştürebilmelerine olanak tanınmasıdır (Yazar ve diğerleri, 2007).

Okul öncesi eğitimde, çocukların tüm gelişim alanlarında belirli kazanımlara ulaşmaları ve bu alanlarda olumlu yönde ilerlemeleri hedeflenmektedir. Özellikle çevre eğitimi gibi toplumsal önemi yüksek konularda, çocukların öğrendiklerini davranışa dönüştürebilmeleri ve bu çıktıları gözlemleyebilmek açısından uygulamalı araştırmaların yapılması gereklidir. Öğrenmenin en kalıcı biçiminin yaparak-yaşayarak öğrenme olduğu bilinmektedir. San'a (2012) göre, öğrenme sürecine çocuğun etkin biçimde katılabilmesi için yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda duygusal ve imgesel süreçlerin de devreye girmesi gerekmektedir; çocuğun düşlem gücü, imgeleme yetisi ve hayalleri bu sürece katkı sunar. Bu bağlamda yaratıcı drama, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi destekleyen; çocuğun duygularını ifade etmesine, anın içinde yer almasına ve hareket yoluyla öğrenmesine olanak tanıyan etkili bir yöntemdir. Bu yöntem, çocuklarda kalıcı öğrenmeyi sağlamanın yanı sıra özgüven, duygu kontrolü ve sosyal becerilerin gelişmesine de katkı sunmaktadır. Uygulayıcıların görüşlerine göre, yaratıcı drama; etkinlikleri daha etkili, eğlenceli ve katılımcı hale getirmekte, çocukların eğitim sürecine yönelik ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır (Avcı Aykaç, 2010).

Adıgüzel (2000) okul öncesi çocuklar için derslerin anlatı yoluyla değil, etkileşimli ve katılımcı şekilde işlenmesi gerektiğini vurgular. Öğretmenin tek yönlü bilgi aktarımından çok, çocuğun aktif katılımını, bireyler arası iletişimi, yaratıcılığı ve

kişilik gelişimini önceleyen bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiğini belirtir. Bu doğrultuda yaratıcı drama, okul öncesi dönemde çok boyutlu eğitimi destekleyen güçlü bir öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu araştırmanın önemi birkaç açıdan değerlendirilebilir. Öncelikle, yaratıcı dramayı erken çocukluk çevre eğitimiyle ilişkilendiren çalışmalar sınırlıdır; bu bağlamda araştırma, literatürdeki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. İkinci olarak, iklim değişikliği gibi soyut ve karmaşık bir konunun okul öncesi düzeyde nasıl somutlaştırılabileceğine dair özgün bir uygulama modeli sunmaktadır. Son olarak, araştırma bulgularının, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim stratejilerini çeşitlendirmelerine ve Türkiye’de güncel eğitim politikaları doğrultusunda geliştirilen programlara yaratıcı drama temelli çevre eğitimi uygulamaları entegre etmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

Örneklem Sınırlılığı: Araştırma, yalnızca belirli bir bölgede yer alan bir okul öncesi eğitim sınıfında, sınırlı sayıda çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle elde edilen bulgular genellenebilirlik açısından yalnızca benzer sosyo-kültürel özellikler taşıyan gruplarla sınırlı olarak değerlendirilebilir.

Program Süresi Sınırlılığı: Yaratıcı drama temelli iklim değişikliği programı sekiz hafta ile sınırlı bir süre içinde uygulanmıştır. Uzun vadeli etkilerin değerlendirilememiş olması, programın kalıcılığına dair çıkarımların sınırlı kalmasına neden olmuştur.

Ölçme Aracından Kaynaklanan Sınırlılıklar: Araştırmada kullanılan ölçme aracı; çocukların çevresel farkındalık ve tutum düzeylerini ölçmeye yönelik belirli ölçütlerle sınırlıdır. Bu araçların çocukların duyuşsal ve davranışsal boyutlardaki farkındalıklarını tam anlamıyla yansıtmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma kapsamında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmenlerin araştırma sürecine müdahale etmedikleri ve tarafsızlıklarını korudukları varsayılmaktadır. Ayrıca, araştırma süresi boyunca çocukların okul dışı çevresel faktörlerden—özellikle aileden alınan özel çevre eğitimi gibi—etkilenmelerinin sınırlı düzeyde olduğu ve bu durumun gruplar arasında anlamlı bir fark yaratmadığı kabul edilmektedir.

1.7. Tanımlar

Bu araştırmada sıkça kullanılan “iklim değişikliği” kavramının kuramsal çerçeve içerisindeki anlamını netleştirmek amacıyla Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) tarafından yapılan aşağıdaki tanıma yer verilmiştir:

İklim Değişikliği: İklim değişikliği, belirli bir zaman diliminde doğal iklim değişkenliğine ek olarak, doğrudan ya da dolaylı olarak insan faaliyetlerinden kaynaklanan küresel atmosferin bileşimindeki değişiklikler nedeniyle oluşan, iklimdeki uzun vadeli değişikliklerdir (IPCC, 2014).

BÖLÜM 2

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çevre Eğitimi ve İlgili Kavramlar

Çevre, tüm canlıların yaşamlarını sürdürdükleri doğal ve fiziksel ortam olarak tanımlanmaktadır. Canlıların yaşam alanlarına sahip çıkmaları, onu korumaları ve zarar vermeden varlıklarını sürdürebilmeleri hem bireysel hem de toplumsal sorumluluğun bir gereğidir. Sağlıklı bir çevrenin sürdürülebilirliği, yaşam kalitesini doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir. Ancak günümüzde çevre kirliliği, hava ve su kirliliği, kimyasal atıklar, geri dönüşümün yetersizliği ve doğal kaynakların hızla tükenmesi gibi sorunlar, yaşam alanlarını tehdit eden ciddi çevresel krizlere dönüşmüştür (Birleşmiş Milletler, 2002).

Doğanın kendi döngüsünde çevreye zarar veren bir durum söz konusu değildir; ancak sanayileşmenin hız kazanmasıyla birlikte insan eliyle doğaya verilen zararlar artmıştır. Endüstrileşme sürecinin ivmelenmesiyle birlikte çevre kirliliğinde gözle görülür bir artış yaşanmış, bu durum iklimsel değişiklikleri, biyolojik çeşitlilikteki azalmayı ve birçok bitki ile hayvan türünün yok olmasını beraberinde getirmiştir (Demir, 2016).

Bu sorunlarla mücadelede en etkili ve kalıcı yöntemin eğitim olduğu düşünülmektedir. Çevre kirliliğini azaltmak, geri dönüşümü desteklemek ve çevresel sürdürülebilirliği sağlamak için bireylerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada çevre eğitimi, çevresel sorunların temeline inen, çözüm odaklı yaklaşımların gelişmesini sağlayan temel bir araç olarak öne çıkmaktadır. Özellikle erken yaşlarda verilen çevre eğitimi, çocukların çevresel farkındalık geliştirmelerinde ve doğaya karşı duyarlılık kazanmalarında önemli bir rol oynamaktadır.

Eğitim kurumlarında sunulan çevre eğitimi, çocukları çevre ile ilgili konularda bilinçlendirmeyi ve bu doğrultuda farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Yalçinkaya'ya (2018) göre, çevre eğitimi yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı

kalmamakta, aynı zamanda bireylerin çevresel problemlere karşı tutum ve davranışlarını şekillendiren önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle çevre eğitiminin, özellikle okul öncesi dönem gibi kritik bir gelişim sürecinde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Bu bağlamda, çevre eğitiminin çocuklar üzerindeki etkilerini bütüncül bir şekilde değerlendirebilmek için çevresel duyarlılık, çevresel farkındalık, çevre bilinci ve çevre okuryazarlığı gibi temel kavramların kuramsal olarak açıklanması gerekmektedir.

2.1.1. Çevresel Duyarlılık

Çevresel duyarlılık, bireylerin çevresel sorunların farkına varması, bu sorunlara karşı sorumluluk geliştirmesi ve çevreye karşı hassasiyet göstermesi olarak tanımlanabilir (Palmer, 1998). Bu duyarlılığın kazandırılmasında eğitimin temel bir rol oynadığı bilinmektedir. Çevresel duyarlılık süreci, bireyin erken yaşlarda aile ortamında çevreye yönelik değerlerle tanışmasıyla başlamakta, ardından örgün eğitim süreçleri boyunca çeşitli kademelerde pekiştirilerek gelişimini sürdürmektedir. Etkili bir çevre eğitimi sayesinde, bireyler ve toplumlar çevresel sorunların farkına varmakta ve bu sorunlara karşı daha bilinçli, sorumlu tepkiler geliştirebilmektedir.

Toplumdaki çevresel duyarlılığı etkileyen çeşitli etmenler bulunmaktadır. Gündüz ve diğerlerinin (2020) belirttiği üzere, çevresel duyarlılık üzerinde ülkenin kültürel değerleri, doğayla kurduğu yaşam biçimi, genel kalkınmışlık düzeyi ve bireylerin çevreye yönelik düşünce ve davranış biçimleri önemli rol oynamaktadır. Özellikle bireylerin çevreyi hizmet edilmesi gereken bir kaynak mı yoksa hizmet edilmesi gereken bir varlık olarak mı gördükleri, çevreye karşı geliştirdikleri tutumları belirlemektedir. Tüm bu faktörler, çevresel duyarlılığın yalnızca bireysel bir özellik değil, aynı zamanda toplumsal yapılarla da şekillenen çok boyutlu bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.2. Çevresel Farkındalık

Çevresel farkındalık, bireyin çevreyle ilgili bilgi edinmesi ve bu bilgiyi çevresel duyarlılığın ötesine taşıyarak bilinçli eylemlere dönüştürmesi süreci olarak tanımlanabilir. Bu farkındalık düzeyine ulaşan bireyler, yalnızca çevreye karşı

hassasiyet geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda çevreyi korumaya yönelik davranışlar sergiler ve çevresel sorunların çözümüne aktif biçimde katkı sunarlar. Çevresel farkındalık genellikle yapılandırılmış bir eğitim süreci sonucunda gelişir ve bireyde çevreye ilişkin sorumluluk bilincinin oluşmasını sağlar (Gündüz ve diğerleri, 2020). Nitekim çevre eğitiminin temel hedeflerinden biri de bireylerde çevreye karşı olumlu tutumlar geliştirmek ve bu tutumları davranışa dönüştürecektir farkındalık düzeyine ulaşmalarını sağlamaktır (Hungerford & Volk, 1990; OECD, 2007).

2.1.3. Çevre Bilinci

Çevre bilinci, bireyin sahip olduğu çevresel farkındalığın daha üst bir düzeye taşınarak, toplumsal ölçekte görünür ve sürdürülebilir eylemlere dönüşmesi durumudur. Bu bilinç düzeyine ulaşan bireyler, yalnızca çevre dostu davranışlar sergilemekle kalmaz, aynı zamanda gönüllülük esasına dayalı olarak çevreyle ilgili sivil toplum faaliyetlerine katılım gösterir ve çevresel sorunlara karşı kolektif çözümler üretme çabası içine girerler. Gündüz ve diğerlerine (2020) göre çevre bilinci, üç temel ögenin birleşimiyle şekillenir: bireyin çevreye yönelik tutumları, çevre hakkındaki bilgi düzeyi ve sergilediğı çevre dostu davranışlar. Bu üç bileşenin etkileşimi, bireyin çevreye yönelik bilinç düzeyine ilişkin güçlü bir öngörü sunar.

Nitekim çevre bilinci, sadece bireysel bir sorumluluk alanı değil, aynı zamanda toplumsal sürdürülebilirliğin de önemli bir göstergesidir. Bu bağlamda çevre eğitimi, bireylerin hem bilgi hem de değer temelli bir anlayış geliştirerek davranış değışikliğı göstermelerini hedeflemelidir (Kollmuss & Agyeman, 2002).

