



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ÇEVRE EĞİTİMİ DERSİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMALARININ
EMPATİ BECERİSİNİ GELİŞTİRMESİNE ETKİSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARI
TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Aslı ÖZYÜREK

Danışman

Prof. Dr. Ali MEYDAN

NEVŞEHİR

Mayıs 2021

TEŞEKKÜR

Gerek eğitim hayatım gerekse yüksek lisans eğitimi sürecim boyunca hayatımda ve çalışmalarımı katkıları olan herkese canı gönülden teşekkür ederim. Desteğiniz, yanımda varlığını hissetmek ve yalnız olmadığımı bilmek ziyadesiyle değerli. Çocukların hayatlarına şekil veren ve onların kalbine dokunarak izler bırakan bir mesleğin üyesi olmaktan gurur duyuyorum.

Yüksek lisans eğitimim boyunca değerli danışmanım Prof. Dr. Ali MEYDAN' nın yolunu açması, basamakları çıkarken yanımda yürümesi ve akademik bilginin yanı sıra insanlık adına da bilim yolunda bana örnek olması çok değerliydi. Bu süreçte bana öğrettiğiniz her şey için minnettarım, sizinle çalıştığım, öğrenciniz olduğum ve bana yol göstermekten ziyade yol açmayı öğrettiğiniz için kendimi çok şanslı hissettiğimi bilmenizi isterim. Öğrettiğiniz her şey için çok ama çok teşekkür ederim hocam.

Tezin birçok aşamasında destek olması ve emeğini esirgemedi elinden geleni yapması, cümleleriyle kafamda oluşan problemlere bile çözüm üretmesi, farklı bakış açısıyla yolumu aydınlatması, bilgilerini ve bilgeliğini tüm cömertliğiyle paylaşması ve katkılarından dolayı Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK hocama,

Yaratıcı drama konusunda bana öğrettikleri ve eğitmen olarak yoluma devam etmemde ki emeği, drama planlarının hazırlanması konusunda ki desteği, atölyelerinin bana hep örnek olması, fikirleri ve katkılarından dolayı öğretim görevlisi Feride ACAR hocama,

Yaratıcı drama eğitimi aldığım ve drama planlarının oluşturulmasında atölyelerinden esinlendiğim, kendime örnek aldığım yaratıcı drama alanında çalışan hocalarım Dr. Murtaza AYKAÇ, İlhan AKFIRAT ve bilim uzmanı Songül BAŞBUĞ' a,

Hayata başladığım andan beri yanımda olan ve yaptığım her işte desteğini esirgemeyen, benimle birlikte ağlayıp gülen, öğreten ve öğrenen, benden çok endişelenen, benimle birlikte birçok yükü kaldıran ve varlıklarıyla her yolu bana yürüme cesareti, gücü ve güveni veren, sevgilerini attığım her adımda hissettiğim,

hayatta ki en büyük şansım olan biricik ailem, annem Zeliha ÖZYÜREK, babam Necmi ÖZYÜREK ve kardeşim Esra ÖZYÜREK' e,

Birlikte büyüdüğüm, birlikte okuma yazmayı öğrendiğim, çocukluğumu paylaştığım, hayatımda ki birçok an ve anımda izi olan, emeklerini ve desteğini tüm hayatım boyunca hissettiğim ve bizatihi olarak yanımda olan Setenay ÖZYÜREK' e

Lisans eğitimimden beri yanımda olan birlikte öğrendiğim, fikirlerini paylaşan, desteğini esirgemeyen değerli arkadaşım Esra EROĞLU FIRAT' a

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında tüm samimiyetleriyle sürece dâhil olan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sınıf öğretmenliği bölümü, ikinci sınıf öğrencilerinin emekleri ve çalışmaya olan katkıları yadsınamaz. Drama atölyelerine olan katılımları, emekleri, fedakârlıkları, samimiyetleri ve yaratıcılık konusunda ortaya koydukları ürünlerin mükemmelliği ve içimi geleceğe dair ışıkla kaplayıp kalbime umut tohumları ektikleri ve yüzümde kocaman bir tebessümle beni uğurladıkları için hepsine ayrı ayrı teşekkürü borç bilirim.

Son olarak her ihtiyacım olduğunda yanımda olması, fikirlerini paylaşması, güler yüzlü tavrıyla çözümler üretmesi ve yüksek lisans eğitimime başlama sürecinde ki emekleri, desteği ve katkılarından dolayı Sayın Jankat Yıldırım'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Aslı ÖZYÜREK

ÇEVRE EĞİTİMİ DERSİNDE YARATICI DRAMA UYGULAMALARININ EMPATİ BECERİSİNİ GELİŞTİRMESİNE ETKİSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARI TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Aslı ÖZYÜREK

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Ana Bilim Dalı,
Yüksek Lisans Mayıs / 2021 Danışman: Prof. Dr. Ali MEYDAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama uygulamalarının empati becerisini geliştirmesine etkisinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesidir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının çevresinde bulunan varlıklarla empati kurması ve doğanın dilini öğrenmesi amaçlanmıştır. Empati en bilinen tanımıyla kişinin kendisini bir başkasının yerine koymasüdür. Empati becerisinin kazanılması sürecinde yaparak yaşayarak, deneyimleyerek ve role bürünerek oluşturulacak ortamların etkisi yadsınamaz. Bu doğrultuda çevre eğitimi dersi içerisinde konular seçilmiştir. Çevreyle öğretmen adaylarının empati kurması, farkındalık sağlama, çevreye karşı duyarlılığın oluşması ve insan dışındaki varlıklarla empati kurma becerisine katkı sağlama amaçlanmış ve bu süreç yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ikinci sınıfta öğrenim gören çevre eğitimi dersi alan 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması modeliyle yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar açık uçlu soru formu, katılımcı günlükleri, araştırmacı günlüğü, öğrenci gruplarının yapmış oldukları el ürünleridir. Elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Günlükler içerik analiziyle, açık uçlu soru formu ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çevre eğitimi dersinden seçilen konularla beş hafta süren ve yaratıcı drama yöntemi kullanılan planlar hazırlanmıştır. Drama yöntemiyle planlanmış çevre eğitiminden seçilen konuların yer aldığı, derslere başlamadan önce öğretmen adaylarına açık uçlu soru formları uygulanmıştır. Beş haftalık sürecin sonunda da öğretmen adaylarına aynı açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Her dersin

sonunda hem araştırmacı hem de öğretmen adayları günlük tutmuştur. Araştırmanın sonucunda, drama yöntemiyle işlenen derslerin sonunda öğretmen adaylarının canlı bir varlıkla empati kurmaya çalıştıkları, doğada bulunan herhangi bir varlığın yerine kendilerini koyabilmeyi denedikleri, sadece insanlarla değil hayvanlarla ve bitkilerle de empati kurma noktasında farkındalık kazandıkları ve empati becerilerinin gelişmesini olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerden öğretmen adaylarının keyif aldığı, mutlu oldukları ve çevreyle ilgili konularda dersten önce yeterince empati kurmadıkları ve bu farkındalığı derslerden sonra sağladıkları gözlemlenmiştir. Sürece katılan öğretmen adaylarının hepsi sürecin sonunda geleneksel yöntemlerle değil yaratıcı drama yöntemiyle ders işlemeyi tercih ettiklerini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, yaratıcı drama, empati becerisi ve eylem araştırması

**EVALUATION OF EFFECT OF CREATIVE DRAMA PRACTISES ON THE DEVELOPMENT
OF EMPATHY SKILLS IN ENVIRONMENTAL EDUCATION COURSE BY TEACHER
CANDIDATES**

Aslı ÖZYÜREK

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Studies

Department of Social Sciences, Master"s Degree,

May / 2021

Supervisor: Prof. Dr. Ali MEYDAN

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluation of effect of creative drama practises on the development of empathy skill by teacher candidetes in environmental education lesson. Empathy is putting oneself in someone else's shoes. In the process of gaining empathy skills, the effect of the environments created by doing, experiencing and taking on a role cannot be denied. In addition, in this study, it was aimed to empathize with the living beings around and learn the language of nature. In this context, topics were chosen from the environmental education lesson. It was aimed to make teacher candidates empathize with the environment, raise awareness, create sensitivity to the environment and contribute to the ability to empathize with non-human beings and this process was planned using the creative drama method. The study group of the research consists of 23 teacher candidates who take the second grade environmental education course at Nevşehir Hacı Bektaş Veli University in the 2018-2019 academic year. The study was conducted with the action research model, one of the qualitative research methods. In the data collection process, more than one data collection tools were used. Open-ended question form, participant diaries, handmade products made by student groups, researcher diary were used as data collection tools. The obtained data were analyzed using content analysis and descriptive analysis method. The diaries were analyzed by content analysis, and the open-ended question form was analyzed using descriptive analysis method. The plans lasting five weeks and using creative drama method were prepared with the topics

chosen from the environmental education course. Before starting the lessons planned with the drama method, open-ended question forms were applied to the prospective teachers. At the end of the five-week process, the same open-ended question form was applied to prospective teachers. At the end of each lesson, both the researcher and the teacher candidates kept a diary. As a result of the research; At the end of the lessons taught with the drama method, the teacher candidates try to empathize with a living being and gain awareness in terms of empathy not only with humans but also with animals and plants, and that it positively affects the development of the empathy skills. Also, it was observed that the lessons taught with the creative drama method, the teacher candidates enjoyed themselves, were happy and did not empathize before the lesson on environmental issues and gained this awareness after the lessons. All of the pre-service teachers who participated in the process stated that they preferred to teach with creative drama method rather than traditional methods at the end of the process.