2.1.4. Çevre Okuryazarlığı

Çevre okuryazarlığı, bireyin çevresel duyarlılık, farkındalık, bilgi ve davranış düzeylerini kapsayan bütüncül bir yeterlilik olarak tanımlanabilir. Bu yeterliliğe sahip bireyler, çevresel bir sorunu fark etmekle kalmaz; aynı zamanda bu sorunla ilgili geçmişte yapılan uygulamalara dair bilgi sahibidir, mevcut durumu analiz eder ve olası çözüm yolları üzerine eleştirel düşünme becerisi geliştirir. Çevre okuryazarı birey, farklı bakış açılarıyla çevresel sorunları çok yönlü değerlendirebilen ve bu sorunlara yönelik eylem odaklı stratejiler geliştirebilen kişidir (Gündüz ve diğerleri, 2020).

Çevre okuryazarlığı yalnızca bilgi düzeyinde kalmayıp, bireyin çevreyle ilgili karmaşık meselelerde bilinçli kararlar almasına ve bu kararları etkili biçimde uygulamasına olanak tanır. Roth (1992) çevre okuryazarlığını, bireylerin çevresel süreçleri anlayarak çevresel sorunlara yönelik sorumlu davranışlar sergileyebilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve motivasyonun bütünleşik bir bileşimi olarak tanımlamaktadır.

2.2. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, bireyin çevresini tanınması, koruması ve sürdürülebilir bir yaşam biçimini benimsemesi açısından yaşam boyu süren bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu sürecin temelleri ailede atılmakta, ardından örgün eğitime geçişle birlikte okul öncesinden üniversiteye kadar kademeli olarak yapılandırılmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde çevre eğitimi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri gibi derslerle doğrudan ilişkilendirilirken; okul öncesi dönemde ise disiplinler arası ve oyun temelli yaklaşımlarla bütünleştirilerek sunulmaktadır (Yalçınkaya, 2018).

Çevre eğitimi, yalnızca biyolojik ve ekolojik bir alan değil, aynı zamanda ekonomik, kültürel, politik ve etik yönleriyle de bireyin hayatını şekillendiren çok boyutlu bir alan olarak ele alınmalıdır. Atasoy'a (2005) göre, çevreyle kurulan ilişkilerde bireylerin sergilediği olumsuz tutumlar; yalnızca bilgi eksikliğinden değil, aynı zamanda çevreyi anlamlandırma biçimlerine etki eden ahlaki ve toplumsal algı yanlışlarından da kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çevre eğitimi, bireyin yalnızca bilgisini değil, değer yargılarını ve tutumlarını da dönüştürmeyi amaçlayan kapsamlı bir süreç olarak düşünülmelidir.

Çevre sorunlarının temel nedenlerine inebilmek ve kalıcı çözümler üretebilmek için eğitim sisteminde köklü bir dönüşüm gerektiği vurgulanmaktadır. Bu dönüşüm yalnızca müfredat değişikliği ile sınırlı kalmamalı; politik, ekonomik ve idari düzeyde de desteklenmelidir. Atasoy (2005), çevre bilinci oluşturmak adına eğitim-öğretimde yapılan değişimlerin, sistem düzeyinde bütüncül bir yaklaşımla desteklenmediği sürece sınırlı kalacağını ifade etmektedir. Bu nedenle çevre eğitiminin her yaş düzeyinde, çocukların gelişim özellikleri ve hazırbulunuşluk

düzeyleri dikkate alınarak yapılandırılması, sürdürülebilir kalkınma hedefleriyle de örtüşen bir gerekliliktir.

Türkiye’de üniversitelerde eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilen öğretmen adayları, mesleki yeterliliklerini kazanmak amacıyla alan bilgisi kadar pedagojik becerilerle de donatılmaktadır (Akyüz, 2009). Bu doğrultuda, öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi aktarmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin çevreye ilişkin tutumlarını ve davranışlarını olumlu yönde etkilemeleri beklenmektedir. Atasoy (2005), çevre eğitiminin çocukların ahlaki değerlerini geliştirdiğini, psikolojik iyi oluşlarını desteklediğini ve çevreyle kurdukları duygusal bağları güçlendirdiğini ifade etmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı (2024) çocuk merkezli, yaşantıya dayalı, eklektik ve esnek yapıyla dikkat çekmektedir. Bu yapı, öğretmenlere çevre eğitimi gibi disiplinler arası temaların, farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle çocuklara aktarılmasında büyük esneklik tanımaktadır. Öğretmen, bir konuyu oyunlaştırarak, hikâyelerle zenginleştirerek, proje tabanlı öğrenme yöntemleriyle ya da yaratıcı drama teknikleriyle işleyebilir. Böylece çocukların hem bilişsel hem de duyuşsal düzeyde çevresel farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.

Bu bağlamda yaratıcı drama, çevre eğitiminin erken yaşta etkili biçimde aktarılması için güçlü bir araç olarak öne çıkmaktadır. Yaratıcı drama, çocuğun çevreyle ilgili konuları deneyimleyerek öğrenmesine olanak tanırken; doğrudan deneyim sahibi olmadığı durumlarda empati yoluyla sürece duygusal olarak bağlanmasını ve yaşantıyı içselleştirmesini desteklemektedir. Özdemir’e (2006) göre, sınıf içi yaratıcı drama uygulamaları ve sınıf dışı gözlem-gezi etkinlikleri bir arada kullanıldığında, çevre eğitiminin davranışsal çıktıları daha somut ve gözlemlenebilir hâle gelmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, çevre eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması, çocuklarda çevresel duyarlılığın ve sorumluluk bilincinin temellerinin atılması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda yaratıcı drama, çevresel sorunların çocuklara duygusal, bilişsel ve sosyal yönleriyle aktarılmasında etkili bir pedagojik araç olarak öne çıkmaktadır. Çocukların empati becerilerini geliştiren,

yaşantı temelli öğrenmeyi destekleyen bu yöntemle çevre eğitiminin kalıcılığı artmakta ve çocukların doğayla bağ kurma biçimleri güçlenmektedir. Bu nedenle, erken yaşta yapılandırılmış çevre eğitiminin yaratıcı drama gibi aktif öğrenme yöntemleriyle desteklenmesi, sürdürülebilir bir gelecek için atılacak en önemli adımlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

2.3. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Drama

Okul öncesi eğitim, temel eğitimin ilk basamağını oluşturan ve 36–72 ay (3–6 yaş) aralığındaki çocukları kapsayan kritik bir gelişim sürecidir. Bu dönemde uygulanan eğitim programları, çocukların bedensel, psikomotor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişim alanlarını bütüncül bir şekilde desteklemeyi hedeflemektedir. Eklektik yaklaşıma dayalı, araştırma temelli ve esnek yapısıyla dikkat çeken bu programlar, erken çocukluk döneminin değişken ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde yapılandırılmıştır.

Okul öncesi eğitim, yalnızca akademik bilgi aktarımına dayalı bir süreçten ibaret olmayıp, çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal, psikomotor ve dil gelişimini bütüncül olarak desteklemeyi hedefleyen çocuk merkezli bir eğitim yaklaşımıdır. Bu süreçte yaratıcılığın geliştirilmesi, bireysel farklılıkların gözetilmesi, değerlerin kazandırılması ve iyi bir birey olmanın temellerinin atılması ön plandadır. Zorunlu eğitime henüz dahil olmayan bu dönemde, çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeylerinin artırılması, belirli kurallara uyum sağlama, aile dışında sosyal ilişkiler kurma, problem çözme becerilerini geliştirme ve özgüven kazanma gibi hedefler gözetilmektedir. Okul öncesi eğitimde okul-aile iş birliği de önemli bir yer tutmaktadır. Bu iş birliği sayesinde ebeveynlerin eğitim programlarının amaç ve işleyişine dair farkındalıkları artmakta; çocuklarının eğitim sürecine daha bilinçli ve destekleyici biçimde katılmaları sağlanmaktadır. Vural'a (2016) göre, okul öncesi eğitim; çocuğun, ailenin ve öğretmenin bir üçgen gibi birbirine temas ettiği, bütüncül bir sistem olarak işlediği ve çocuğun okula karşı olumlu tutum geliştirmesini destekleyen bir süreçtir.

Okul öncesi eğitim sürecinde, öğretmenlerin hem çocukların duygusal iyilik hâlini desteklemeleri hem de hedeflenen gelişimsel kazanımlara ulaşmalarını

sağlamaları beklenmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim programı çerçevesinde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini bilinçli biçimde kullanmaları büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programı, kesin sınırlarla çizilmemiş esnek yapısıyla dikkat çekmekte; bu durum, öğretmenlerin farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmalarını mümkün kılmaktadır. Öğretmenler, müfredattaki konuya ve çocukların hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak yaratıcı drama, oyun, müzik, proje çalışmaları, örnek olay, gösterip yaptırma, hikâye anlatımı ve soru-cevap gibi yöntemlerden birini seçerek belirlenen kazanımları çocuklara kazandırmayı hedeflemektedirler. Bu çeşitlilik, hem çocukların farklı öğrenme biçimlerine hitap edilmesini sağlamakta hem de öğretim sürecini daha etkili ve etkileşimli kılmaktadır (Yalçın, 2013).

Yaratıcı drama, erken çocukluk döneminden itibaren kapasitesini ve duygusal her yaş grubuna uygulanabilen, bireyin gelişimini çok yönlü destekleyen etkili bir eğitim yöntemidir. Bu yöntem, bireylerin iletişim kurma becerilerini, grup içi etkileşim ve iş birliği yetilerini, empati kurma farkındalıklarını geliştirmelerine katkı sağlar. Aynı zamanda katılımcıların sürece aktif biçimde katılmasını teşvik ederek öğrenmeyi daha keyifli ve kalıcı hâle getirir. Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitim-öğretim sürecinde çocuğu aktif halde tutabilmek için ve bu konudaki en verimli tekniğin yaratıcı drama olduğu düşünüldüğü nedeniyle öğretmenlerin tercih etmektedir (Koç, 2009). Alevcan’a (2005) göre yaratıcı drama; bireyin kurgusal bir gerçeklik içerisinde rol almasını sağlayan, bu sürecin gelişimi, uygulaması ve değerlendirilmesi sırasında oyun ve oyunsu süreçlerin bütününe kapsayan bir yöntemidir.

Yaratıcı drama yönteminin eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi için, işlenecek konunun çocukların gelişim düzeyine, ilgi alanlarına ve kazandırılmak istenen davranış ya da bilinç düzeyine uygun olarak seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Etkinliğin hedeflenen amaca ulaşabilmesi, konunun içeriğiyle grup özellikleri arasında bir uyum bulunmasına bağlıdır. Bu bağlamda yaratıcı drama, yalnızca bir öğretim tekniği değil, aynı zamanda pedagojik bir planlama süreci olarak ele alınmalıdır. Yaratıcı drama uygulamalarında önemli olan sonuç değil süreç olmalıdır. Yaratıcı drama uygulamasında en son aşaması olan değerlendirme aşamasında öğretilmesi hedeflenen konular grupla birlikte konuşularak, tartışılarak farklı yönleriyle birlikte olarak ele alınmalıdır. Yaratıcı drama uygulaması

tamamlandığında ona uygun Türkçe etkinliği, müzik etkinliği veya sanat etkinliği gibi okul öncesi eğitimi ders müfredatına uygun şekilde etkinliklerle öğrenilen konular pekiştirilmelidir (Gülay ve Önder, 2011).

Yaratıcı dramanın temel amaçları arasında; belirli konularda farkındalık oluşturmak, bireylere farklı bakış açıları kazandırmak, konuları disiplinler arası bir yaklaşımla değerlendirebilme becerisi geliştirmek ve bireysel değil, grup merkezli öğrenmeyi desteklemek yer almaktadır. Süreç boyunca çocuk, grup içerisindeki yerini sorgular, başkalarıyla olan ilişkilerini analiz eder, elde ettiği gözlemleri kurgusal gerçeklik ile bütünleştirir ve böylece yaratıcı drama yöntem ve tekniklerini kullanarak özgün öğrenme deneyimleri geliştirir (Alevcan, 2005). Yaratıcı drama çalışmalarının etkili olabilmesi için, öncelikle sürecin amaca uygun şekilde yapılandırılması ve katılımcı grubun özelliklerine göre uyarlanması gerekmektedir. Katılımcıların dramanın her aşamasında aktif biçimde yer alması, kendilik farkındalığını koruyarak sürece katılması, empati kurma becerisi geliştirmesi ve sürecin sonunda öğrenmenin gerçekleşmesi, yaratıcı dramanın temel başarı ölçütleri arasında yer almaktadır (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama, Türkiye'de görece yeni uygulanmaya başlayan bir yöntem olması nedeniyle zaman zaman tiyatro ile karıştırılabilmektedir. Oysa yaratıcı drama ile tiyatro arasında amaç, yapı ve işleyiş açısından temel farklar bulunmaktadır. Tiyatroda senaryosu yazılmış bir metin, belirlenmiş roller, prova süreci, sahne düzeni ve izleyiciye sunulacak bir gösteri yer alırken; yaratıcı dramada önceden hazırlanmış bir metin ya da kesin roller bulunmamaktadır. Tiyatro, önceden yapılandırılmış ve bir izleyici kitlesine sunulmak üzere hazırlanan sanatsal bir sunumdur. Buna karşın yaratıcı drama, o anda ve orada, katılımcıların ve liderin etkileşimiyle ortaya çıkan, doğaçlamaya dayalı bir öğrenme sürecidir (Alevcan, 2005).

Yaratıcı dramada amaç bir oyunu sahnelemek değil, süreci deneyimlemek ve yaşantıdan öğrenmektir. Bu yöntemde izleyici yoktur; sürecin merkezinde katılımcılar yer alır. Önemli olan, sahnelenen bir ürün değil, çember içinde, o anda yaşanan deneyimdir. Nitekim Alevcan (2005) yaratıcı dramada esas olanın o anda ve çemberde olmak olduğunu vurgulayarak, bu yöntemin öğrenmenin doğrudan deneyimle kazanıldığı bir süreç olduğunu altını çizmektedir.

Yaratıcı drama uygulamalarında, seçilen konunun nasıl işlendiği sürecin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, konunun niteliğine ve katılımcı grubun özelliklerine göre farklı eğitim tekniklerinden yararlanılabilir. Yaratıcı drama sürecinde sıkça kullanılan teknikler arasında -mış gibi yapma, doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon gibi uygulamalar yer almaktadır. Bu teknikler, bireylerin empati kurmasını, farklı bakış açılarını deneyimlemesini ve olayları yeniden yapılandırarak anlamlandırmasını desteklemektedir. Yaratıcı drama sürecinde kullanılan bazı teknikler tiyatro uygulamalarıyla benzerlik göstermektedir; özellikle gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon gibi teknikler hem yaratıcı dramada hem de tiyatrodaki kullanılabilmektedir. Ancak yaratıcı dramada bu tekniklerin uygulanma amacı, ürün ortaya koymaktan çok süreç odaklı öğrenmeyi desteklemek ve yaşantı temelli farkındalık kazandırmaktır (San, 2019).

Yaratıcı drama süreci, üç temel bileşen üzerinde yapılandırılmaktadır: *lider (eğitici)*, *katılımcı (grup)* ve *mekân*. Bu üçlü yapı, yaratıcı dramanın işleyişinde birbirini tamamlayan ve sürecin dinamiğini belirleyen temel unsurlardır. İçeriğe ve işlenecek konuya bağlı olarak, liderin uygun gördüğü durumlarda yaratıcı drama yöntem ve tekniklerine başvurması, sürecin amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır (Üstündağ, 1998).

Yaratıcı drama liderinin hazırladığı atölye planlarında belirli bir aşama sıralamasına uyması, konunun katılımcılar tarafından adım adım anlaşılmasını ve içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle, yaratıcı drama uygulamalarında yapılandırılmış bir süreç izlenmesi gerekmektedir. Üstündağ'a (1998) göre, yaratıcı drama çalışmaları üç temel aşamadan oluşmaktadır:

Isınma – Hazırlık: Grup üyelerinin birbirini tanıması, güven ortamının oluşması ve beden, zihin süreci hazırlanması hedeflenir. Bu ilk aşama, grubun birbirini tanıması, güven ortamının oluşması ve sürece zihinsel, duygusal ve fiziksel olarak hazırlanmasını hedefler. Etkileşimi artıran dinamik oyunlar ve alıştırmalar yoluyla katılımcıların grup içi uyumunun sağlanması amaçlanır. Karasar'a (2005) göre, bu tür çalışmalar bireylerin grupla uyumlanmasına yardımcı olur ve sürecin sağlıklı ilerlemesi için temel oluşturur.

Canlandırma: Belirlenen konuya ilişkin doğaçlama, rol oynama ve diğer yaratıcı drama tekniklerinin uygulandığı temel aşamadır. Yaratıcı drama sürecinin en etkin aşamasıdır. Bu bölümde, katılımcılar kendi yaşantılarından yola çıkarak doğaçlama, rol oynama ve dramatizasyon gibi tekniklerle süreci deneyimler. Adıgüzel (2006) bu aşamayı, bireyin iç dünyasını ifade edebildiği ve yaratıcı sürece aktif olarak katıldığı temel bölüm olarak tanımlar. Uygulamada kullanılan teknikler, süreci yapılandırırken aynı zamanda değerlendirme için de zemin hazırlar.

Değerlendirme – Tartışma: Yaşantıların farkına varılması, duygu ve düşüncelerin paylaşılması, kazanımların ifade edilmesi ve sürecin anlamlandırılması sağlanır. Sürecin sonunda gerçekleştirilen bu aşama, katılımcıların yaşadıkları deneyimi anlamlandırmalarını ve öğrendiklerini ifade etmelerini sağlar. Katılımcılar çoğunlukla bir çemberde toplanarak duygu ve düşüncelerini paylaşır; bu sırada lider, sürecin hedeflere ulaşp ulaşmadığını gözlemler. Grenne'e (1989) göre bu aşama, sürecin katılımcılara ne ölçüde aktarıldığını değerlendirme fırsatı sunar ve yaratıcı drama uygulamasının pedagojik tamamlayıcısıdır.

Bu aşamalara sadık kalınması, yaratıcı drama çalışmalarının pedagojik bütünlüğünü koruması ve katılımcıların öğrenme sürecinden en üst düzeyde yarar sağlaması açısından kritik öneme sahiptir (Üstündağ, 1998).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, yaratıcı drama yönteminin okul öncesi eğitim programlarıyla bütünleşik biçimde kullanılması, çocukların çok yönlü gelişimini desteklemenin yanı sıra, çevresel farkındalık, empati, yaratıcılık ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerinin temellerini atmada da etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, yaratıcı drama uygulamalarının yalnızca bir yöntem olarak değil, aynı zamanda okul öncesi eğitimin temel felsefesiyle örtüşen bir öğrenme yaklaşımı olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.3.1. Okul Öncesi Dönem Yaratıcı Drama Uygulamalarında Kullanılan Bazı Teknikler

Yaratıcı drama uygulamalarında çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu teknikler katılımcıların duygu, düşünce ve deneyimlerini ifade etmelerine olanak

tanıyan, aynı zamanda bireysel ve toplumsal farkındalıklarını geliştiren araçlardır. Yaratıcı dramada sıklıkla kullanılan başlıca teknikler arasında doğaçlama, rol oynama, pandomim, donuk imge (tableau), bilinç koridoru, rol kartları, fotoğraf karesi ve dedikodu halkası yer almaktadır. Bu uygulamalar, bireylerin aktif katılımını teşvik ederek eleştirel düşünme, empati ve yaratıcı ifade becerilerini geliştirmeyi amaçlar (San, 1998; Adıgüzel, 2013). Örneğin, bilinç koridoru tekniği, bir karakterin içsel çatışmasını grup üyeleri aracılığıyla çok yönlü olarak ortaya koyma imkânı sunarken; rol kartları, katılımcıların farklı sosyal rolleri deneyimleyerek olaylara çeşitli perspektiflerden yaklaşmalarını sağlar (Anderson, 2012).

- *Doğaçlama*, bu teknikte önceden hazırlanma yoktur, o anda serbest bir şekilde gerçekleşir. Doğal olunması ve kişinin yaşantısıyla birleşmesi önemlidir.
- *Rol oynama*, doğaçlama sürecinde -mış gibi davranarak o rolü üstlenmektir.
- *Pandomim*, sadece beden dilini kullanarak roldeki duygu ve düşüncelerin karşıya aktarılmasıdır.
- *Donuk imge*, drama uygulaması sırasında önemli bir anı bir heykel gibi hareketsiz durarak o anı canlandırmalarıdır.
- *Bilinç koridoru*, katılımcılar karşılıklı olarak dizilerek bir koridor görüntüsü oluştururlar. Karakter koridorun ortasında yürüyerek yaşadığı ikilem hakkındaki düşüncelerini söyler. Bu esnada koridoru oluşturan katılımcılar da onun vicdani sesi olarak düşüncelerini söylerler. Bu şekilde karakterin bir karara varılması sağlanmasına yardımcı olunur.
- *Rol kartları*, lider rol kartlarına drama sürecinde karakterlerin oluşmasında gereken detaylı bilgileri yazar. Zaman iyi yönetilmelidir ve kartların hepsinde ortak bir karakter olmalıdır.

- *Fotoğraf karesi*, dramadaki katılımcılar gruplara ayrıldıktan sonra her gruba bir durum verilir. Savaş, açlık gibi konuları tek bir fotoğraf karesi şeklinde durup o anı görselleştirmeleri istenir.
- *Dedikodu halkası*, çember biçimde oturan katılımcılar dramadaki karakterlerin davranışlarının özelliklerinin dedikodusunu yaparak süreçteki gerginlikleri anlamaya çalışılır (Erdem, 2021).

Bu teknikler hem bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekte hem de grup içi etkileşimi artırarak katılımcıların sosyal beceriler geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Yaratıcı drama süreci içerisinde bu tür yapılandırılmış ancak esnek tekniklerin kullanılması, öğrenmeyi çok boyutlu bir deneyime dönüştürmektedir. Dolayısıyla yaratıcı drama, sadece sanatsal bir ifade biçimi değil, aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve sosyal alanlarda gelişimi destekleyen etkili bir eğitim yöntemidir (Adıgüzel, 2013; Anderson, 2012).

2.4. İlgili Araştırmalar

Mevcut araştırma kapsamında, okul öncesi dönemde çevre eğitimi ve yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin son yıllarda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Alanyazında yer alan bu çalışmalar, hem yaratıcı dramayla yapılan uygulamalarının çocukların çevresel farkındalık ve tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmek hem de yaratıcı dramanın pedagojik potansiyelini ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Bu bölümde, ilgili araştırmaların bulgularını daha kapsamlı sunabilmek adına kronolojik bir sıra izlenmiştir.

2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Çevre Eğitime İlişkin Araştırmalar

Cevher Kalburan (2009) tarafından yürütülen araştırmada, Çocuklar İçin Çevresel Tutum Ölçeği ile Yeni Ekolojik Paradigma Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş, ayrıca geliştirilen çevre eğitim programının etkisi incelenmiştir. 60–72 aylık çocuklarla gerçekleştirilen çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim programı uygulanan deney grubu ile kontrol grubu arasında, çocukların çevresel tutumları ve ebeveynlerin çevreye yönelik bakış açıları açısından anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bulgular, erken çocukluk döneminde

uygulanan çevre eğitimi programlarının çocukların çevresel tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Şallı (2011) tarafından İstanbul ilinde yürütülen çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48–60 aylık 30 çocuk ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımı temelinde bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmış ve çocukların geri dönüşüm konusundaki kazanımlarını ölçmek amacıyla Geri Dönüşüm Kontrol Listesi geliştirilmiştir. Ayrıca, çocukların yanı sıra ailelerin ve öğretmenlerin değerlendirmelerini içeren Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu aracılığıyla programın etkililiği çok boyutlu olarak ele alınmıştır. Araştırma bulguları, deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramını kazanmada kontrol grubundaki akranlarına kıyasla daha yüksek bir gelişim gösterdiğini ortaya koymuştur.