Keywords: Environmental education, creative drama, empathy skills and action research

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etiğe Uygunluk	ii
Tez Yazım Kurallarına Uygunluk.....	iii
Kabul ve Onay Sayfası.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xi
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	5
Alt Problemler.....	6
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırmanın Sayıltıları.....	8
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.1 EMPATİ BECERİSİ	9
1.1.1 Beceri ve 21.Yüzyıl Becerileri.....	9
1.1.2 İletişim ve İletişim Becerisi.....	11
1.1.3 Empati Becerisi.....	15
1.1.4 Empati Becerisinin Öğretimi.....	27
1.1.5 Empati Becerisinin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımı.....	33
1.1.6 Empati Becerisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.....	36
1.2.YARATICI DRAMA.....	40
1.2.1 Eğitim- Öğretim Tanımları.....	40
1.2.2 Öğretim Sürecinde Kullanılan Geleneksel Yöntem- Çağdaş Yöntem Karşılaştırması.....	42
1.2.3 Drama Kavramının Tanımı.....	43
1.2.4 Drama Türleri.....	45
1.2.5 Yaratıcı Drama Kavramı.....	47

1.2.6 Dramanın Tarihçesi.....	49
1.2.7 Türkiye’de Dramının Tarihçesi.....	51
1.2.8 Eğitimde Yaratıcı Drama.....	52
1.2.9 Yaratıcı Dramanın Bileşenleri.....	56
1.2.10 Yaratıcı Dramanın Uygulama Aşamaları Nelerdir.....	57
1.2.11 Yaratıcı Dramanın Özellikleri.....	61
1.2.12 Yaratıcı Dramanın Amaçları.....	64
1.2.13 Yaratıcı Dramanın Sınırlılıkları.....	65
1.3 ÇEVRE EĞİTİMİ.....	66
1.3.1 Çevre ve Ekosistem Kavramları.....	66
1.3.2 Ekoloji ve Çevre Bilimi.....	67
1.3.3 Çevre Eğitimi.....	69
1.3.4 Çevre Eğitiminin Amaçları.....	74
1.3.5 Çevre Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması.....	76
1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	78
1.4.1 Yaratıcı Drama ve Empati Alanında Yapılan Araştırmalar.....	78
1.4.2 Çevre Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Araştırmalar.....	82

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 YÖNTEM	91
2.1.1 Araştırma Modeli.....	91
2.1.2 Araştırmanın Çalışma Grubu.....	93
2.1.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması.....	96
2.1.3.1. Veri Toplama Araçları.....	96
2.1.3.2 Açık Uçlu Soru Formu.....	96
2.1.3.3 Öğretmen Adayları Günlükleri.....	97
2.1.3.4 Araştırmacı Günlüğü.....	98
2.1.3.5 Öğrenci Gruplarının Yapmış Oldukları El Ürünleri.....	98
2.1.4 Eylem Araştırması Uygulama Süreci.....	99
2.1.5 Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik.....	106
2.1.6 Verilerin Analizi.....	108

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

BULGULAR VE YORUMLAR.....	111
3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	111
3.1.1 Yaratıcı Drama Uygulamaları Öncesinde Öğretmen Adaylarının Empati Becerisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	111
3.1.2 Yaratıcı Drama Uygulamaları Sonrasında Öğretmen Adaylarının Empati Becerisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	114
3.1.3 Öğretmen Adaylarının Günlüklerinden ve Araştırmacının Günlüğünden Empati Becerisine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	119
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	125
3.2.1 Çevre Eğitimi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yöntemi Öncesinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	125
3.2.2 Çevre Eğitimi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yöntemi Sonrasında Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	128
3.2.3 Öğretmen Adaylarının Günlüklerinden ve Araştırmacının Günlüğünden Çevre Eğitimi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	131

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

SONUÇ VE TARTIŞMA	160
KAYNAKÇA	170
EKLER.....	185
EK-1 Araştırma İzin Dilekçesi.....	185
EK-2 Araştırma Eylem Planı Aşamaları ve Kullanılan Drama Planları.....	186
Eylem Uygulama 1. Aşama.....	186
Eylem Uygulama 2. Aşama.....	188
Eylem Uygulama 3. Aşama.....	198
Eylem Uygulama 4. Aşama.....	208
Eylem Uygulama 6. Aşama (Son Aşama).....	212
EK-3 Süreçten Fotoğraflar.....	220
EK-4 Veri Toplama Araçlarında Uygulama Öncesi ve Sonrası Uygulanan Açık Uçlu Soru Formu.....	225
EK-5 Veri Toplama Araçlarından Günlük Sorularının Yer Aldığı Form.....	227

EK-6 Araştırmacı Gnlgnden rnek.....	228
Z GEMIŐ.....	229



Kısaltmalar Listesi

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

BM: Birleşmiş Milletler

F: Frekans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

T.C: Türkiye Cumhuriyeti

TDK: Türk Dil Kurumu

OECD: İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı

V. b: Ve benzeri

V. d: Ve diğerleri

Tablolar ve Şekiller Dizini

şekil-2. 1 Eylem araştırma süreci	99
şekil-2. 2 Eylem araştırması uygulama planı.....	106
Tablo 2.1.5 1 Geçerlilik ve güvenilirlik konusunda nicel ve nitel araştırmada kabul gören kavramların karşılaştırılması.....	107
Tablo:3.1.1 1 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının empati kurulabilecek duruma vermiş olduğu cevaplar.....	112
Tablo:3.1.1 2 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati kurmaya yönelik vermiş olduğu cevaplar.	113
Tablo:3.1.1 3 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının çevre ve empati bağı hakkında vermiş olduğu cevaplar.	113
Tablo: 3.1.2 1 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının empati tanımıyla ilgili vermiş olduğu cevaplar.....	115
Tablo: 3.1.2 2 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının empati kurulabilecek bir durumla ilgili vermiş olduğu cevaplar	116
Tablo: 3.1.2 3 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati kurmaya yönelik, vermiş olduğu cevaplar.	117
Tablo: 3.1.2 4 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının çevre ve empati bağı hakkında vermiş olduğu cevaplar.	118
Tablo:3.1.3 1 Empati yapmayı denediğin zaman nasıl hissettin sorusuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri	120
Tablo:3.1.3 2 Grubun özellikleriyle ilgili araştırmacı günlüğünden görüşler	123
Tablo:3.2.1 1 Drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseyeceklerine yönelik vermiş oldukları cevaplar.	125
Tablo:3.2.1 2 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının önceden yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse katılıp katılmadıkları sorusuna vermiş olduğu cevaplar.....	126
Tablo:3.2.1 3 Yaratıcı drama uygulamasından önce, drama yöntemiyle planlanan bir derse katılmayan öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik vermiş oldukları yanıtlar.....	127
Tablo: 3.2.2 1 Drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseyeceklerine yönelik vermiş oldukları cevaplar.	129
Tablo: 3.2.2 2 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse katılıp katılmadıkları sorusuna vermiş olduğu cevaplar.....	130
Tablo:3.2.3 1 Dersin işlenişi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri.....	132
Tablo:3.2.3 2 Dersin işlenişi ile ilgili araştırmacı günlüğünden görüşler	136

Tablo:3.2.3 3 Sınıf içi iletişim ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri.....	138
Tablo:3.2.3 4 Süreç içerisinde farklı olan nedir sorusunun cevabı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri.....	141
Tablo:3.2.3 5 Süreçle ilgili genel olarak nasıl hissettin sorusuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri.....	144
Tablo:3.2.3 6 Süreçle ilgili genel olarak araştırmacının nasıl hissettiğine yönelik görüşleri	148



GİRİŞ

İçinde yaşadığımız zaman diliminde iletişim becerileri ve bu becerilere sahip bireyleri yetiştirmenin gerekliliği yadsınamazdır. Dünyadaki ve Türkiye'deki eğitim-öğretim programlarının geleceğe ışık tutması ve yeni nesilleri geleceğe hazırlaması için öğretim programları sürekli revize edilmektedir.

Örneğin öğrencilerin 2030'lı yıllarda sahip olmaları gereken becerilere ilişkin İktisadi İş Birliği ve Gelişme Teşkilatı tarafından hazırlanmış olan Yetkinliklerin Tanımı ve Seçimi Projesi (Definition and Selection of Competencies Project) kapsamında gelecekte sahip olunması gereken beceriler kategorize edilmiştir. Rapora göre gelecekte yalnızca belirli bir alana ait bilgi ve donanımına sahip olmak yeterli olmayacak, farklı alanlara ait bilgiye de sahip olmak önem kazanacak ve bu durum gereklilik haline dönüşecektir (Cansoy,2018).

OECD (2018) raporuna göre şu an öğrenci olan ve 2030 yılında yetişkin olacak bireylerin meslek seçimi yaparken günümüzdeki bazı mesleklerin yok olacağı yerine yeni meslek gruplarının oluşacağı ifade edilmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim programlarının öğrencileri geleceğe hazırlayacak becerileri kazandırmaya yönelik olması önemlidir.

Bu bağlamda bireylerin bilgilerini kullanmaları gerekeceğinden öğrenenlerin eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme gibi bilişsel ve meta-bilişsel beceriler, iletişim teknolojisi cihazlarının kullanılması gibi pratik beceriler ve empati, iş birliği gibi sosyal-duygusal becerilere ihtiyaç duyacakları öngörülmektedir (Cansoy, 2018).

Ayrıca sadece gelecekte değil, günümüz de de bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarında ortak beceriler olarak eleştirel düşünme, girişimcilik, iletişim ve empati becerileri yer almaktadır (MEB, 2019).

Beceri kişinin elinden herhangi bir iş gelmesi, o işe yatkın olması, hatta ustalık olarak tanımlanabilir. Ya da kişinin, öğrenme sürecine bağlı olarak, bir işi başarması ve bir işlemi usulüne uygun olarak, gerektiği gibi sonuçlandırması yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). 21. yüzyıl becerileri öğrencilerin bilgi çağında başarılı olmak için geliştirmeleri gereken yetenekleridir. Bu beceriler öğrenme ve yenilik becerileri, okuryazarlık (bilgi ve medya) becerileri, yaşam ve meslek becerileri olmak üzere üç ana tema ve bu temaların altında farklı beceri grupları sıralanarak oluşturulmuştur (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Öğrenme ve yenilik becerileri yaratıcılık ve yenileşme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği becerilerinden oluşmaktadır. İletişim becerilerinin içinde ise empati becerisi yer almaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Empati becerisi karşımızda bulunan insanın duygularının dilini anlamaya yönelik bir yaklaşımı kapsamaktadır. Empatinin, en bilinen tanımlarından olan ve bir kişinin, kendisini karşısında bulunan kişinin yerine koyarak, o kişinin penceresinden bakarak hissettiklerini, düşündüklerini ve duygularını doğru bir şekilde anlama süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1988). Farklı bir tanımda ise empati “kişinin sorun alanı neyse onunla ilgili duygu, düşünce ve davranış farkındalığıdır ve ona göre davranmasıdır” (Tarhan, 2020: 163).

Mesleki yaşantılarında fark yaratmak ve ön planda olmak isteyen bireylerin bu becerilere sahip olması gerektiği ifade edilebilir. Bu becerilerin kazandırılması hususunda ise ülkelerin eğitim-öğretim programları ve beceri eğitimine yönelik uygulamaları ön plana çıkmaktadır. MEB öğretim programlarında yer alan ve ortak özellikler olarak ifade edilen, bireylerden beklenen bazı roller; eleştirel bir bakış açısıyla problem çözebilen, girişimci, iletişim becerilerine sahip olan ve kullanan, bilgiyi kendisi üreten, yaşama işlevsel olarak aktarabilen, kararlı ve empati becerisine sahip olan bireyleri tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2019).

MEB öğretim programında da yer alan becerilerin 21. yüzyıl becerileriyle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de 2004’te uygulamaya başlanan ilköğretim programlarında tüm dersleri kapsayan ortak beceriler olarak; iletişim, problem çözme, yaratıcı düşünme, eleştirel bir yaklaşım sergileme, bilgileri olduğu gibi kabul

etmeden araştırma, bu süreçte bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimcilik becerisi yer almaktadır. İlköğretim programlarının kapsamında yer alan bu beceriler 21. yüzyılda bireylerin sahip olmaları gereken becerileri anlatmaktadır (Atalay, Anagün ve Kumtepe, 2016).

Sosyal bilgiler dersinin öğretim programında yer alan temel beceriler arasında empati ve iletişim becerileri de yer almaktadır. Bu becerilere sahip olan öğretmen adayları ancak öğretmen olduklarında kendi öğrencilerine bu becerileri kazandırma noktasında başarılı olacaktır.

Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları yapılmasının genel amaçları incelendiğinde kendine yetebilen, her alanda yaratıcı, çevresiyle rahatlıkla iletişim sürecini başlatıp, devam ettirebilen, kendi özelliklerinin farkında olan ve kendisini tanıyan bireyler yetiştirmek olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının yaratıcı düşünebilen, kendisine güven duyan, estetik duygusu gelişmiş, eleştirel düşünebilen, iletişim becerilerini kazanıp, kullanabilen, hayal dünyası gelişmiş bireyler yetiştirmek gibi amaçları olduğu da görülmektedir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011). Bu doğrultuda empati becerisinin de içerisinde yer aldığı iletişim becerilerinin geliştirilmesi için yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir.

İletişim becerileri kapsamında yer alan empati becerisi öğrencilere kazandırılması ve öğrenci tarafından hayata aktarılması planlanan önemli kabiliyetlerden birisidir. Bir öğretmenin kendi sahip olduğu becerileri öğrencilerine kazandırması daha kolay olabileceğinden empati becerisine sahip öğrenciler yetiştirmenin gerçekçi bir hedef olabilmesi ancak empati becerisine sahip öğretmenler yetiştirilmesi ile mümkün olacaktır diyebiliriz. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eğitimi önem kazanmaktadır.

Doğan Cüceloğlu empatiyle ilgili kaleme almış olduğu bir yazısında, empati olmadan bir erkek ve bir kadının iyi birer eş olamayacaklarını, empati olmadan bir insanın iyi bir baba, iyi bir anne olamayacağını ve empati olmadan bir insanın öğretmenlik yapabileceğini lakin iyi bir öğretmen olamayacağını ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2013). Empati becerisine sahip olan bir öğretmen ancak öğrencisinin tam olarak ne hissettiğini anlayıp onun ayakta kalmasını giyerek ona adım adım yürüyebilir. Bu bağlamda yapılan çalışmada çevre eğitimi dersinden seçilen konular, yaratıcı drama

yöntemi kullanılarak planlanmış ve beş hafta boyunca uygulanmıştır. Bu süreçte, empati becerisi kazandırılması noktasında etkililiği, farkındalık yaratması, çevreye karşı duyarlılık oluşturması ve doğayla empati kurma noktasında da farkındalık oluşturması amaçlanmış ve öğretmen adaylarının görüşleri kapsamında değerlendirilmiştir.

İçerisinde hareket barındırmayan ve dinamik işleyiş formundan uzak, durağan, teorik bilgilerin oluşturduğu kümelerden meydana gelen bir çevre eğitimi dersiyle verilen eğitimin cılız, yetersiz ve ulaşılmak istenen amaca hizmet etmekten uzak bir çalışma olacağı söylenebilir (Önder, 2015). Bu bağlamda çevre eğitimi dersi kapsamında çevre kirliliği ve çevre duyarlılığıyla ilgili temel konuların öğretmen adaylarına kazandırılma sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme göz önünde bulundurularak bu çalışmada yaratıcı drama yöntemi seçilmiştir.

Literatürde yaratıcı drama yönteminin, hedeflenen amaçlara ulaşılma konusunda etkili olduğu noktasında olumlu yönde bir görüş birliği bulunduğu ifade edilebilir (Bayrakçı, 2007; Aysal, 2012; Şimşek, 2013; Güneş, 2019). Empati becerisinin kazandırılma ve kazanılma süreci de göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının bu beceriyi kazanması ve öğrencilerine kazandırması süreci açısından olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu nedenle yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan çevre eğitimi dersinden seçilen konular ile ileri de empati becerisine sahip öğretmenlerin, öğrencilerinde de bu beceriyi kazandırma süreçlerini ve mesleki hayatlarını olumlu yönde etkilemesi olasıdır.

Empati becerisinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan öğrenme ortamlarında bu becerinin kazandırılması daha kolay ve ulaşılabilir olacaktır. Öğretmenlerin derslerini işlerken geleneksel yöntemlerden ziyade öğrencilerini aktif olarak sürecin içerisine dâhil ettikleri öğrenme-öğretme ortamları oluşturmaları programlarda yer alan becerilere sahip bireyler yetiştirilmesi açısından olumlu yönde katkı sağlayacağı yadsınamaz bir durumdur.

Biz diğerlerinin duygularını kendi deneyimlerimizden ve yaşantılarımızdan yola çıkarak anlayabiliriz. Bu bağlamda değerlendirildiği zaman yaratıcı drama yöntemiyle

empati becerisi kazandırılmasının mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü yaratıcı drama sürecinde yaşantılar önemlidir ve katılımcılar yaşantılarını ortama taşırlar. Empati becerisinin kazanılması kolay bir süreç değildir ve bu becerinin kazanılması için öncelikle yaşanılması gerekir. Yaparak- yaşayarak, role girerek empatik düşünmenin gerçekleşmesi için ilk adımın atılacağı ve bireyin kendisini karşısında bulunan bir nesne, insan ya da doğada bulunan herhangi bir varlığın yerine koyma düşüncesiyle karşılaşmasıyla birlikte empati kurma süreci de hızlanacaktır (Adıgüzel, 2010).

Ayrıca empatinin karakter özelliği değil sonradan kazanılabilen bir beceri olduğu konusunda, son yıllarda yapılan çalışmalarda ortak bir görüş söz konusudur. Rogers'a göre empatik olmak ya da empatik varoluş, bu özelliğe sahip olan kişilerden öğrenilebilir. Doğru empati yeteneği eğitim süreçleri sonunda kazanılabilir ve geliştirilebilir. Anne babalar, terapistler ve öğretmenler empatik olma sürecine rehberlik edebilirler (Rogers, 1975). Beceriler geliştirilebilir, eğitilebilir ve öğrenilebilir. Biyolojik olarak var olan empatik eğilimi herkes öğrenebilir (Tarhan, 2020).

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak öğretmen eğitimi kapsamında özellikle empati becerisi gibi kazanılması ve kazandırılması zor olan bir becerinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak kazanılması ve öğretmen adayının da bu beceriyi kendi meslek hayatına beceri eğitimi konusunda yansıtması ve örnek olması adına önemli bir uygulamadır. Çünkü öğretmen yetiştirilirken kullanılan yöntem ve teknikler öğretmenin o yöntem ve tekniği tanıması adına da önemlidir.

Öğretmen eğitimi bu bağlamda son derece önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın öğretmen eğitime katkı sağlaması ve çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yetiştirecekleri öğrenciler açısından da önem arz etmektedir. Öğretmen eğitimi adına yapılacak çalışmalara katkı sağlaması açısından da önemli bir uygulamadır.

Problem Durumu

Bu çalışmanın ana problem sorusu şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre çevre eğitimi dersinde kullanılan yaratıcı drama uygulamalarının kendi empati becerilerinin gelişimine etkisi nedir?

Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. Yaratıcı drama uygulamaları sürecinde öğretmen adaylarının empati becerisi hakkındaki görüşleri nasıl değişmiştir?
2. Çevre eğitimi dersinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin etkililiği hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nedir?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğretmen adaylarının empati becerisine etkisinin, sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının değerlendirmeleri, doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının sadece insanlarla değil doğa, hayvanlar ve çevrelerinde bulunan canlı birçok varlıkla empati kurma sürecine yöneltmek çalışmanın amaçları arasındadır. Bu farkındalık sayesinde öğretmen adaylarının kendi öğrencilerini yetiştirme süreçlerine olumlu yansımalar oluşturması olasıdır.

Çalışma öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür çünkü bir öğretmeni etkilemek, gelişim sürecine ve mesleki bakış açısına katkı sağlamak, empati kurma sürecine yardımcı olmak, iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak vb. o öğretmenin yetiştireceği onlarca öğrencinin hayatına dolaylı olarak dokunmak anlamına gelecektir. Öğretmen eğitimini bir nara benzetirsek eğer o narin içinden çıkan yüzlerce tane de hayatına dokunulan yüzlerce öğrencidir. Bir öğretmen hayatına dokunulan yüzlerce öğrenciye dönüşecektir.

Çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının geleneksel yöntemlerle mi yaratıcı drama gibi çağdaş yöntemlerle mi çevre eğitimi konularının işlenmesini tercih edeceğini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçlar göz önünde bulundurularak çevre eğitimi dersi bağlamında çevre kirliliği ve çevre duyarlılığıyla ilgili konuların yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi ve bu suretle sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının empati becerisi ve yaratıcı dramayla işlenen dersler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Sonuç olarak empati becerisinin öğrencilere ya da bireylere kazandırabileceği yardımseverlik duygusu, hoşgörülü olma, duyarlılık sahibi olma, demokratik bir tutum sergileme, toplumsal ve sosyal olaylar karşısında geniş ve farklı bir bakış açısı sağlama ve toplumsal ilişkilerin kalitesini arttıracak göz önünde bulundurularak bireylere kazandırılması gereken becerilerden birisi olarak öne çıkmaktadır. Empati becerisi bilişsel ve duyuşsal becerilerin gelişmesi açısından da önemlidir. Ayrıca bu becerinin kazandırılması sürecinde öğrencilerin ya da katılımcıların deneyim dünyalarının ve sosyal olayları algılamalarının harekete geçirilip, öğrencinin etkin olarak katılım sağlayacağı, öğrenci merkezli öğretim yöntemleri tercih edilmelidir.