Cengizoğlu (2013) Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Programı'nın 60–66 aylık çocukların insan-çevre ilişkisine yönelik algılarına etkisini incelemiştir. Nitel desende yürütülen araştırmada, sürdürülebilir kalkınma, biyolojik çeşitlilik ve iklim değişikliği gibi temel çevre konularını içeren 14 etkinlikten oluşan bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında elde edilen bulgular, çocukların çevresel konulara karşı daha duyarlı hale geldiklerini ve insan-çevre ilişkisini daha bilinçli bir şekilde kavradıklarını ortaya koymuştur.

Yalçın (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, doğal çevreyi koruma etkinliklerine dayalı olarak geliştirilen çevre eğitimi programının, okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye yönelik tutumları üzerindeki etkisi ve bu tutumların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel desende yürütülmüş olup, çalışma grubunu 20 deney ve 20 kontrol grubundan oluşan toplam 40 çocuk oluşturmuştur. Araştırma bulguları, uygulanan çevre eğitimi programının çocukların doğal çevreye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Turtle ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen çalışmada, Birleşik Krallık'taki çocukların doğa ve açık hava ortamıyla etkileşimlerinin giderek azaldığına dair artan kanıtlardan yola çıkılarak, çocukların doğaya yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırma, çevreye karşı olumlu tutumların geliştirilmesinde bir araç olarak Orman

Okulu programlarının etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma bulgularına göre, Orman Okulu programlarına katılan çocuklar ile katılmayanlar arasında çevresel tutum açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Programa katılan çocukların daha pro-çevreci (pro-environmental) tutumlar sergilediği tespit edilmiştir. Her ne kadar çevresel tutumların gelişiminde başka etkenlerin de rol oynayabileceği kabul edilse de elde edilen bulgular Orman Okulu programlarına katılımın çevresel farkındalık ve tutumlar üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymakta ve bu tür doğa temelli yaklaşımların önemini desteklemektedir.

Ertürk Kara ve diğerleri (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı 60–72 aylık çocukların çevreye yönelik tutumlarının davranışa dönüşümünü sağlamaktır. Nitel araştırma desenlerinden iş birliğine dayalı eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, İstanbul'un Kartal ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklar oluşturmuştur. Veri kaynağını, 14 çocukla yapılan yüz yüze görüşmeler ve sınıf öğretmeninin gözlem raporları oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, çocukların kâğıt tüketimi, çevreyi koruma, geri dönüşüm ve günlük yaşam alışkanlıklarına (zellikle barınma ve ulaşım tercihlerine) yönelik eko-merkezci tutumlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ancak ğretmen gözlemlerine göre, bu tutumların davranışa yansımadığı görülmüştür. Eylem planının uygulanmasının ardından ise sınıf ğretmeni, çocukların çevresel davranışlarında olumlu yönde değişim gözlemlediğini belirtmiştir.

Uslucan (2016) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının (60–72 aylık) evreye ilişkin farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilen evre Eğitim Programı'nın bu farkındalık üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu, Çanakkale ilinin Merkez ilçesinde bir anaokuluna devam eden toplam 50 ocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanı sıra çocuklar için evresel Tutum leği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplu ntest-sontest desenin benimsendiği çalışmada, evre eğitim programına katılan deney grubundaki çocukların çevresel tutumlarında anlamlı ve olumlu yönde gelişmeler gözlemlenmiştir.

Yang ve arkadaşları (2022) tarafından yürütülen araştırmada, öykü temelli çevre eğitiminin çocukların çevresel farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında, çocuklar deney ve kontrol gruplarına ayrılmış; deney grubuna öykü temelli çevre videoları izletilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma bulgularına göre, öykü temelli çevre eğitiminin çocukların çevresel farkındalıklarını anlamlı düzeyde artırdığı, bu etkinin özellikle çevresel bilgi ve çevresel tutum boyutlarında belirgin olduğu saptanmıştır. Ancak, çocukların çevresel davranış niyetleri üzerinde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu sonuçlar, çevre eğitiminin erken yaş gruplarında uygulanmasının önemini destekler niteliktedir.

Çakır (2023) tarafından yürütülen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların (60–72 ay) Sürdürülebilir Çevre Eğitim Programı almalarının çevresel farkındalık düzeyleri ve iklim okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Sivas il merkezinde yer alan bir ilköğretim bünyesindeki iki ana sınıfında öğrenim gören toplam 48 çocuk oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının her biri 24 çocuktan oluşmuştur. Araştırma bulguları, uygulanan SÇEP programının çocukların çevreye yönelik tutumlarını ve farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Yaratıcı Dramaya İlişkin Araştırmalar

Tanrıverdi (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yaratıcı drama yöntemiyle verilen çevre eğitiminin, okul öncesi dönem çocuklarının çevre farkındalığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu dört yaş grubunda yer alan toplam 44 çocuk oluşturmaktadır. Nicel veriler Gözlem Formu aracılığıyla toplanmış ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel veriler ise çocuklarla yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, çevre eğitiminin okul öncesi eğitim programına yaratıcı drama gibi alternatif yöntemlerle entegre edilmesinin, çocuklarda çevre farkındalığının gelişmesine ve öğrenmenin kalıcılığına olumlu katkılar sağladığını göstermiştir.

Pehlivan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarına emek, çaba ve üretim odaklı meslek gruplarını—özellikle az bilinen meslekleri—yaratıcı drama yöntemiyle tanıtmaktır. Araştırma, Ankara’da Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir anaokulunda öğrenim gören 12 çocukla yürütülmüştür. Nitel araştırma desenine dayanan çalışmada veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, yaratıcı drama temelli etkinliklerin çocukların emek ve iş birliğine dayalı meslekler konusundaki farkındalıklarını artırdığını ve olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Çelik (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri ile bu öz-yeterliklerin çeşitli değişkenlerle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma, nicel desende ve betimsel ilişkisel tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. Örneklemi, 2013 yılında okul öncesi öğretmenliği lisans programına devam eden ve drama dersi almış 216 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin özyeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini; ancak sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Kaya ve Antepli (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik olarak geliştirilen Yaratıcı Drama Yoluyla Değerler Eğitimi uygulamalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 60–72 aylık 16 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir değerlendirme anketi kullanılmış; elde edilen veriler doğrultusunda yaratıcı drama yönteminin çocuklara değerler eğitimi kazandırma sürecinde olumlu etkiler yarattığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, yaratıcı dramanın okul öncesi dönemde değer temelli öğrenme süreçlerini destekleyen etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Bayrak (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi eğitim düzeyindeki 4–5 yaş çocuklarının yaratıcı drama eğitimi almalarının duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerini ölçmeye yönelik araçlar kullanılmış; elde edilen veriler istatistiksel analizler yoluyla

değerlendirilmiştir. Bulgular, yaratıcı drama etkinliklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini göstermiştir. Ancak duygu düzenleme becerileri açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.



BÖLÜM 3

Bu bölümde, araştırmanın yöntemini oluşturan araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi ile desteklenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2024) çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, ön-test ve son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen doğrultusunda biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş; her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında aynı ölçme aracı uygulanarak ölçülen değişkenlere dair değişimler değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Karasar, 2005).

Araştırmanın bağımlı değişkeni, çocukların çevresel farkındalık ve tutumları olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişken ise, araştırmacı tarafından geliştirilen ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılan Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'dir. Deney grubuna Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi uygulanırken, kontrol grubuna herhangi bir özel program uygulanmamıştır. Bu yaklaşım, yaratıcı drama temelli iklim değişikliği eğitiminin etkililiğini nicel olarak ortaya koymak amacıyla uygun görülmüştür. Yarı deneysel desen kapsamında yürütülen aşamalar Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Yarı Deneyssel Desene Göre Uygulama Basamakları

Gruplar	Ön-test	Deneyssel İşlemler	Son-test
Kontrol	Okul Öncesi Çocukları İçin	Türkiye Yüzyılı Maarif	Okul Öncesi Çocukları İçin
	Çevre Farkındalığı ve	Modeli Okul Öncesi	Çevre Farkındalığı ve
	Tutum Ölçeği	Eğitim Programı	Tutum Ölçeği
Deney	Okul Öncesi Çocukları İçin	Türkiye Yüzyılı Maarif	Okul Öncesi Çocukları İçin
	Çevre Farkındalığı ve	Modeli Okul Öncesi	Çevre Farkındalığı ve
	Tutum Ölçeği	Eğitim Programı	Tutum Ölçeği
		+	
		Yaratıcı Drama Temelli	
		İklim Değişikliği Modüller	
		Eğitim Paketi	

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı çocukların yaş grubu 60–72 ay olarak belirlenmiş ve çalışma, Deney ve Kontrol olmak üzere iki grup üzerinden yürütülmüştür. Bu kapsamda, İstanbul ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokulları arasından, 60–72 aylık çocuklara eğitim veren kurumlardan biri uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde, araştırmacılar veri toplama sürecini kolaylaştırmak amacıyla erişilebilir ve belirli özellikleri taşıyan katılımcıları tercih etmektedir (Balcı, 2021).

Katılımcıların belirlenmesinde; çocukların ön test ve son test uygulamaları süresince 60–72 ay yaş aralığında bulunmaları, çalışmanın yürütüleceği kurumun Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi bir anaokulu olması, sınıflarda özel bir program uygulanmıyor olması ve tüm çocukların ailelerinden yazılı Gönüllü Katılımcı Onam Formu alınmış olması kriterleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, İstanbul ilinin Beylikdüzü ilçesinde yer alan bir ilkokula bağlı anaokulunda, 60–72 ay grubundaki çocuklara eğitim veren sınıflardan ikisi rastgele olarak Deney ve Kontrol grubu olarak atanmıştır. Grupların belirlenmesinin ardından, çalışma grubundaki çocuklara ait demografik bilgiler sınıf öğretmenlerinden temin edilmiştir. Katılımcı çocukların cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Katılımcı Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	7	10	17
Kontrol	10	7	17
Toplam	17	17	34

Tablo 3.2’ye göre çalışma grubunu oluşturan kız çocuklarının sayısının 17 erkek çocuklarının ise 17 olduğu ve cinsiyet dağılımlarının gruplar arasında homojenlik gösterdiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ön test ve son test uygulamalarında veri toplama aracı olarak Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur (2014) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği (OÖÇFTÖ) kullanılmıştır. Ölçek, çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını değerlendirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır ve çevre bilinci ve çevre tutumu olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır.

Toplam 26 maddeden oluşan ölçek, 12 maddeyle çevre bilincini, 14 maddeyle ise çevre tutumunu ölçmektedir. Her iki alt ölçek, kendi içinde “tüketim”, “çevre kirliliği” ve “canlıları koruma” olmak üzere üç alt faktöre ayrılmaktadır. Ölçek maddeleri, her biri bir durumu olumlu ve olumsuz yönleriyle yansıtan iki farklı görsel (A4 boyutunda) eşliğinde çocuğa sunulmaktadır. Uygulama sırasında araştırmacı, çocuktan önce görsele dikkatle bakmasını istemekte ve ardından ilgili maddeyi sesli olarak okuyarak çocuğun yanıt vermesini beklemektedir. Çocuklardan yanıtlarını anlamları önceden açıklanan üç farklı renkte kart aracılığıyla ifade etmeleri istenir:

- Yeşil kart: Katılıyorum
- Sarı kart: Bazen
- Kırmızı kart: Katılmıyorum

Cevaplar, araştırmacı tarafından hazırlanan değerlendirme tablosuna puanlanarak kaydedilir. Çevre tutumu alt ölçeğinde, olumlu tutum sergileyen ve “her zaman” seçeneğini gösteren çocuklara 2 puan, “bazen” için 1 puan, olumsuz

tutumlarda ise 0 puan verilmektedir. Çevre bilinci alt ölçeğinde ise doğru cevaplar 2 puan, kararsız/bilmiyorum cevapları 1 puan, yanlış cevaplar 0 puan olarak değerlendirilir. Ölçekte yer alan 19, 20, 22, 23, 24 ve 25 numaralı maddeler, olumsuz tutumu temsil eden görseller içerdiği için ters kodlama ile değerlendirilmektedir.