Ayrıca yapılan uygulamalar sırasında, öğrenci ya da katılımcıların yapılan etkinlikleri eğlenceli ve oyunsu bir süreç olarak görmesi motivasyonu yükselten, kalıcılığı arttıran bir başka faktördür. Empati rollerinin yaşamdan kesitler içermesi, sosyal hayat içerisinden farklı rollerden oluşması, öğrencileri yaşam ve yaşamda karşılaşılabilecek sorunlarla ve bunların çözüm önerileriyle baş başa bırakması empati becerisinin kazanılma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak derslerde sosyal problemlerle karşılaşarak çözüm arayan öğrenciler, edinecekleri bu becerileri gerçek hayata da aktarabileceklerdir.

Dramanın önemli isimlerinden olan Heathcote dramayı “yaşamın bir provası” olarak ifade etmektedir. Okulun varlık nedenlerinden birisinin öğrencileri yaşama hazırlamak olduğu düşünülürse eğer yaratıcı drama yöntemi kullanılarak empati kurmaya yönelik durumlar oluşturulması farkındalık sağlamak açısından yaşamın bir nevi provasının yapılması olarak yorumlanabilir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerle yapılan bu araştırma öğretmen adaylarının empati becerisi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarma ve yaratıcı dramayla oluşturulan planlara katıldıktan sonra oluşan düşüncelerini olumlu yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarının öncelikle program geliştiriciler olmak üzere, öğretmenlere, öğretim üyelerine ve öğrencilere katkı sağlama muhtemeldir.

Araştırmanın Sayılıları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının veri toplama araçlarını içtenlikle, gerçek görüşlerini yansıtarak, objektif ve doğru bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersinden seçilen konularla ilgili uygulanan etkinlikler, empati becerisi ve yaratıcı drama yöntemiyle ilgili görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı ikinci sınıfta öğrenimine devam eden 23 öğretmen adayıyla sınırlıdır. Bulgular öğretmen adaylarının veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır. Araştırmanın sonuçları sadece araştırmanın çalışma grubu içinde yer alan Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğretmen adaylarıyla genellenebilir. Araştırmanın kapsamında yer alan empati becerisine dair konular çevre eğitimi dersinin konuları ve çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerinden yaratıcı drama yöntemiyle sınırlıdır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde empati kavramı, yaratıcı drama kavramı ve çevre eğitimi kavramları kapsamlı olarak ele alınmış ve ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmiştir.

1.1 EMPATİ BECERİSİ

1.1.1 Beceri ve 21.Yüzyıl Becerileri

İnsanların hayatlarını kolaylaştırmak, zenginleştirmek ve fark yaratmaları adına sahip olmaları gereken beceriler vardır. Beceri elinden iş gelme durumu, ya da kişinin bir işe olan yatkınlığı (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Ya da beceri hüner, marifet, ustalık (Cambridge Dictionary, 2020) olarak tanımlanmaktadır. 21. yüzyıl becerileri ise öğrencilerin bilgi çağında başarılı olmak için geliştirmeleri gereken yetenekler olarak tanımlanır (Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Hayatımız boyunca sahip olmamız gereken farklı alanlarda birçok beceri vardır. Konu kapsamı olarak oldukça geniş ve alana özgü beceriler söz konusudur. Temel beceriler, sosyal beceriler, iletişim becerileri, motor beceriler, günümüzde ise 21.yüzyıl becerileri gibi her alanın kendisine özgü kazanılması ve kazandırılması gereken becerileri ya da tüm alanlara ait olan ortak becerilerden söz etmek mümkündür. İlköğretimden başlayarak yükseköğretim boyunca farklı becerileri kazanmamız gerekmektedir.

Örneğin; hayat bilgisi dersi öğretim programının öncelikli amacı, yaşadığı toplumun değerlerini içselleştiren, temel yaşam becerilerini edinmiş, kendisini tanıyan, doğaya ve çevreye duyarlı, sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşam süren, üretebilen ve bu vesileyle ülkesine katkı sağlayan, ülkesini seven, ülkesine değer veren ve araştıran bireyleri hayata kazandırmaktır. İlkokul çağında bu dersi alan öğrencilere doğa, birey ve toplumla ilgili olan temel düzeydeki bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak öğretim programının asıl amacıdır (MEB, 2018). Bu bilgidan yola çıkarak araştırmanın çalışma

grubunu oluşturan sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının programda bahsedilen becerilere sahip olması ve kendi öğrencilerine kazandırması adına sınıflarında uygulayacakları eğitim-öğretim yöntemleri önem kazanacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde de öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler arasında iletişim, empati, çevre okuryazarlığı, sorunlara yönelik çözüm önerileri sunma, ön yargı ya da bazı kalıp düşüncelerin farkına varma, girişimcilik, yenilikçi düşünme, karar verme gibi 21.yüzyıl becerilerini kapsadığı görülmektedir (MEB, 2018).

Bu bağlamda Türkiye’de 2004 yılında uygulama süreci başlayan ilköğretim programları incelendiğinde bütün derslerin içerisinde; iletişim becerileri, bilgi teknolojilerinden yararlanma ve doğru kullanımı, yaratıcı düşünme, sorunlara yönelik çözüm önerileri üretme, karar verme, eleştirel bakış açısına sahip olma, araştırma kabiliyetine sahip olma ve girişimcilik becerileri ortak beceriler olarak programda yer almaktadır. Ortak olan bu beceriler 21.yüzyıl becerilerini de kapsayan P21 becerileriyle benzerlik göstermektedir (Atalay, Anagün ve Kumtepe, 2016).

İçinde bulunduğumuz bu yüzyılda, bütün bireylerden soru sormaları, meraklı, araştırmacı ve üretken olmaları beklenmektedir. Bireylerin soru sormalarını, araştırmalarını, üretmelerini, farklı ve yaratıcı bir yaklaşımla bakış açılarını oluşturmalarını ve oluşturdukları bu bakış açılarıyla buluş yapmalarına olanak sağlayan ve bu konuda ki yeteneklerini, ilgilerini ve isteklerini ortaya çıkarmaya yönelik eğitim-öğretim süreçlerine dahil olmaları gerektiği görülmektedir (Avcı, 2019).

21.yüzyıl becerilerine sahip bireylerden çevrelerinde meydana gelen değişimleri fark edip uyum sağlayabilen ve gerekli durumlarda tepki gösteren bireyler olmaları beklenmektedir. Ayrıca bireylerin, teknolojik gelişmeleri yakalayabilmesi, hızlı bir şekilde üretilen bilgi yığınları arasında güvenilir bilgiyi tespit ederek, bu bilgiyi günlük yaşantısında kullanabilmesi ve bir ürün ya da düşünceye dönüştürebilmesine olanak sağlaması için temel düzeyde kabul edilen bu becerilerin yanında üst düzey olarak kabul edilen beceri ve yeterliliklere de sahip olunması gerektiğini anlatmaktadır. Yaşadığımız yüzyılda ve bilgi toplumu içinde bireylerden beklenen roller ve sahip

olunması gereken bu beceri ve yeterlilikler ise 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilir (Atalay, Anagün ve Kumtepe, 2016).

Bu bağlamda öğretmen eğitimi de son derece önem kazanmaktadır çünkü öğretmenlerin sahip olduğu becerileri davranışlarına yansıtacağı özellikle ilköğretim de rol model olarak alınan öğretmenin davranışlarından becerileri kazanma ve kazandırma süreçleri de hızlanacaktır. Doğan Cüceloğlu, öğretmeni yalnızca eğitimin değil, ülkenin lokomotifi olarak görür ve sahip olduğu gücün tahminlerin çok ötesinde olduğunu ifade eder (Cüceloğlu, 2018). Bu bağlamda bir ülkenin lokomotifini oluşturacak olan öğretmen adaylarının yetiştirilmesi süreci de tahminlerin çok ötesinde önemlidir diyebiliriz.

1.1.2 İletişim ve İletişim Becerisi

İletişim ağzınızdan çıkandan yani söylediğinizden çok daha fazlasıdır. İletişim bir cümleyi ya da kelimeyi söyleme ifade etme şeklinizdir. İletişim konuşmaya ve dinlemeye dayanır ayrıca karşılıklı olarak sahip olunan, hisleri ve düşünceleri başkalarına açma eylemi de iletişimdir (Hogan, 2016).

İletişim bazen insanların görmesiyle, bazen gördüğünü yorumlamasıyla, bazen duymasıyla, bazen hissetmesiyle, bazen de hissettiklerini ifade etmesiyle ya da dokunmasıyla oluşan süreç olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 2013). Başka bir tanımda ise iletişim insanların tutumlarını, düşüncelerini, sahip olduğu duygularını ve davranışlarını sözlü olarak ya da yazılı bir şekilde iletmeleri süreci olarak ifade edilebilir (Demirtaş, 2010). Ya da iletişim davranış değişikliği oluşturmak amacıyla insanların sahip oldukları bilgileri, becerileri, duyguları ve tutumları birbirleriyle paylaşması süreci olarak tanımlanabilir (Üstündağ, 2016).

İletişimle ilgili çok fazla tanım bulunmaktadır ve çok fazla tanım yapılabilmektedir. Bu durumu göz önünde bulundurarak 2021 yılında olduğumuz bu günlerde iletişim tanımlarıyla ilgili sayının epeyce arttığını da söyleyebiliriz. İletişim insanların sürekli üzerinde durduğu, nasıl olması gerektiği konusunda konuştuğu bir kavramdır. İletişim kavramı insanların davranışlarından belki de en çok dile getirilen ve üzerinde

konusulanı olmasına karşın en az anlaşılabilir unsur olarak karşılık bulmaktadır (Hogan, 2016).

İletişim insanların hayatlarında çok önemli olan kavramlardan birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların buldukları ortam ve çevrelerini oluşturan insanlarla sağlıklı bir zemin üzerinde iletişim sürecini oluşturmalarında sahip oldukları temel iletişim becerilerinin etkili olduğu söylenebilir. Bu iletişim becerileri özel beceriler ya da yardım etmeye yönelik beceriler olmayıp günlük hayatımızda ve ilişkilerimizde ihtiyaç duyduğumuz ve kullandığımız farklı becerilerin uzantılarıdır (Çiftçi, 2013).

İletişim becerilerini başkalarını anlamak için kullanırız. Başkalarını anlarken empati yapmayı, dinlemeyi, duygularımızı açıkça ifade etmeyi, iletişim sürecinde dürüst olmayı bir bütün olarak iletişim becerileri olarak ifade edebiliriz. Hayatın tüm alanlarında iletişime ihtiyacımız vardır. Sağlıklı bir iletişim süreci oluşturabilmek için ve iletişim kurduğumuz her durumda doğru anlayıp kendimizi doğru ifade edebilmek için sahip olduğumuz beceriler iletişim becerileridir. İnsanın doğası gereği hem kendini anlaması hem de karşısındakini anlaması açısından iletişim süreci önemlidir. William Winter “insan doğasının en önemli ihtiyacı kendisini tanıması ve ifade etmesidir” demiştir (Carnegie, 2016: 48). Önce kendisini tanıyan ve anlayan insanlar sonra karşısındaki insanı tanıyıp anlayabileceklerdir.