Çevresel Farkındalık alt ölçeği için yapılan faktör analizinde, toplam varyansın %40,94'ünü açıklayan üç faktör belirlenmiştir. Bu alt ölçeğin faktörleri arasındaki korelasyon katsayıları sırasıyla $r=.80$, $.78$ ve $.83$ olarak bulunmuştur. Çevresel Tutum alt ölçeği için ise bu katsayılar $r=.70$, $.79$ ve $.72$ olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri kapsamında; Çevresel Tutum alt ölçeğinin Spearman Brown güvenirlik katsayısı $.75$, Cronbach's alpha katsayısı $.73$ olarak bulunmuştur. Çevresel Farkındalık alt ölçeği için bu değerler sırasıyla $.65$ ve $.66$ 'dır. Tüm ölçek için Spearman Brown katsayısı $.60$, Cronbach's alpha katsayısı ise $.67$ olarak hesaplanmıştır.

Madde ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, toplam puanların üst ve alt %27'lik grupları arasında anlamlı fark bulunduğu görülmüştür (üst grup lehine). Madde ayırt edicilik gücü; Çevresel Tutum alt ölçeğinde $.34$ ile $.47$, Çevresel Farkındalık alt ölçeğinde ise $.32$ ile $.40$ arasında değişmektedir. Ölçeğin ortalama madde ayırt edicilik gücü $.38$ olarak belirlenmiş ve bu değer, ölçeğin yeterli düzeyde ayırt edici olduğunu göstermektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, ölçeğin 60–66 aylık çocukların çevresel tutum ve farkındalıklarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

3.4. Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin Geliştirilmesi

Araştırmacı, Çağdaş Yaratıcı Drama Derneği tarafından yürütülen altı aşamalı yaratıcı drama eğitmen eğitimi programının beşinci aşamasını tamamlamıştır. Bu bağlamda program geliştirme sürecindeki tüm çalışmalar araştırmacı tarafından yapılmış ve gerekli uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi hazırlanırken, öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı'nın Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Eğitim Programı'nda (2024) yer alan ve 60–72 aylık çocuklara yönelik iklim değişikliğiyle ilişkili çevre farkındalığı ve çevresel tutumu hedefleyen 32 adet alan becerisi belirlenmiştir.

Belirlenen alan becerilerini destekleyecek içeriklerin oluşturulabilmesi amacıyla, erken çocukluk döneminde iklim değişikliği konusunu ele alan temalar literatür taraması yoluyla kapsamlı biçimde incelenmiştir. Bu süreçte seçilen alan becerileri ve temalar, erken çocuklukta çevre eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşüne sunulmuş; uzman geribildirimleri doğrultusunda gerekli içerik düzenlemeleri yapılmıştır.

Alan becerileri ve temaların netleşmesinin ardından, ilgili kazanımlar temel alınarak toplam 16 adet yaratıcı drama etkinliği tasarlanmıştır. Her bir etkinlik, yaratıcı dramanın temel aşamaları ve bileşenleri doğrultusunda, ilgili temaya uygun yöntem ve tekniklerle yapılandırılmıştır. Hazırlanan etkinlikler, erken çocuklukta yaratıcı drama eğitimi konusunda uzmanlığı bulunan bir akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve önerilen revizyonlar, araştırmacı ile yapılan görüşmeler sonucu programa yansıtılmıştır.

Etkinlik isimleri, ele alınan temalarla örtüşecek biçimde belirlenmiş ve her bir tema, aynı zamanda ilgili etkinliğin adı olarak kullanılmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan tema ve etkinlik başlıkları Çevre Kirliliği, Canlıları Korumak, Gezegenimi Seviyorum, Sağlıklı Beslenme, Geri Dönüşüm, Tüketim, Mevsimler, Organik Atık, Besin Zinciri, Orman Sevgisi, Ekosistem, İklim Değişikliği, Karbon Ayak İzi, Küresel Isınma, Sürdürülebilirlik ve Çevremi Öğreniyorum olarak belirlenmiştir. Örnek etkinlik planına EK3'te yer verilmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi amacıyla öncelikle İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurulu'ndan (EK1) ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan (EK2) gerekli izinler alınmıştır. İzin süreçlerinin tamamlanmasının ardından, araştırmacının iletişimde olduğu bir ilkokula bağlı ana sınıfında uygulamaların yürütülebilmesi amacıyla okul yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve araştırmanın amacı ile süreci hakkında bilgi verilmiştir. Kurum yöneticilerinin onayı doğrultusunda, 60–72 aylık çocuklara eğitim sunan iki sınıftan biri rastgele şekilde deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır.

Grupların belirlenmesinin ardından, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velileriyle bilgilendirme toplantısı düzenlenmiş; araştırmada kullanılacak ölçme aracı ile uygulanacak eğitim paketi hakkında ayrıntılı bilgi paylaşılmıştır. Tüm veliler araştırmaya gönüllü olarak katılım göstermiş ve her biri tarafından imzalanan Gönüllü Katılımcı Onam Formları araştırmacıya teslim edilmiştir.

Program uygulama sürecinin bir hafta öncesinde ön-test uygulamaları araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda kurum içerisinde çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri sakin bir ortam belirlenmiştir. Uygulama öncesi her çocukla kısa bir sohbet edilerek süreç doğal bir biçimde başlatılmıştır. Uygulama süreci her çocuk için ortalama 15–20 dakika sürmüştür. Bu süreçte aşağıdaki ilkelere dikkat edilmiştir:

- Ön-test ve son-test uygulamaları sırasında ortamda yalnızca çocuk ve araştırmacı bulunmuştur.
- Araştırmacı çocukla göz teması kurabilecek düzeyde oturmuş ve uygun bir ses tonu ile tarafsız bir biçimde tüm soruları sırasına uygun olarak yöneltmiştir.
- Ortamda dikkat dağıtıcı unsurlar bulunmamasına özen gösterilmiştir.
- Veriler, gizlilik esasına uygun şekilde kodlanarak değerlendirilmiştir.

Ön testlerin uygulanmasını takip eden hafta itibarıyla, Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin uygulama süreci başlamış ve program sekiz hafta boyunca, haftada iki gün olmak üzere araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her bir etkinlik ortalama 35–45 dakika sürmüştür. Programın tamamlanmasının ardından, izleyen ilk hafta içinde son test uygulamaları, ön test sürecinde izlenen ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, uygun bir program kullanılarak analiz edilmiştir. Uygulanan ölçeğin puanlarına ilişkin analizlerde, verilerin parametrik

testlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Shapiro-Wilk's normallik testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Shapiro-Wilk's Analizi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Puanlar	n	y1	β2	SW	ss	p
Ön-test	Deney	Çevre Bilinci	17	-386	-1,390	,853	3,11	,012
		Çevre Tutumu	17	-2,322	4.438	,520	1,84	<,001
		TOPLAM	17	-877	,239	,880	4,19	,031
	Kontrol	Çevre Bilinci	17	-,316	1,237	,920	3,92	,146
		Çevre Tutumu	17	-2,07	3,54	,614	2,15	<,001
		TOPLAM	17	-708	-426	,907	5,18	,088
Son-test	Deney	Çevre Bilinci	17	1,866	1,665	,470	,39295	<,001
		Çevre Tutumu	17	-3,136	-9,795	,391	1,05719	<,001
		TOPLAM	17	-2,533	6,919	,578	1,06757	<,001
	Kontrol	Çevre Bilinci	17	-,846	-,333	,885	3,79	,038
		Çevre Tutumu	17	-1,636	1,824	,717	2,21	<,001
		TOPLAM	17	-,749	-,093	,922	4,63	,157

Normallik testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubuna uygulanan ölçeğin alt boyutlarında pozitif (sağa) çarpıklık görülmüş ve Shapiro-Wilk testine (SW<.95, p<.005) göre verilerin büyük ölçüde normal dağılımdan anlamlı biçimde saptığı belirlenmiştir. Bunlarla birlikte grup içi örneklem sayılarının 30'un altında olması nedeniyle parametrik test koşullarının sağlanmadığı değerlendirilmiştir. Bu nedenle analizlerde non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, 2012; Çil, 2014).

Veri analizi kapsamında, gruplar arası karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi, grup içi karşılaştırmalarda ise Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testi, deney ve kontrol gruplarının ölçekten aldıkları ön-test ve son-test puanlarının birbirinden anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Buna ek olarak hem deney hem de kontrol grubundaki çocukların kendi içlerinde uygulama öncesi ve sonrası puanları arasındaki farkın anlamlılığı Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile test edilmiştir.



BÖLÜM 4

4.1. Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında test edilen hipotezlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Hipotezler, araştırmanın amaçları doğrultusunda sırasıyla ele alınmış ve her biri için yapılan istatistiksel analiz sonuçları açıklanmıştır. Bulgular, deney ve kontrol gruplarının ön-test ve son-test puanları üzerinden karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci hipotezi doğrultusunda, araştırma başlangıcında deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda gruplar arası farkı test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Ön-test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	z	p
Çevre tutumu	Deney	17	18,53	315,00	127,000	-,750	,454
	Kontrol	17	16,47	280,00			
Çevre bilinci	Deney	17	19,74	335,50	106,500	-1,331	,183
	Kontrol	17	15,26	259,50			
Toplam	Deney	17	19,44	330,50	111,500	-1,152	,249
	Kontrol	17	15,56	264,50			

Çevre tutumu alt boyutuna ilişkin test sonucunda $U=127,00$, $z=-0,750$, $p=.454$ olup, bu değerler iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Benzer şekilde, çevre bilinci alt boyutuna ilişkin $U=106,50$, $z=-1,331$, $p=.183$ ve toplam puanlara ilişkin $U=111,50$, $z=-1,152$, $p=.249$ değerleri de anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, araştırma başlangıcında deney ve kontrol grubu arasında çevre farkındalığı ve tutumlarına ilişkin ön-test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, grupların araştırma öncesinde benzer düzeyde çevresel farkındalığa ve tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırmanın ikinci hipotezi doğrultusunda, kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, ilişkisiz ölçümler arasındaki farkı test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Kontrol Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$x_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	<i>z</i>	<i>p</i>
Çevre Tutumu	Azalanlar	3	2,50	7,50	-,921	,357
	Artanlar	1	2,50	2,50		
	Eşit	13				
	Toplam	17				
Çevre Bilinci	Azalanlar	0	,00	,00	-1,826	,068
	Artanlar	4	2,50	10,00		
	Eşit	13				
	Toplam	17				
Toplam	Azalanlar	3	2,50	7,50	-1,101	,271
	Artanlar	4	5,13	20,50		
	Eşit	10				
	Toplam	17				

Çevre tutumu alt boyutunda, üç çocuğun puanı azalırken, bir çocuğun puanı artmış ve 13 çocuğun puanı değişmemiştir. Test sonucunda $z=-0,921$, $p=.357$ bulunmuştur. Bu durum, kontrol grubunun çevre tutumu puanlarında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p>.05$). Çevre bilinci alt boyutunda hiçbir çocuğun puanı azalmazken, dört çocuğun puanı artmış, 13 çocuğun puanı sabit kalmıştır. Bu bulguya ilişkin test sonucu $z=-1,826$, $p=.068$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, anlamlılık düzeyine oldukça yakın olsa da istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemektedir ($p>.05$). Toplam puanlara bakıldığında ise üç çocuğun puanı düşmüş, dört çocuğun puanı artmış, 10 çocuğun puanı değişmemiştir. Bu verilere ilişkin $z=-1,101$, $p=.271$ bulunmuş ve yine anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgular doğrultusunda,

kontrol grubundaki çocukların çevre farkındalığı ve tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, uygulama yapılmayan kontrol grubunda ölçülen değişkenlerde anlamlı bir değişim gözlenmediğini göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi doğrultusunda, deney grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları öntest ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, deney grubuna ait ilişkili ölçümler Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Deney Grubunun Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Çevre Tutumu	Azalanlar	2	3,25	6,50	-,841	,400
	Artanlar	4	3,63	14,50		
	Eşit	11				
	Toplam	17				
Çevre Bilinci	Azalanlar	0	,00	,00	-2,944	,003
	Artanlar	11	6,00	66,00		
	Eşit	6				
	Toplam	17				
Toplam	Azalanlar	2	2,00	4,00	-2,751	,006
	Artanlar	10	7,40	74,00		
	Eşit	5				
	Toplam	17				

Çevre tutumu alt boyutunda, iki çocuğun puanı düşerken, dört çocuğun puanı artmış ve 11 çocuğun puanı sabit kalmıştır. Bu değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($z=-0,841$; $p>.05$). Buna karşın, çevre bilinci alt boyutunda 11 çocuğun puanında artış, altı çocuğun puanında ise değişim olmamış; hiçbir çocuğun puanı azalmamıştır. Bu alt boyut için analiz sonucu anlamlı bir fark ortaya koymuştur ($z=-$

2,944; $p<.01$). Bu durum, deney grubunda çevre bilincinin uygulama sonrasında anlamlı biçimde arttığını göstermektedir. Toplam puanlar açısından değerlendirildiğinde ise 10 çocuğun puanı artmış, iki çocuğun puanı azalmış ve beş çocuğun puanı sabit kalmıştır. Test sonucu, bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir ($z=-2,751$; $p<.01$).

Bu bulgular doğrultusunda, deney grubundaki çocukların çevre farkındalığı ve toplam puanlarına ilişkin ön-test ve son-test arasında son-testler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle çevre bilinci ve toplam puanlarda gözlenen anlamlı artış, uygulanan eğitimin çocukların çevreyle ilgili bilgi ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü hipotezi doğrultusunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeğinden aldıkları son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Gruplar arası farkı test etmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Son-test Puanları İçin Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Çevre tutumu	Deney	17	20,44	347,50	94,500	-2,141	,032
	Kontrol	17	14,56	247,50			
Çevre bilinci	Deney	17	23,47	399,00	43,000	-3,796	<,001
	Kontrol	17	11,53	196,00			
Toplam	Deney	17	23,47	399,00	43,000	-3,667	<,001
	Kontrol	17	11,53	196,00			

Çevre tutumu alt boyutuna ilişkin test sonucu, deney grubunun sıralar toplamının ($\sum_{sıra}=347,50$) kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen $U=94,500$, $z=-2,141$ ve $p=.032$ değerleri, gruplar arasında çevre tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($p<.05$). Çevre bilinci alt boyutunda ise deney grubu lehine çok daha belirgin bir fark gözlemlenmiştir. Deney grubunun ortalama sıra değeri 23,47; kontrol

grubunun ise 11,53 olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda $U=43,000$, $z=-3,796$ ve $p<.001$ olarak hesaplanmış ve bu farkın istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Toplam puanlar açısından da benzer bir durum söz konusudur. Deney grubunun toplam sıralar değeri 399,00; kontrol grubunun ise 196,00 olarak bulunmuş; $U=43,000$, $z=-3,667$, $p<.001$ değeri ile bu farkın istatistiksel olarak son derece anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgular doğrultusunda, uygulama sonunda deney grubundaki çocukların çevre farkındalığı ve tutum düzeylerinin, kontrol grubundaki çocuklara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, uygulanan eğitimin çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM 5

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, 60–72 aylık çocuklar için geliştirilen Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin, çocukların çevre farkındalığı ve çevresel tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma bulguları, söz konusu programın çocukların çevresel farkındalık düzeyleri ile çevreye ilişkin tutumlarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Bu durum, yaratıcı drama yönteminin erken çocukluk döneminde çevre eğitimi süreçlerine etkili bir şekilde entegre edilebileceğini ve çocukların çevreyle ilgili bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini desteklediğini ortaya koymaktadır.

Yaratıcı drama, çocukların deneyimleyerek öğrenmelerini sağlayan, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye dayalı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, Vygotsky'nin "yakınsal gelişim alanı" (ZPD) kuramı ile yakından ilişkilidir. Vygotsky'ye (1978) göre çocuklar, kendilerinden daha deneyimli bireylerle etkileşim içinde olduklarında, mevcut kapasitelerinin bir adım ötesine geçebilecek potansiyele sahiptir. Bu bağlamda, yaratıcı drama süreci çocuğa rehberlik eden bir eğitmen aracılığıyla hem sosyal etkileşimi hem de bireysel katılımı teşvik ederek öğrenmenin derinleşmesini sağlar. Özellikle çevre gibi soyut kavramların işlenmesinde, yaratıcı drama aracılığıyla somutlaşan canlandırma, rol oynama ve empatik deneyimler, kavramsal öğrenmeyi daha kalıcı hale getirmektedir. Araştırmanın bulguları, yaratıcı drama ile desteklenen iklim değişikliği eğitiminin çocukların çevresel farkındalıklarında ve tutumlarında anlamlı bir artış sağladığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, çocukların sadece bilgi edinmekle kalmadıklarını, aynı zamanda bu bilgileri duygu ve deneyim yoluyla içselleştirerek davranışa dönüştürebildiklerini göstermektedir. Nitekim bu durum, Dewey'in (1938) "deneyim yoluyla öğrenme" anlayışı ile de tutarlıdır. Dewey'e göre eğitim, pasif bilgi aktarımından çok daha fazlasıdır; birey, aktif olarak deneyim yaşamalı ve bu deneyimden anlam çıkarmalıdır. Bu açıdan bakıldığında yaratıcı drama, iklim değişikliği gibi karmaşık bir sorunun erken yaş gruplarına aktarılmasında son derece etkili bir araçtır.

Literatürle karşılaştırıldığında, mevcut bulgular benzer çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Tanrıverdi (2012) okul öncesi eğitimde yaratıcı drama temelli çevre eğitiminin, çocukların çevre farkındalıklarında anlamlı bir artış sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde, Çakır ve Kanak (2023), 60–72 aylık çocuklara uyguladıkları sürdürülebilir çevre eğitimi programının, çevresel farkındalığı anlamlı ölçüde artırdığını tespit etmiştir. Bu bulgular, mevcut çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca, Nalçacı ve Aykaçın (2016) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, yaratıcı drama destekli çevre eğitiminin, öğrencilerin duyuşsal farkındalıklarının yanı sıra, sorumlu davranış geliştirme düzeylerinde de anlamlı artış sağladığını belirtmiştir. Bu durum, yaratıcı dramanın sadece bilgi düzeyinde değil, aynı zamanda tutum ve davranış değişikliği oluşturma potansiyelini de vurgulamaktadır.

Yaratıcı drama, aynı zamanda erken çocukluk eğitiminde gelişimin farklı alanlarını da destekleyen kapsamlı bir yöntemdir. Ömeroğlu (1990), yaratıcı drama uygulamalarının sözel yaratıcılık üzerindeki etkisini incelemiş ve bu yöntemin esneklik, akıcılık ve orijinallik gibi boyutlarda gelişim sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Aslan (2018), yaratıcı drama etkinliklerinin okul öncesi çocukların besinler hakkındaki bilgi düzeylerini ve sosyal uyum becerilerini artırdığını göstermiştir. Bu bulgular, yaratıcı dramanın yalnızca çevre eğitimiyle sınırlı kalmadığını, farklı gelişim alanlarında da etkili bir eğitim yöntemi olduğunu desteklemektedir.

Bu bağlamda, mevcut araştırmanın bulguları, yaratıcı drama temelli çevre eğitimi uygulamalarının okul öncesi eğitim programlarına entegrasyonunun desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Özellikle iklim değişikliği gibi karmaşık, çok boyutlu ve soyut bir konunun çocuklara aktarılmasında, yaratıcı drama gibi deneyimsel ve duyuşsal boyutlu yaklaşımlara duyulan ihtiyacın arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, çevre eğitimi alanındaki uygulamaların salt bilgi aktarımına dayalı kalmadan, çocukların empati kurabilecekleri, aktif rol alabilecekleri ve problem çözme becerilerini kullanabilecekleri bir çerçevede şekillendirilmesi önem arz etmektedir.

Alanyazında genel olarak yaratıcı dramaya ilişkin yapılan değerlendirmelerde, bu yöntemin çocukların bilişsel, sosyal-duygusal, dil, motor ve öz bakım gelişimlerine katkı sağladığı; çocukların kendilerini ifade etme becerilerini, empati yetilerini ve çok yönlü düşünme kapasitelerini desteklediği vurgulanmaktadır (Kaya & Antepli, 2018; Ömeroğlu, 1990). Ayrıca yaratıcı dramanın, çocuğun bilgiyi yalnızca edinmesini değil, deneyimleyerek anlamlandırmasını sağladığı ve öğrenmenin kalıcılığını artırdığı belirtilmektedir (Ormancı, 2011).

Literatürde, farklı eğitim programlarının çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarına etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Buldur ve Ömeroğlu (2021), çoklu ortamlarla desteklenen çevre eğitimi uygulamalarının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, çocuklara sunulan öğrenme ortamlarının çeşitliliği ve etkileşim düzeyinin, çevresel değerlerin içselleştirilmesinde kritik rol oynadığını göstermektedir. Benzer biçimde, bu araştırmada yaratıcı drama gibi etkileşim temelli ve deneyimsel bir yöntemin kullanılması, çevresel tutum ve farkındalığın gelişiminde anlamlı bir fark yaratmıştır. Güzelyurt ve Özkan'ın (2019) çocuk kitapları üzerine yaptığı içerik analiz çalışmasında ise, çevre eğitimi temalarının materyallerde yeterince yer almadığı ve doğa sevgisi ile çevre sorunlarına yönelik vurguların sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Bu durum, çevre eğitiminin pasif bilgi aktarıcı araçlar yerine, çocukların aktif olarak katılabileceği, duyuşsal ve davranışsal olarak etkileşime geçebilecekleri yöntemlerle desteklenmesinin önemini göstermektedir. Nitekim bu araştırmada elde edilen bulgular, yaratıcı dramanın hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi eş zamanlı destekleyen yapısıyla, çocukların çevresel konularla daha derin bir bağ kurmasını sağladığını ve kitap gibi geleneksel materyallerin tek başına yeterli olmayabileceğini ortaya koymaktadır.

Gülay Ogelman ve Durkan (2013) küçük çocuklara yönelik uygulanan Toprak Eğitimi Projesi'nin etkililiğini incelemiş ve proje sonrasında çocukların toprakla ilgili bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlemiştir. Benzer şekilde, Onur ve diğerleri (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da 5 yaş grubundaki çocuklara yönelik atık kâğıtların değerlendirilmesine ilişkin bir çevre eğitimi süreci yürütülmüş ve çocukların atıklara karşı tutumlarında olumlu yönde değişimler meydana geldiği belirlenmiştir. Her iki araştırmada da doğrudan katılım, deneyimsel öğrenme ve

tematik odaklı yapılandırılmış etkinliklerin çocukların çevresel bilgi ve tutumlarını geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Bu bulgular, mevcut araştırmada yaratıcı drama temelli iklim değişikliği eğitiminin hem çevre bilinci hem de çevresel tutumlar üzerindeki etkisini destekler niteliktedir. Nitekim araştırma bulguları, okul öncesi dönemde çevre eğitime yönelik yapılandırılmış ve aktif katılıma dayalı uygulamaların, soyut çevresel kavramların anlaşılmasını kolaylaştırdığını ve duyuşsal bağ kurma sürecini güçlendirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yaratıcı drama uygulamaları yalnızca bilgi kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda çocukların çevresel sorunlara karşı daha duyarlı ve sorumlu bireyler olarak gelişimini destekleyen bütüncül bir öğrenme süreci sunmaktadır.