İnsanların hayatlarında bulunan kişilerle yani çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmaları daha dengeli, mutlu ve duygularını doğru ifade ettikleri bir yaşam sürdürebilmeleri açısından önemlidir. İnsanlar iletişim becerileri sayesinde diğer insanlarla doğru iletişim kurabilir, empati kurma becerilerini geliştirebilir, iletişim çatışmalarını çözebilir, farklı bakış açıları geliştirerek karşısındakini anlayabilir ve kendisini doğru olarak anlatabilir.

İletişimin, hayatın birçok alanıyla yakından ilişkili olduğu ve her bilim dalının kendi alanına yönelik bir tanım ortaya koyduğu görülmektedir. Tanımların çoğunun dayandığı temel iki nokta ise oluşturulan mesaj ya da iletinin karşılıklı olarak paylaşılması sürecini ve bu sürecin bir kaynağın iletiyi herhangi bir kanal kullanarak karşı tarafa iletmesi olarak ifade edilebilir (Çiftçi, 2013).

Bu kadar farklı tanımın yapılabildiği bir kavram olan iletişim sürecinin, sağlıklı bir zemine oturtulması için bireylerin özümseyerek yaşamlarına yansıtmaları gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden empati kurmak, saydamlık, karşımızdaki bireyi koşulsuz kabul etmek, karşımızdaki bireyin kendisine özgü özellikleriyle değerli olduğuna inanmak, duygu, düşünce ve davranışlarıyla tutarlı bir tavır sergilemek iletişim ilkelerinden sayılabilir.

Etkili bir iletişim sürecinden bahsedilebilmesi için öncelikle bu sürecin empati, saygı ve saydamlık içermesi gerekmektedir. İnsanların karşısında bulunan kişiye karşı saygı duyması, karşısında bulunan kişinin varlığını kabul ettiğini ve kendisi açısından o kişinin değerli ve önemli birisi olduğunu hissettirmesi anlamı taşıyacaktır. Ayrıca karşısında bulunan kişinin onu olduğu gibi kabul ettiği, varlığını olduğu gibi benimsediği anlamı da içerecektir (Çiftçi, 2013). Karşımızdaki insana saygı duymak sağlıklı bir iletişim ortamının oluşmasını ve gereksiz çatışma durumlarının oluşmamasının önüne geçer. Saydamlık ise bireyin olduğu gibi görünmesi, doğal olması, kendi duygularını ve düşüncelerini gizlemeye çalışmadan içtenlikle ve samimi bir şekilde açıklamasıdır (Çiftçi, Koçak ve Duman, 2015). Bu bağlamda duygularını gizlemeden açık ve samimi bir şekilde açıklamak saydamlık olarak tanımlanabilir.

Empati kavramı da farklı tanımlamaları söz konusu olan kavramlardan birisidir. En genel tanımıyla kendimizi karşımızdaki kişinin yerine koyup onun bakış açısıyla olaylara bakabilmektir. Empati karşımızdaki kişinin referans çerçevelerini anlamak için bir tekniktir. Gönderici ve alıcının sahip oldukları öğrenmeleri, kültürleri ve deneyimleri arasındaki fark ne kadar artarsa yani büyük olursa ortak bir anlayış zemini oluşturmak o kadar büyük çaba gerektirir (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Empati davranışları iletişim süreci için temel bir becerilerdendir. Empati ve diğer insanları tanıma becerisi tüm insan ilişkileri için gereklidir ve bireylerin sosyal hayatlarında başarılı olmaları için önemli bir etkidir. Empati kurabilen kişiler ve bu beceriye sahip olanlar başkalarının bakış açılarını kolaylıkla anlamlandırabilen, iyi bir dinleyici olabilen, ifade edilmeyen duyguları sezebilen, ne zaman konuşması ne zaman susması gerektiğini bilen ve kendisini başkalarının yerine koyabilen ve karşındakini anlayabilen kişilerdir (Çiftçi, Koçak ve Duman, 2015).

Etkili bir iletişimin temelinde ise farkında olmak ve iç dünyayla harmanlanmış dış dünyanın varlığının bilincinde olmak bulunmaktadır. İletişim sürecini iyi yöneten bir iletişimci öncelikle kendi iç dünyasının yani düşüncelerinin, duygularının ve tutumlarının farkında olarak ne ifade ettiğini bilir, anlar ve bu bağlamda karşısındaki kişiyi de rasyonel bir şekilde değerlendirir. Bireylerin kendisinin farkında olması, sahip olduğu duygularının, arzularının, yorumlama becerisinin, algılama düzeyinin farkında olması demektir. Karşısında bulunan kişinin farkında olan bireyler ise, karşısındaki kişinin davranışlarının nasıl bir iç bahçeye çıktığını, tecrübe ve yaşantılarının neler olduğunu anlar. Yüz ifadeleri, sesin titreyişi ya da yükselip alçalması, bedenin duruşu karşımızda bulunan kişinin iç dünyasıyla ilgili bize ışık yakar ve o kişi hakkında ipuçları sunar. İletişim yetenekleri iyi olan kişi ise bu ipuçlarını algılar ve onları rasyonel bir tutumla değerlendirir (Cüceloğlu, 1997).

Öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olmaları ve yukarı da bahsedilen iletişim yetenekleri iyi olan kişilerin gördükleri ipuçlarını sınıfta görmeleri ve yakalamaları için aldıkları eğitim önemlidir diyebiliriz. Eğitim açısından değerlendirildiğinde; öğretmenin iletişim becerisinin öğrencilerinin kişilik gelişimi, öğretmen-öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim süreci geliştirmeleri üzerindeki etkiden de söz edilebilir.

Bu bağlamda öğretmenin hem ders sırasında hem de dersten sonra öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin oluşabilmesi sınıf içinde bilgilerini ve düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilmesine bağlıdır. Bu bağlamda sınıf içerisinde öğretmenin; öğrencilerinin gelişimsel dönemlerine uygun sorular sorabilmesi etkin ifade becerisine, öğrencilerinin sorabileceği soruları anlaması, yorumlaması ve karşılık verebilmesi yani öğrencilerinin düşünce, görüş ve davranışlarını yorumlayabilmesi etkin dinleme becerisine sahip olmasıyla mümkün olacaktır. Öğrencilerin yerine kendisini koyabilmesi ve onların penceresinden sınıfa bakabilmesi için de empati becerisine sahip olması gereklidir. Ayrıca iletişim becerileri eğitimi bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Böylece öğretmenler iletişim becerilerini öğrendiklerinde öğrencilerle etkili iletişim kurabilecekleri ve onların problemlerini çözmeye katkıda bulunabilecekleri ileri sürülebilir (Çam, 1999).

İletişim becerilerine sahip öğretmen yetiştirmek, bu becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek adına önemlidir. İletişim becerilerinden empati insanları, doğayı, hayvanları anlamamız ve kendimizi gerekli durumlarda onların yerine koyarak düşünebilmemiz için çok önemlidir. Empati yapabilen bir öğretmen ancak empati yapabilen bir öğrencinin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir. Doğan Cüceloğlu eğitimin en güçlü aktörünün öğretmen olduğunu ve bir okulun bahçesi, spor salonu, sahip olduğu imkanlar, teknik donanımı, laboratuvarları ne kadar iyi olursa olsun, o okulun öğretmeni iyi değilse iyi eğitim veremeyeceğini ifade etmektedir (Cüceloğlu, 2018).

1.1.3 Empati Becerisi

İlk olarak 1897 yılında Theodor Lipps tarafından, dışarıda bulunan bir objenin örneğin bir sanat eserinin bütün haliyle, absorbe edilmesi sürecine "Einfühlung" adı verilmiştir (Dökmen, 1988). Yunanca kökenli bir kelime olan "Empathia" kelimesi, "em" ve "pathia" ekinin birleşmesiyle oluşmuştur. "Em" eki içinde, "pathia" kelimesi ise "hissetme" anlamlarına gelmektedir. Bu bağlamda empati, bir insanın kendisini karşısında bulunan insanın yerine koyabilmesiyle, karşısında bulunan insanın duyu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması olarak tanımlanabilir (Dökmen, 2005).

Empati olayları, karşı tarafın gözünden görebilme, karşı tarafın kulaklarıyla duyabilme, karşı tarafın kalbiyle hissedebilme kısacası karşı tarafın ayakkabılarıyla yürüyebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Hogan, 2012). Freud'a göre empati karşımızda bulunan kişiyle özdeşim kurma bağlamında onun duygularını taklit ederek oluşturulan duygusal bağ kurma sürecidir (İkiz, 2006). Başka bir tanımda ise empati "senin ne hissettiğini anlıyorum fakat sana yardımcı olabilmek istiyorsam tepkimi akıllıca seçmem gerektiğinin de bilincindeyim, demektir " (Hein, 2020:41).

Ayrıca bir insan, karşısında bulunan insanları anlarken kendi zihinsel gücü ve hayal dünyasının sınırlarıyla bunu yapar. Bu doğrultuda anlama biçimini oluşturması gerekir. Bundan dolayı empatinin farklı boyutları vardır. Bu boyutlar psikolojik, sosyolojik ve biyolojik boyutlardır (Tarhan, 2020). Bu bağlamda empati kavramı eğitimden, psikolojiye birçok farklı alanda kullanılan üzerine çok konuşulan becerilerden birisidir. Etkili bir iletişim süreci oluşturulmasında ve sürdürülmesinde

karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamamız adına son derece önemli bir beceridir. Lakin insanın başkaları için beslediği dostane duygular, kendisi için hissettiklerinin de bir uzantısıdır (Krznaric, 2015). Bu doğrultuda kendi kalbimizden açılan pencereden dünyaya bakıp, kendi duygularımızla algılayıp, hissedip, görüp, duyup, dokunarak doğaya, hayvanlara ya da insanlara bu durumu yansıtabiliriz.

Theodor Lipps empatiyi, insanın kendisini karşısında yer alan herhangi bir nesneye yansıtmasıyla birlikte o nesnenin içinde kendi varlığını hissetmesi ve nesneyi özümseyerek, onunla bütünleşerek bu süreci anlamlandırması olarak ifade etmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016). Bu bağlamda empatinin ilk olarak sanat ve estetik alanında ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Empati Theodor Lipps tarafından sanat ve doğa eserlerinin “içini hissetme” ve bu doğrultuda onlara karşı rasyonel olmak yerine duygusal tepki verme becerimiz için kullanılan hem felsefi hem de estetik bir kavram olarak popülerleştirilmiştir (Krznaric, 2015).

Almanca’ da empati “Einfühlung” kelimesi bir başkasının yerine geçebilme yetisi olarak ta tanımlanmaktadır. İngilizce’ de “bir başkasının ayakkabısını giyebilme” olarak kendisine karşılık bulan empati kelimesi Türkçede ise empati olarak ya da duygudaşlık olarak karşılık bulmaktadır. Empati diğer kültür ve dillerde de farklı şekillerde ifade edilmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016). Empati eşduyum olarak ta kullanılmaktadır ve ilk kez Aristo’nun Rhetoric isimli kitabında bahsedilmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016). Sharma’ ya göre de eşduyum kavramı tarihsel süreçte ilk defa Aristo’nun Rhetoric isimli kitabında yer almaktadır (Gülseren, 2001).

Empati başkalarının duygularını anlama becerisi olarak da tanımlanır (Dögerlioğlu, 2016). Başkalarının duygularını anlamak nasıl hissettiğini hissetmeye ya da anlamaya çalışmak sağlıklı bir iletişim kurma sürecinin oluşması açısından önemlidir. TDK (2019) empati kavramını duygudaşlık olarak tanımlamaktadır. Bir başkasının duygularını anlayabilme, duygu sezgisi de (Cambridge, 2020) empatinin tanımı olarak sözlükte yer almaktadır. Monica Hein empatiyi duygudaşlığın ilişkisel tarafı olarak görmekte ve duygudaşlığın aktif hali olarak ifade etmektedir. Ben ve sen olan her ortamda empati

oluşacağını, duygudaşlığın bir yürek işi olduğunu ve empatiden üstün olduğunu, duygudaşlıkta, kalbinde olmasıyla açıklar (Hein, 2020).

Literatürde çok sayıda empati tanımının yapıldığı görülmektedir. Empati kavramına yönelik yapılan bu tanımların farklı yaklaşımlar doğrultusunda yapıldığı, farklı özelliklere ve farklı yönlere vurgu yaptığı da söylenebilir. Ancak günümüzde "empati" denildiğinde akla en çok, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. Dökmen (2005)'in belirttiğine göre psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiş Rogers'ın adı ile empati kavramı, adeta özdeş hale gelmiştir. Carl Rogers'a göre empati, bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koymasıyla birlikte o kişinin olaylar karşısında sahip olduğu bakış açısıyla bakabilmesi, onun düşüncelerini ve duygularını doğru bir şekilde anlayıp hissedebilmesi ve bu durumu karşısındaki kişiye iletebilmesi sürecidir (Ay ve Günay, 2019).

Empatiyle ilgili ilk akla gelen isim olan Carl Rogers'ın empati tanımı üç temel ögenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. İlk olarak empati kuracak kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakabilmesi, ikinci olarak empati kurulan kişinin düşünce ve duygularını doğru bir şekilde yorumlayabilmesi ve son olarak empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışı karşısındaki kişiye iletebilmesi olarak sıralanabilir (Ay ve Günay, 2019).

Carl Rogers'ın yapmış olduğu empati tanımları günümüzde de kabul görmektedir. Farklı tanımlar yapılmakla birlikte Rogers'ın tanımı üzerinden yapılan tanımlamalarda söz konusudur. Carl Rogers empati kavramının birçok şekilde tanımlandığını kendisi de vurgulamaktadır. Hatta kendisi de çeşitli tanımlamalar yapmıştır. Carl Roger's 20 yıl içerisinde farklı tanımlar yaptığını yine kendisi ifade etmektedir (Rogers, 1975).

Karşımızdaki insanın yerine kendimizi koyarak onun sadece düşüncelerini değil aynı zamanda duygularını da, yaşanmışlığını da anlama süreci empati kavramının içerisine girmektedir. Başka insanların duygularını fark etmek ve anlamak duygusal özbilinçle birlikte gelişen bir yetenek olmasının yanında empati, insan ilişkilerinin temelinde yer alan bir beceridir. Empatik kişiler bir başkasının neye ihtiyacı olduğunu, ne istediğini, ne hissettiğini gösteren işaretlere karşı daha duyarlıdır. Bu durum onları insanla

alakalı satıcılık, öğretmenlik ve idarecilik gibi mesleklerde başarılı kılar (Goleman, 1995).

Goleman içgörü ve empatiden yoksun insanlardan bahsederken onları “duygu dilsizi” olarak tanımlamaktadır. Empatinin kökenini öz bilinç olarak ifade eden Goleman kendi duygularımıza ne kadar açıksak, başkalarının hislerini de okumayı o kadar iyi becerebileceğimizi söylemektedir. Kendi hisleri hakkında fikir sahibi olmayanlar çevrelerinde bulunan insanların ne hissettiğini anlama noktasında zorluk yaşayacaklardır. Bu insanlar etraflarında bulunan tonlara karşı sağırdır. İnsanların hareketlerinden ve sözlerinden oluşan duygusal notalar ve akorların, kişinin ses tonunun, duruş değişikliğin ya da aslında çok fazla anlam barındırıp çok şey ifade eden sessizliklerinin içerdiği anlamları ve titreşimleri fark edemezler (Goleman, 1995).

Kendilerinin iç dünyasına yakın olmayan yani ne hissettiğini doğru anlayamayan ve bu konuda kafası karışık olan insanlar doğal olarak bir başkasının da ne hissettiğini anlayamazlar. Bu yüzden başka insanların hislerini anlama konusunda da karmaşa yaşarlar. Başkalarının ne hissettiğini anlayamamak insan yaşamında derin bir eksiklik ve insan olmak adına da büyük bir başarısızlıktır. Çünkü şefkatin, duygusal uyumun, ilginin temel dayanak noktası empati yetisine sahip olmaya bağlıdır (Goleman, 1995).

Bu yeti başka bir insanın ne hissettiğini bilebilme olarak ifade edilmekle birlikte hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Yöneticilikten satıcılığa, gönül ilişkilerinden ebeveynliğe ya da insanların acılarına ortak olmaktan, gülümsemelerini paylaşmaya ve siyasal etkinliklere kadar birçok farklı alanda karşımıza çıktığını görebiliriz (Goleman, 1995).

Yapılan farklı empati tanımlarındaki ortak noktalara göz atmak gerekirse karşımızdaki insanın duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlayıp karşımızda bulunan kişiye doğru bir şekilde yansıtmak ve onunda bizi doğru anlaması olarak ifade edilebilir. Empati kavramı birçok yerde karşımıza çıkmaktadır. Farklı bilim dallarının içinde yer alması ve farklı alanlara göre, farklı bakış açılarıyla yorumlanması bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Empati günümüzde, insan bilimlerinin birçok alanında ilgi duyulan bir kavramdır. Ayna nöronların keşfi ile birlikte son zamanlarda sosyal

psikoloji, bilişsel nörobilim, zihinsel ve gelişimsel bilim başta olmak üzere farklı alanlarda empati kavramı ilgi odağı haline gelmiştir (Başer, 2016).

Empati kavramı psikolojiden eğitime, doğa eğitiminden hayvan sevgisine, insan ilişkilerinden edebiyat kitaplarına, sosyal psikolojiden terapi süreçlerine kadar her alanda karşımıza çıkan ve bilim olarak insanların odağı haline gelmiş bir kavramdır. Örneğin son yıllarda sosyal psikoloji, gelişimsel bilim ve bilişsel nörobilim dahil olmak üzere çeşitli akademik alanlarda da empatinin önemli bir kavram olduğu ifade edilebilir.

Yaşamla sanatı bir araya getirerek arada bağ kurmak ve yaşamı bir sanat yapıtına dönüştürme önermesi tıpkı ressamın fırçalarından akan renklerle resimlerini oluşturmaları ya da müzisyenlerin notalarından akarak bestelerinin şekillenmesi gibi, yaşamımızı duyarlı, uyumlu, güzel ve anlamlı kılmaya çalışmaktır (Bauman, 2013). İletişim sürecinde de empati kurmak karşımızdaki insanı, hayvanı ya da doğayı anlamak adına iletişim sürecini güzel, anlamlı ve duyarlı kılmak için atılan bir adımdır. "Empati, içimizdeki insaniyetle aramıza duvar ören engeldir" (Gruen, 2012: 14). Bu bağlamda duygular, empati yeteneği, doğruyla yanlış ayırt edebilme yetisi, bütün canlıların sonunda yok olup gideceği bu dünyada, hayatta kalmanın anahtarıdır. Bu anahtar hayatın kapısını aralamak adına çok önemlidir (Bekoff, 2020). Empatinin önemini Monica Hein yaşamımızı kökten değiştirebilir ve dünyayı daha güzel, yaşanabilir, iyi bir yere dönüştürebilir, empati duygulara daha derinden bakabilmeyi, onları kabul etmeyi, onlarla başa çıkabilmeyi gerekli kılar, bazen zorlar ve empatinin alternatifi yoktur şeklinde ifade eder (Hein, 2020).

Kendimizi doğada bulunan herhangi bir canlıya yerine koymak doğaya karşı daha duyarlı olmamıza katkı sağlayacaktır. Örneğin toprakla uğraşma fırsatı bulan, çiftçilik yaparak geçimini sağlayan bir ailede büyüyen çocuk doğal yaşamın içinde bitkileri yakından tanıyarak, bitkilerin türlerini bilerek, hayvanların yaşam yolculuklarına eşlik ederek, onların hastalıkları ve iyileşme süreçleri hakkında gerekli bilgi ve tecrübeyi kendi yaşantısı içinde kazanacaktır. Eğitim programlarıyla kazanmış olduğu bu bilgi ve becerileri geliştirme fırsatı yakalar. Köy yaşantısından uzak olan bir şehirde dünyaya

gelmiş ve burada büyümüş başka bir çocuğun benzer konularla ilgili bilgi sahibi olabilmesi büyük oranda eğitim programları aracılığıyla sağlanmaktadır. Ayrıca doğal yaşamla pek de ilintili olmayan bir çocuğun evcil bir hayvan besleme fırsatı olduğunda doğayla ilgili tutumlarında olumlu yönde bir değişim olma ihtimali yükselecektir. Bu etki sadece doğayla alakalı düşüncelerinin gelişip değişmesine değil aynı zamanda doğayı sevme, anlama, koruma gibi davranışsal, duygusal tepkilerin ve kişilik özelliklerinin gelişmesi için de ortam oluşturur. Yapılan araştırmalar evcil hayvanı olan ailelerde yetişen çocukların empatik becerilerinin, evcil hayvan beslemeyen ailelerde yetişen çocuklara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü tutum öğrenme ürünüdür (Türküm, 1998). Ayrıca hayvanlarla büyüyen çocukların güven duyma, sorumluluk alma, iletişim yetenekleri, empati kurma, paylaşma, özgüven artışı, topluma uyum sağlama, sosyalleşme gibi becerilerinin gelişmesini de olumlu yönde etkilediği söylenebilir (Özkul, 2018).