Mevcut bulgular, yalnızca ulusal düzeyde değil, uluslararası alanyazında da yaratıcı ve bütüncül yöntemlerle erken çocukluk çevre eğitimi arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, Davis (2009) erken çocukluk eğitiminde sürdürülebilirlik konusunun uzun süre görmezden gelindiğini belirtmekte; bu alanın, çocukların dünyayı anlamlandırma biçimlerine uygun yöntemlerle yeniden ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda yaratıcı drama gibi deneyimsel yaklaşımlar, çocukların çevreyle kurduğu bağı somutlaştırmak ve içselleştirmek adına büyük önem taşır. Benzer şekilde Somerville ve Williams (2015), yaratıcı öğrenme biçimlerinin çevre eğitimiyle bütünleşmesinin çocuklarda hem kavramsal anlayışı hem de duyuşsal bağlılığı artırdığını vurgulamıştır. Bulgularımız, bu görüşlerle tutarlıdır ve yaratıcı drama uygulamalarının çevresel tutum ve farkındalığı desteklediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, UNESCO'nun (2021) sürdürülebilir kalkınma için eğitim yol haritasında da belirtildiği gibi, erken yaşta verilen çevre eğitiminin hem bireysel hem de toplumsal dönüşüm açısından kritik bir rol üstlendiği ifade edilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma, söz konusu yol haritasına katkı sağlayabilecek nitelikte, sahada uygulanabilir ve etkili bir eğitim modeli örneği sunmaktadır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüler Eğitim Paketi'nin hem mevcut literatürle örtüştüğü hem de okul öncesi dönemde çevre eğitimi uygulamalarına yaratıcı ve bütüncül bir katkı sunduğu söylenebilir. Araştırma, yaratıcı dramanın çocukların çevresel farkındalık ve tutumlarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu destekler nitelikte bulgular

Üretmiş; bu yönüyle erken çocuklukta iklim değişikliği eğitimine katkı sunabilecek nitelikte özgün bir uygulama rneği ortaya koymuştur.

5.2. Sınırlılıklar

Yukarıda yer alan sonuçların değerlendirilmesinde çeşitli sınırlılıkların olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Öncelikle, araştırma örneklemini yalnızca İstanbul ilinin Beylikdüzü ilçesinde bulunan ilkokula bir anaokulunda öğrenim gören 60–72 aylık çocuklarla sınırlıdır. Bu nedenle elde edilen bulguların farklı bölgelerdeki okul öncesi kurumlar veya farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklara genellenmesi sınırlıdır.

İkinci olarak, araştırmada veri toplama aracı olarak yalnızca Okul ncesi ocuklar İçin evre Farkındalığı ve Tutum leği kullanılmıştır. Ölçek yalnızca çocukların çevresel tutumları ve farkındalık düzeylerini ölçmekte; iklim değişikliğine yönelik bilişsel süreçler, eleştirel düşünme ya da davranış değişiklikleri gibi diğer önemli değişkenleri kapsamamaktadır. Ayrıca, veriler çocukların anlık yanıtlarına dayanmakta olup, uzun vadeli etki ya da davranış kalıcılığına ilişkin veri sağlamamaktadır. nc olarak, araştırmanın uygulama süreci sekiz hafta ile sınırlı tutulmuştur. Bu süre, yaratıcı drama temelli evre eğitiminin etkilerini gözlemlemek için önemli olsa da daha uzun süreli programlar farklı ya da daha derin etkiler yaratabilir. Eğitim paketinin daha uzun vadeli etkilerini belirlemek için izleme çalışmalarına ihtiyaç vardır.

Son olarak, veri toplama ve uygulama süreçleri doğrudan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu durum, uygulama tutarlılığı açısından avantaj sağlamış olsa da araştırmacı etkisi olasılığını da beraberinde getirmektedir. Gelecek araştırmalarda, farklı uygulayıcılar aracılığıyla yürütülecek çalışmaların karşılaştırmalı biçimde yapılması da önerilebilir. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak, elde edilen bulguların bağlamsal olarak yorumlanması ve gelecekte yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklemler, farklı yöntemler ve uzun süreli müdahale programlarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

5.3. Öneriler

Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak araştırmacılara, eğitimcilere ve uygulayıcılara ve politika yapıcı ve paydaş kurumlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma yalnızca nicel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Gelecekte aynı konuda yapılacak çalışmalar, nitel araştırma desenleriyle desteklenerek çocukların çevresel farkındalıklarını ifade etme biçimlerinin daha derinlemesine anlaşılması sağlanabilir. Ayrıca, karma yöntem kullanılarak yürütülecek araştırmalarda hem sayısal veriler hem de katılımcıların deneyimlerine ilişkin nitel veriler bir araya getirilerek daha kapsamlı ve çok boyutlu sonuçlara ulaşılabilir.
- Araştırmanın örneklem büyüklüğü sınırlı tutulmuştur. Daha geniş örneklemle yürütülecek çalışmalar, bulguların genellenebilirliğini ve güvenilirliğini artıracaktır.
- Çalışmada kullanılan ölçme aracı amaca uygun olsa da farklı ölçeklerin ya da ölçme araçlarının kullanımıyla karşılaştırmalı sonuçlara ulaşılabilir; bu da verilerin nesnelliğini ve geçerliliğini güçlendirebilir.
- Katılımcı çocukların demografik özellikleri (anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, kardeş sayısı vb.) ile elde edilen bulgular ilişkilendirilerek daha ayrıntılı analizler yapılabilir.
- Araştırma, ekolojik okuryazarlık belgesi olan veya sürdürülebilirlik temalı eğitim programı uygulayan çevre duyarlılığı yüksek kurumlarda da yürütülerek bağlamsal farklılıkların etkisi incelenebilir.

5.3.2. Eğitimcilere ve Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Yaratıcı drama tabanlı çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi eğitim programlarına entegrasyonu teşvik edilmelidir. Bu tür programlar, çocukların çevresel tutum ve farkındalık gelişimlerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenmeye de katkı sağlayacaktır.

- Uygulayıcıların yaratıcı drama konusunda yetkinlik kazanmaları sağlanmalı, bu doğrultuda hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
- Yaratıcı drama uygulamaları için fiziksel ortamların uygunluğu göz önünde bulundurulmalı, mümkünse özel olarak tasarlanmış drama sınıfları oluşturulmalıdır. Bu, çocukların motivasyon ve katılım düzeyini artıracaktır.
- Okullarda çevre eğitimi ile ilgili farkındalık çalışmalarına veli katılımı teşvik edilmelidir. Veli bilgilendirme toplantıları, evde yapılabilecek destekleyici etkinlik önerileri gibi uygulamalarla çok paydaşlı bir eğitim ortamı geliştirilebilir.

5.3.3. Politika Yapıcı ve Paydaş Kurumlara Yönelik Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi çevre eğitimi politikalarında yaratıcı drama gibi yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı yöntemlerin daha fazla yer alması desteklenmelidir.
- Araştırmalar yalnızca eğitim kurumlarıyla sınırlı kalmamalı; Tema Vakfı, Tarım ve Orman Bakanlığı, Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı gibi kuruluşların iş birliğiyle disiplinler arası projeler geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Eğitim içeriklerinde iklim değişikliği ve çevresel sürdürülebilirlik temaları daha görünür kılınmalı ve bu temaların çocuklara aktarımında yaratıcı pedagojik yöntemler önceliklendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2000). *Eğitim bilimlerinde (güzel sanatlar eğitiminde) bir uzmanlık alanı olarak kültür pedagojisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Adıgüzel, H. Ö. (2013). *Yaratıcı Drama: Kuramlar, yöntemler, uygulamalar*. Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17–31.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi* (15. baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Alevcan, S. (2005). *Drama uygulamaları: Belirli gün ve haftalar için*. Ya-Pa Yayın Pazarlama.
- Anderson, M. (2012). *MasterClass in drama education: Transforming teaching and learning*. Bloomsbury Academic.
- Aslan, B. (2018). *Yaratıcı drama uygulamalarının okul öncesi dönemi öğrencilerinin besinler konusundaki öğrenmelerine ve sosyal uyum becerileri kazanmalarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre içi eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim, çocuk doğa etkileşimi*. Ezgi Kitabevi.
- Avcı Aykaç, E., & Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117–136.
- Avcı, A. (2022). Şirketlerde küresel iklim değişikliği farkındalığı ve karbon ayak izi sıfırlama uygulamalarının incelenmesi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(51), 584–588.
- Balcı İzgi, B., & Özpolat, A. (2008). Küreselleşen devletin değişen rolü ve sanayileşme üzerine tartışmalar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 229–240.
- Bayrak, A., & Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duyguların düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1343–1381.
- Buldur, A., & Ömeroğlu, E. (2021). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 239–251.
- Buyuktaskapu Soydan, S., & Öztürk Samur, A. (2017). Validity and reliability study of environmental awareness and attitude scale for preschool children. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 7(1), 78–96.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. PegemA Yayıncılık.
- Cengizoğlu, S. (2013). *Sürdürülebilir kalkınma için eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının insan-çevre ilişkisi algısına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için Çevresel Tutum Ölçeği ile Yeni Paradigma Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26.
- Çakır, B., & Kanak, M. (2023). Okul öncesi dönem çocuklarına çevre okur yazarlığı becerisi kazandırma: bir deneme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 851–874.
- Çelik, M. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 124–134.
- Davis, J. (2009). Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2, 7–18.
- Ekinci Vural, D., & Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174–1185.
- Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanımı. *Journal of Innovative Healthcare Practices*, 2(2), 88–95.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir? Çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, 65/66, 2006/25. Ankara.
- Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2015). Türkiye’deki okul öncesi dönem çevre eğitimi çalışmalarının incelenmesi: 2000-2014 yılları arasındaki tezlerin ve makalelerin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 180–194.
- Gülay, H., & Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için, okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, A., Özgün, B., Avcı, C., Peköz, Ç., Sonakın, E., Önkol Bektaş, F. L., Akduman, G. G., Güngör, H., Mutlu Öztürk, H., Ogelman, H. G., Kılıç, M., Öznacar, M. D., Sepitçi Sarıbaş, M., Kaşot, N., Yurtseven, N., Aytaç, P., Saraç, S., Emiroğlu, T., & Karaca, Y. (2020). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi*. Eğiten Kitap.
- Güneş, T., & Bağcı-Kılıç, G. (2004). Fen öğretiminde alternatif bir yaklaşım: Drama. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(4), Article 4.
- Gürbüz, T., & Toptaş, V. (2020). İlkokul düzeyinde yapılan yaratıcı drama temelli çalışmaların incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 879–891.
- Hungerford, H. R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8–21.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Geneva, Switzerland: IPCC.
- İnce, S., & Hunuk, D. (2020). Çevre eğitimi programının ortaokul öğrencilerinin çevresel tutum ve davranışlarına etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 10(1), 63–86.

- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(1), 831–846.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y., & Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237–250.
- Koç, N. (2009). *Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
- Mages, W. K. (2006). Drama and imagination: A cognitive theory of drama's effect on narrative comprehension and narrative production. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 11(3), 329–340.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB.
- Nalçacı, İ. Ö., & Aykaç, M. (2016). Çevre okuryazarlığının kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 354–370.
- O'Neil, C., & Lambert, A. (1991). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Heinemann Educational Books.
- OECD. (2007). *Environmental awareness and behaviour: A review of the evidence*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon Yayınları.
- Onur, A., Çağlar, A., & Salman, M. (2016). 5 yaş okul öncesi çocuklarda atık kâğıtların değerlendirilmesi ve çevre bilincinin kazandırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2457–2468.
- Ormancı, Ü. (2011). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi 6. sınıf "Vücudumuzda Sistemler" ünitesinin öğretimde öğrenci başarı, tutum ve motivasyonu üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Şahin, F. T., Kandır, A., & Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde teoriden uygulamaya*. Kök Yayıncılık.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125–138.
- Palmer, J. A. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. Routledge.