Hem doğayla hem de doğada bulunan canlı varlıklarla iletişim kurma süreci onları anlayabilmemiz ve empati kurabilmemiz açısından önemlidir. İnsan ve doğa ilişkisinin en önemli boyutlardan biri insanların diğer canlılarla ilişkisidir. Bu ilişkide hayvanların yeri çok ayrı ve özeldir (Büyükcebeci ve Yılmaz, 2019). Doğayı, hayvanları ve diğer canlıları sevmek empatinin öğrenilmesinde ki basamaklardan birisidir. Doğada bulunan canlı, cansız tüm varlıklar değerlidir. Ayrıca hayvanlarla birlikte büyüyen çocuklar onlarla geçirdikleri sürelerin sonunda, zaman içerisinde hayvanların ihtiyaçlarını anlayacak seviyeye ulaşacaklardır. Çocuklar hayvanlarla birlikte geçirdikleri bu zamanla birlikte onların aç, susuz kaldığının farkına varıp, onlara yardımcı olma ihtiyacı hissedecektir. Hayvanlarında duyguları olduğunu ve onların da acı çektiğini hissetmek ise empatinin önemli bir parçasıdır (Tarhan, 2020).

Doğanın bir parçası olan hayvanları anlamak, onlarında kendi aralarında iletişim kurduklarının farkına varmak aynı dili konuşmakla değil aynı duyguları paylaşmakla mümkün olacaktır. Mevlana'nın "aynı dili konuşanlar değil aynı duyguları paylaşanlar anlaşılabilir" sözünden de anlaşılacağı üzere bütün canlıların yaşantısında iletişimin önemi vurgulanmaktadır. Bu iletişim bağına sağlamlaştırmak ise empati kurmayla mümkün olacaktır.

Hayvanların da aralarında iletişim kurdukları ve birbirlerine bilgi aktardıkları konusunda hiçbir şüphe yoktur. Fakat bilgi aktarılırken kullandıkları araca dil deme konusunda görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Bu konuda farklı görüşler mevcuttur. Örneğin; Thomas Sebeok hayvan iletişimi için dil terimini kullanmayı doğru bulmaz. Bu görüş hayvanların dillerinden değil, bilişsel özelliklerinin sınırlılığı ölçüsünde iletişim biçimlerinin varlığından söz edilebileceğini savunur (Kerimoğlu, 2018). Bu bağlamda dil yerine hayvan iletişimi kavramı tercih edilmektedir.

Hayvanlarında diğer canlılar gibi temel ihtiyaçları vardır, doğada var olan diğer canlılar ve insanlar gibi bu ihtiyaçlarının karşılanması için çaba sarf ederler. Hayvanlarda tıpkı insanlar gibi temel gereksinimlerini karşılarken hem birbirleriyle hem de çevreleriyle etkileşim içerisine girmek zorundadırlar. Olumlu bir iletişim süreci tıpkı insanlarda olduğu gibi hayvanlarda da mutluluğun temelini oluşturmaktadır. Etkileşim ve iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürüyebilmesi ve olumlu bir zemin üzerine oturtulabilmesi için iletişimi kolaylaştıran temel koşullar bulunmaktadır. Bu temel koşullardan biri ise empati kurabilmektir (Çalışkan, Aydın ve Aslandere, 2014). İnsanlar başkalarının neler hissettiklerini ve nelere ihtiyaç duyduklarını anlama konusunda diğer bütün hayvanlardan çok daha yeteneklidir ancak insanlar başkalarına anlayışla yardım etme konusunda ne ilk ne de tek canlıdır (Waal, 2014). Belirli hayvan türleriyle özellikle de bonobo maymunları, goriller ve şempanze gibi insanların sahip olduğu duygusal özellikleri andıran duygulara sahip olan hayvanlarla empati kurabildiğimizi gösteren güçlü kanıtlar vardır (Krznaric, 2015).

Empatinin kendisini bir başkasının yerine koyarak onu anlama ve acısını hissetme yeteneği olduğunu ve sadece insanların sahip olduğu bir yetenek olmadığını, hayvanlarda da empatinin olduğunu gösteren çok sayıda örnek çalışma bulunmaktadır (Sınır Ötesi Yayınları Araştırma Ekibi, 2016). Örneğin maymunlardaki duygudaşlık seviyesini göstermesi adına, kendisine ait kafesin çatısından yiyecek için bile inmeyen ama sahibini üzüntü içinde gördükten sonra apar topar maymunun, kafesinin çatısından aşağı inmesinden daha güzel bir örnek bulunabilir mi? (Waal, 2014). Başka bir örnekte ise fareler üzerinde yapılan bir araştırmada, araştırmacılar bir çift yetişkin farenin birisine ya da her ikisine de asetik asit enjekte ederek, ağrı

çekmelerine ve kıvranmalarına neden olmaktadır. Bu durum karşısında kemirgenlerin, başkalarının çektiği acıyı hissedip hissetmediklerini gözlemleyebilmişlerdir. Araştırmacılar eşlerini acı içinde izleyen farelerin onlara karşı daha duyarlı davrandığı ve kendi acılarının da arttığı sonucuna ulaşmıştır (Bekoff, 2020).

Ayrıca insanlar fayda amaçlı olarak evcilleştirmeye başladıkları hayvanlara karşı tutum ve davranışlarının değişmesi sebebiyle insanları onlarla empati kurmaya kadar götüren bu beraberlik zamanla dostluğa dönüşmüştür. Doğaya karşı insanların davranışlarıyla ilgili önemli düşünürlerden birisi olan Keith Thomas, şehirleşmenin hayvanlara karşı çıkarıcı ve faydacı olmayan bir ilişki bağlamında, özellikle de orta sınıflar arasında yeni bir tür duyarlılığın doğmasına olanak sağlayan koşulların oluştuğunu işaret etmektedir (Çakıcı, 2019). Günümüzde de bu durum değişmemiş hayvanlar ve insanlar arasında bulunan bu bağ, hayvanları insanların hayatlarının önemli bir parçasına dönüştürecek bir biçimde sürmeye devam etmektedir (Yanardağ, 2020).

Bu doğrultuda empati, bazı çevre düşünürlerine göre doğuştan gelen empati olasılığını, duygusal deneyimi, özellikle de doğal dünyayı ve bu dünyada meydana gelen sıkıntıları anlama ve paylaşma olasılığını göz önünde bulundurmaya teşvik eder. Bu empati biçimine şu örnekler verilebilir. Derin sulardaki bir petrol sızıntısının okyanusu kirlettiği haberini okurken, kişi kendisini etkilenen hayvanların yerine koyabilir ve hissettiklerini hissedebilir. Başka bir örnekte ise köpekbalığı avlama hakkında bir video izlerken, bazı kişiler köpekbalıklarının deneyimini canlı bir şekilde görselleştirebilir ve köpekbalıklarının yaşadığı acıyı hissedebilir (Tam, 2013). Empati becerimizi tam manasıyla dünya üzerinde bulunan tüm canlı formlarına yayamayacağımız ortaya çıkarılsa bile empati kurma becerimizi doğaya verdiğimiz önem ve doğayla aramızdaki saygı bağını derinleştirmek adına kullanabiliriz. Örneğin bir kirpi olmanın nasıl bir şey olduğunu tam olarak bilmek mümkün değildir. Ancak insanlar perspektiflerini değiştirerek, kirpinin seviyesine inip, kirpiyle burun buruna gelip, dünyaya onun seviyesinden bakabilir ve bu durum bize kirpinin yollarına

attığımız çerçöplere dair içgörü kazandırabilir ve bu durum insan eliyle yaratılan tehditleri görmemize ve anlamamıza sebep olabilir (Krznaric, 2015).

Bu bağlamda insanların hayvanlarla kurduğu empatiye başka bir örnek vermek gerekirse Türel Özkul, 2015 yılında misafir araştırmacı olarak bulunduğu Tokyo Tarım ve Teknoloji Üniversitesi Veteriner Fakültesi'nde onu çok etkileyen ve şaşırtan bir olayı kitabında paylaşmaktadır. Yolda yürürken üzerinde hayvan figürleri olan bir anıt gördüğünü ve hemen akademisyen arkadaşlarına anıtın ne anlama geldiğini sorduğunu belirtmektedir. Arkadaşlarının cevabı ise şöyledir, her yıl belirli bir günde tüm öğretim elemanları ve öğrencilerin bir araya gelerek deneysel amaçlı kullanılan hayvanlar için ve onların refahına ilişkin konferans ve çalıştaylara katıldıkları bilimsel bir aktivite düzenledikleri ve günün sonunda herkesin bu anıtlara çeşitli hediyeler bırakarak daha önceden deneylerde hayatını kaybeden hayvanlara şükranlarını sundukları yönündedir. Bu seremoniyi inançsal bir arka planda yorumlayan Türel Özkul aynı zamanda saygı ve empatinin de en güzel yansıması olarak iletmektedir (Özkul, 2018).

Bir halk kahramanı olan göğsü kınalı serçenin masalında empatiye şu şekilde vurgu yapılmaktadır. Göğsünde kına yakılı bir serçe, gök gürültüsünü duyduğu vakit tir tir titreyerek olduğu yere yatar, korkusundan gök yarılmasın diye ayaklarını havaya doğru kaldırmış. Bir taraftan da “korkumdan kırk kantar yağım eriyor” demiş. Günün birinde, biri serçenin bu halini görünce demiş ki “sen kendin beş dirhem gelmezsin, nasıl oluyor da kırk kantar yağın eriyor?” bu soruya serçe şu sözlerle cevap vermiş: “herkesin kendine göre dirhemi, kantarı var, siz ne anlarsınız”. Bir masalın kahramanı olan bu serçe kendisi için büyük bir olay ve yıkım olan gök gürültüsüne yine kendi dünyası çerçevesinde bakmakta ve kendi gücüyle direnmektedir. Siz ne anlarsınız sorusuyla serçe kuşu kendi öz bilincinin farkında ve bu farkındalığı karşı taraftan da beklemektedir. Serçe kuşunun bizden beklediği onun dünyasına, onun hikâyesine kısa süreli bir yolculuktur. En sade, en öz şekliyle serçenin halinden anlamaktır. Empati başka dünyalara yapılan kısa zamanlı yolculuktur ve tekrar dönüş yine kendi evrenimize olur (Yıkılmış, 2020). Bu bağlamda başka dünyalar bazen doğa, bazen hayvanlar, bazen de başka insanlar olabilir.