- Pehlivan, S., & Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı drama yöntemi ile okul öncesi dönem çocuklarına mesleklerin tanıtılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(1), 39–50.
- Roth, C. E. (1992). *Environmental literacy: Its roots, evolution and directions in the 1990s*. ERIC/CSMEE Publications.
- San, İ. (1998). Yaratıcı drama nedir? *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(5), 2–13.
- San, İ. (2019). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 573–582.
- Sümer, A. Ç. (2007). Türkiye’de çevre bilincinin gelişimine katkıları bakımından Türkiye Çevre Vakfı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 279–297.
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48–60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Taşkın, Ö., & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1–12.
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1, 195–212.
- Turtle, C., Convery, I., & Convery, K. (2015). Forest Schools and environmental attitudes: A case study of children aged 8–11 years. *Cogent Education*, 2(1).
- Uslucan, S. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların (60–72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16, 1–24.
- Yalçın, B. (2013). *Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yalçınkaya, E. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin çevre sorunları farkındalık düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 137–151.
- Yang, B., Wu, N., Tong, Z., & Sun, Y. (2022). Narrative-based environmental education improves environmental awareness and environmental attitudes in children aged 6–8. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6483.
- Yazar, A., Çelik, M., & Kök, M. (2007). Okul öncesi eğitimde yaratıcı dramanın çocuğun gelişim alanlarına etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 15–21.

EKLER

EK1. Etik Kurul Onay Yazısı

EK2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni

EK3. Yaratıcı Drama Atölyesi Örneği



EK1

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.01.2025-149764

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
25.12.2024

TOPLANTI NO
2024-11

KARAR SAYISI
12

Madde 12- Eğitim Fakültesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitim Bölümü- Temel Eğitim Anabilim Dalı- Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra Işık Dalkıran'ın yürütücülüğünü yaptığı "Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarına Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Eğitim Fakültesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Okul Öncesi Eğitim Bölümü- Temel Eğitim Anabilim Dalı- Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Esra Işık Dalkıran'ın yürütücülüğünü yaptığı "Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevresel Farkındalıklarına Etkisi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

e-imzalıdır

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Etik Kurul Başkanı

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK2



İlkokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2025.024357

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 763369

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ESRA IŞIK DALKIRAN

Araştırmacının Adı: Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çevre Farkındalıklarına Etkisi

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: İSTANBUL

Veri Toplama Aracının Başlığı: Okul Öncesi Çocuklar İçin Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 25.04.2025

Araştırmacının Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 25.04.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni İSTANBUL İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modüde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için <https://arastirmaiznleri.meb.gov.tr/belge-dogrula> bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

EK3

Atölye No	1
Konu/Tema	Çevre Kirliliği
Süre	45 dakika
Ay Grubu	60-72 ay
Öğrenme Çıktıları	SDB3.1.SB1. Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak TAB1.1.Dinlemeyi/ İzlemeyi Yönetme TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürmek
Materyaller	Mavi Örtü, Balık oyuncacı, Plastik atıklar
Sözcük ve Kavramlar	Deniz, Deniz Kirliliği, Balık
1.Etkinlik: Isınma-Hazırlık Çalışması	
Öğretmen sınıfa geldiğinde çocukları çember olmaya davet eder. Sonra çocuklara sırayla 1, 2, 3 diye sayarak 3 gruba ayrılacaklarını söyler. 1'ler bir grup, 2'ler bir grup, 3'ler bir grup şeklinde ayrılırlar. Öğretmen sonra oyun için sınıfı 3'e böleceklerini söyler. Sağ taraf kara, sol taraf deniz ve ortanın hava olduğu söylenir. Öğretmen çocuklara karada dediğinde çocuklar hep birlikte kara tarafına yani sağ tarafa geçer. Öğretmen önce yanıltmadan havada, denizde, karada şeklinde sırayla komutlar vererek çocukları yönlendirir. Ardından öğretmen karada der fakat deniz tarafına sol tarafa gider. Böylelikle çocukları şaşırtmaya çalışır. Çocuklara bazen doğru bazen şaşırtmalı yönergeler vererek odaklanmaları gerektiğini hissettirir. Öğretmen öğrencileri çeşitli şekilde yönlendirerek etkinliği devam ettirip bir süre sonra sonlandırır.	
Ara Değerlendirme	
1. Denizde yaşayan canlılardan en çok hangi hayvanı seviyorsun? 2. Karada yaşayan canlılardan en çok hangi hayvanı seviyorsun? 3. Havada yaşayan canlılardan en çok hangi hayvanı seviyorsun?	
2. Etkinlik: Canlandırma	
Öğretmen sınıfa girer, çocukları çember olmaya davet eder. Çember olduktan sonra bugünkü etkinlik için sandalyelerini almalarını ve halının üzerine 'u' şeklinde oturmalarını söyler. Öğretmen büyük mavi bir kumaş parçası yere serer. Mavi kumaşın üstüne dikilmiş bazı çöp materyalleri vardır. Öğretmen çocuklara örtüyü	

uçlarından tutmalarını söyler. Sonra tuttukları kumaşı öğretmenin yönergesiyle birlikte yavaşça sallamaya başlarlar. Öğretmen artık dalgalı bir denizlerinin olduğunu söyler ve zaman zaman hızlanarak çok dalgalı yapabileceklerini, yavaşlayarak sakın bir deniz dalgası yapabilecekleri gibi yönergeler söyler. Bütün bunlar öğretmenin yönergeleri ile gerçekleşir. Öğretmen çocuklara yavaş yavaş dalgaları azaltmalarını ve en son tekrar mavi kumaşı yere bırakmalarını söyler. Öğretmen denizin etrafına çember şeklinde oturmalarını söyler ve deniz ile ilgili sorular sorar. ‘Ne renktir? Hangi hayvanlar yaşar? Deniz yüzeyinde canlılardan başka neler görüyorsunuz? Neden bu cisimler denizin içinde?’ sorularını sorar. Sonra hepsi mavi örtüyü yere sererler. Öğretmen örtünün üstüne balıkları ve diğer cisimleri de koyar (çöp vs). Balıkların üst noktalarında mıknatıs vardır. Bu mıknatıslardan çocukların elindeki oltanın ucunda da vardır. Bu sayede balıkları avlamaya çalışırlar, ara ara oltaları çöplere takılır ve avlamaları zorlaşır. Etkinlik çocuklar balıkları bitirene kadar devam eder.

Ara Değerlendirme

1. Denizde balıkları avlarken zorlandınız mı?
2. Denizin içinde balıklardan başka neler vardı ve sence neden?
3. Denizlerimizin temiz olması ve balıkların sağlıklı olması için neler yapılabilir?

3.Etkinlik: Değerlendirme

Öğretmen çocuklarla birlikte çember şeklinde oturur. Öğretmen sorduğu sorular ile birlikte çocukların görüşlerini alarak karşılıklı sohbet şeklinde günü değerlendirerek etkinliği tamamlarlar.

1. Deniz kirliliği ne demek, bu konuda ne düşünüyorsunuz?
2. Deniz kirliliği oluşmasının nedenleri sizce neler ve kirliliğin çözümünü biz bulabilir miyiz?
3. Deniz kirliliği, havanın ve çevrenin de kirlenmesini etkiler mi?

Yaratıcı Drama Temelli İklim Değişikliği Modüller Eğitim Paketi	Öğrenme Çıktısı Çerçevesi					Program Arası Bileşenler		
	Kavramsal Beceriler	İçerik Beceriler	Alan Becerileri	Fiziksel Beceriler	Eğilimler	Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri	Erde- Değer- Eylem Çerçevesi	Okuryazarlık Becerileri
1.Çevre Kirliliği			Türkçe Alan Becerileri TAB1.Dinleme/İzleme Becerisi TAB1.1.SB2. İlişkiyi Sürdürmek			SDB3.1. Uyum Becerisi SDB3.1.SB1. Yeni, değişen ve belirsiz durumları anlamak.		
2.Canlıları Korumak	KB2.Bütünleşik Beceriler KB2.2.Gözlemlenme Becerisi					SDB1. Benlik Becerileri SDB1.3.SB2. Duygu/düşünce/davranışlarını dönüştürmek.		
3.Gezen imi Seviyor um	KB2.Bütünleşik Beceriler KB2.15.SB1. Deneyimi gözden geçirmek					SDB1. Benlik Becerileri SDB1.2.SB5. Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak		
4.Sağlıklı Beslenme			TAB1. Dinleme/ İzleme Becerileri					

			TAB1.2.SB1.4. Karşılaştırmak TAB1.3. Çözümleme TAB1.3.SB2. Parçalar arasındaki ilişkileri belirlemek					
5.Geri Dönüşüm	KB2.Bütünleşik Beceriler KB2.6.SB1. İstenen bilgiye ulaşmak için kullanacağı araçları belirlemek					SDB2. Sosyal Yaşam Becerileri SDB2.1.4. Grup iletişimine katılmak		
6. Tüketim			TAB1. Dinleme /İzleme Becerisi TAB1.4.SB1. Kendini değerlendirmek			SDB3. Ortak/ Birleşik Beceriler SDB3.2.SB.2. Yeni durumlara uyum sağlamak		
7. Mevsimler			TAB1. Dinleme/ İzleme Becerisi TAB1.2.SB1. Ön bilgilerle bağlantı kurmak TAB1.3.Çözümleme/ Süreç Bileşenleri TAB1.3.SB3. Parçalar arasındaki etkileşimleri belirlemek					

8. Organik Atık	KB2. Bütünleşik Beceriler KB2.11.SB1. Mevcut olay/konu/duruma ilişkin ön gözlem ve/veya deneyimi ilişkilendirmek					SDB2 Sosyal Yaşam Becerileri SDB2.2.SB4. Ekip (takım) çalışması yapmak ve yardımlaşmak		
9. Besin Zinciri			TAB1. Dinleme/ İzleme Becerisi TAB1.2.SB4. Karşılaştırmak			SDB3. Ortak/ Birleşik Beceriler SDB3.1.SB2. Yeni, değişen ve belirsiz durumlar karşısında değişime açık ve istekli olmak		
10.Orman Sevgisi			TAB3. Konuşma Becerisi TAB3.3.SB.8. Görselle anlam oluşturmak			SDB3. Ortak/ Birleşik Beceriler SDB3.1.SB3. Yeni, değişen ve belirsiz durumlarla başa çıkmak için düşünce biçimini ayarlamak		
11. Ekosistem	KB2. Bütünleşik Beceriler KB2.11.SB2. Mevcut olay/konu/duruma ilişkin çıkarım yapmak					SDB3. Ortak/ Birleşik Beceriler SDB3.1.SB4. Yeni, değişen ve belirsiz durumlarda davranış veya eylemin doğasını, seviyesini ve derecesini ayarlamak		
12.İklim Değişikliği			TAB3.Konuşma Becerisi TAB3.2.SB5. Yeniden ifade etmek			SDB1. Benlik Becerileri SDB1.2.SB3. Bir hedefi gerçekleştirebilmek için kendi duygu, düşünce ve davranışlarını		

						izlemek ve yönetmek		
13.Karbon Ayak İzi	KB2.Bütünleşik Beceriler KB2.16 Muhakame (Akıl Yürütme) Becerisi Tümevarım/ tümdengelim/ analogi yaklaşımlarını kullanarak mevcut olay/ konu/ duruma ilişkin çıkarımlara ulaşma sürecini ifade eder.					SDB1. Benlik Becerileri SDB1.2.SB2. Motivasyonunu ayarlamak		
14.Küresel Isınma						SDB2.Sosyal Yaşam Becerileri SDB2.2.SB5. Sosyal etkileşimlerle elde edilen çıktıları eyleme dönüştürmek SDB2. Sosyal Yaşam Becerileri SDB2.3.SB2. Başkalarının duygularını, düşüncelerini ve bakış açılarını anlamak		
15. Sürdürülebilirlik	KB2.3.Özetleme Becerisi/Süreç Bileşenleri KB2.3.SB3. Metin/olay/konu/durumu yorumlamak (kendi cümleleri ile aktarmak)					SDB1. Benlik Becerileri SDB1.2.SB5. Kendi öğrenme durumunu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak		
16.Çevre mi Öğreniyor um	KB3.Üst Düzey Düşünme Becerileri					SDB2. Sosyal Yaşam Becerisi SDB2.2.SB3. Farklı düşünceler üzerinde uzlaşma		

	KB3.2.SB2. Problemi özetlemek					sağlayıp ortaklıklar kurmak		
--	--	--	--	--	--	--------------------------------	--	--