Empati kavramı sadece insanlara yönelik bir kavram değildir, doğaya karşıda empati vardır. Örneğin Kızılderililerde doğaya saygı duymak ve doğayı korumak önceliklidir. Bu bağlamda Kızılderililer “ilkbaharda doğaya basmayın, hamile” derler. Başka bir örnek vermek gerekirse doğaya tapan Şamanistlerde doğaya zarar verme endişeyle birlikte hayvanlarla empati kurma gelenekleri de vardır. Kısacası Japonlarda, Şamanistlerde, Kızılderililerde yani doğaya tapanlarda doğaya saygı duyulması çokça rastlanılan bir durumdur (Tarhan, 2020).

Üstün Dökmen ise insanların doğal çevreleriyle de empati kurabileceklerini ve kurmaları gerektiği kanısında olduğunu ifade etmektedir (Dökmen, 2005). İnsanların sadece insanlarla değil doğal çevreyle de empati kurabilmeleri gerekmektedir. Bu sayede doğayı anlayabilir ve bağ kurabiliriz. “Doğa koklamakla, işitmekle, tatmakla ve görmekle tanınır” (Louv, 2010: 71).

Empatinin seviyeleri kapsamında da doğayla, doğada bulunan canlılarla ve hayvanlarla empati kurulabileceğini söyleyebiliriz. Özellikle de toplumsal empati seviyesi ve üzerinde ki seviyelerde doğayla ve hayvanlarla kurulan empatiden bahsedilebilmektedir. Empatinin seviyeleri ve açıklamaları aşağıda verilmiştir (Tarhan, 2020).

Yüzeysel Empati: Karşımızda bulunan insanlarla konuşurken onlar için duygusal boyutta analiz yapmadan, daha derin ve ayrıntılı düşünmeden sığ bir şekilde kalıplaşmış ve klişe haline gelmiş sözler kullanılırsa eğer yüzeysel düzeyde empati seviyesinde kalınmış olunur. Ben seni anlıyorum ama beterin de beteri var, kendi düşen ağlamaz gibi cümleler yüzeysel empati kurulduğunun göstergesidir.

Ben Seviyesi: Empati seviyesinin ikinci düzeyidir. “Ben senin yerinde olsaydım böyle yapardım” cümlesinin kullanıldığı seviyedir. Bir bakıma kişinin kendisini üstün görüp karşısında bulunan kişiye nasihat verme yaklaşımıdır. Bu seviyede nasihat vermek, öğütte bulunmak örnek olarak gösterilebilir.

Sen Seviyesi: Empatinin bu aşamasında fikir kabul ettirmeye çalışmak vardır. “Sen şöyle yapmalısın böyle hareket etmelisin” gibi buyurganlık içeren cümleler

kullanılmaktadır. Karşımızda bulunan kişiye nasıl davranması gerektiği konusunda buyurgan cümleler sarf etmeyi içermektedir.

Toplumsal Empati-Kişiler Üstü Empati: Empati düzeylerinden en yüksek ve derin olan seviyedir. İnsanın kendisinden ve karşısında bulunan kişiden bağımsız olarak o insanı anlamaya çalışması, o insanın olumlu ve olumsuz yönlerini, artı ve eksilerini, güçlü ve zayıf yanlarını fark ederek iletişim sürecini kurabilmesidir. Empatinin en derin, en ideal ve en yüksek seviyesidir.

Evrensel Empati Seviyesi: Empatinin bu seviyesinde, tüm dünya ve evrenden yola çıkılarak düşünülür. Dünyadaki bütün canlıları, insanları, ırkları, bitkileri, hayvanları, kâinatı ve gelecek nesilleri düşünerek onlar için de hareket etmeyi içermektedir. Evrensel anlamda düşünme yetisine sahip olan kişiler, empatiyi içerdiği gerçek anlamına uygun olarak yaşıyor demektir.

Zamanlar Üstü Empati Seviyesi: Kıyamet ve evrenle birlikte evrenin geleceğini de düşünerek empati kurabilme zamanlar üstü empati seviyesidir. “Kıyamet kopacağını bilseniz bile ağaç dikişiz” zamanlar üstü empatiye verilebilecek çok güzel bir örnektir (Tarhan, 2020). Bu bağlamda doğayla ve hayvanlarla empati kurulabileceğini söyleyebiliriz. Evrensel empati seviyesinde bulunan bir kişi dünyadaki bütün canlıları, insanları, bitkileri, hayvanları ve gelecek nesilleri de düşünerek hareket edecektir. “Ölse de insan, ettiği kötülük dünyada kalır” (Thoreau,2007: 81). Dünyaya bıraktığımız her iz, biz dünyadan gittiğimizde arkamızda kalacaktır. Bu bağlamda hem doğaya, hem hayvanlara hem de insanlara karşı empati kurmak bıraktığımız izlerin daha insani olması yolunda atılan belki de ilk adım olacaktır.

Sonuç olarak kullanım alanlarına göre empati kavramının farklı şekillerde ama ortak paydalar altında tanımlandığını söyleyebiliriz. Empatinin bileşenlerini oluşturma sürecinde insanın doğada bulunan canlı varlıklarla empati kurabilmesi eğitim süreci açısından da vurgulanmalı ve göz ardı edilmemelidir. Doğayla empati kurulabilmesi için öncelikle insanlarla empati kurulabilmelidir, insanlarla empati kuramayan birisi doğayla da empati kuramayacaktır. Doğayla empati kuramadığı için doğaya yeterli düzeyde uyumda sağlayamayacaktır (Dökmen, 2005). İnsanlarla empati kurabilen kişiler doğayla da empati kurabilmektedir. Farklı bir şekilde ifade edilmesi gerekirse

eğer empati becerisine sahip olan ve bu yetisi gelişmiş olan insanlar doğayı koruma konusunda da daha duyarlı olacaklardır (Elikesik ve Alım, 2013). İnsanların ayrılmaz bir parçası olan hayvan ve bitki dünyasının yok olma tehlikesiyle karşılaşmasına sebep olan yine insan davranışları, insanların doğa ile uyumlu olma sürecini ve doğayla uyum içinde yaşama zorunluluğunu yeterince anlayamamış olmasından kaynaklanmaktadır (Miser, 2019).

Bu bağlamda eğitim süreci bireylerin doğayı tamamıyla tanınması, doğada bulunan canlı cansız varlıkları önce fark edip sonra korumaya yönelik tutumlar geliştirmesini sağlamaya yönelik planlanmalıdır. Öğrenciler bu sürecin sonunda doğanın yapısı, işleyişi, insanla doğa arasındaki ilişki ve doğa üzerinde insanın etkisini fark etmeli, insanın doğaya davranışının sonuçlarını öngörebilmelidir. Öğrencilerin sürecin içerisinde oldukları ve yaparak yaşayarak öğrendikleri ortamlar oluşturulmalıdır. Çocuğun yaşadığı çevreyi bilme ve tanınmasının ötesinde, doğada bulunan canlı ve cansız varlıklarla empati kurması, duygusal anlamda bağlar oluşturması, doğayı önemsemesi ve doğaya karşı koruyucu tutumlar geliştirmesi gibi duygusal süreçler çevre eğitimi kapsamında çocuğa kazandırılması beklenen davranışlardır (Özdemir, 2016).

Doğaya uyum sağlama ve doğayla insanın ayrılmaz bir bütün olduğunu anlamak ancak doğayla insan arasında bir bağ kurulmasıyla mümkün olacaktır. Bu bağ doğayı ya da doğada bulunan herhangi bir canlıyı tanıma yoluyla sağlanabilir. “Öğrencilerimden biri, bir bitkinin adını öğrendiği her defasında yeni bir insanla tanışmış gibi hissettiğini söyledi. Bir şeyi adlandırmak onu tanımanın yollarından birisidir” (Louv,2010: 50). Bu bağın kurulmasını sağlayan öncelikle doğayı tanımak, tanıdıktan sonra sevmek ve sevdiikten sonra korumaya başlama süreci olarak tanımlanabilir. Ayrıca en iyi öğretmen doğanın kendisidir (Tont, 1997). Bu öğretmenden insanlığın ve insanların alacağı çok ders olduğunu söyleyebiliriz. Doğa kusurları da içeren bir kusursuzluk içerir ve çamurla, tozla, ısırğan otlarıyla, gökyüzüyle, bazen kanayan bir dizle bütüne ulaşmak için parçalar sunar insanlara (Louv, 2010).

“Doğayı, insanı ve insan ürünlerini bir bütün olarak anlamaya, empati kurmaya çalışan bir insan, varlığı tümüyle sevmeye yolunda demektir. Çünkü sevmeye giden yol anlamaktan geçer; anlamadığımız, tanımadığımız bir şeyi sevmeyiz. Dağlarıyla, ağaçlarıyla, kuşlarıyla, toprağından çıkan fosilleriyle ve çömleriyle, ayakta zor duran eski evleriyle ve yüzlerinin rengi ne olursa olsun bütün insanlarıyla birlikte bu dünyayı tanımaya, anlamaya başladığımız zaman, sevmemiz de mümkün olacaktır” (Dökmen, 2005: 171). Doğayı kendimize değil, kendimizi doğaya uydurmalı ve doğayla bir bütün olup, uyum sağlayarak, doğayla birlikte yürümeyi ve yaşamayı öğrenmeliyiz (Külköylüoğlu, 2011). Doğa bize değil, biz doğaya benzemeliyiz. Bu benzeme sürecinin başlangıç noktası ise doğayı tanımak adına adım atmakla başlayacaktır. Ayrıca değer vermeden empati kurulamaz (Tarhan, 2020). Doğayı tanıyan, bilen, seven, değer veren, doğayı koruyup anlayan bir insan doğayla empati de kuruyor demektir. Kuşlarla, taşlarla empati kuran bir insan, insanla empati kurmaz mı hiç? (Dökmen, 2005).

1.1.4 Empati Becerisinin Öğretimi

En genel tanımıyla eğitim bireylerin davranışlarında istedik yönde değişimler oluşturma sürecidir (Sübaşı, 2008). Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları davranış bilimlerinden elde edilen veriler doğrultusunda sınırları belirlenmiş olan yetkinlik düzeyinde ve verimli bir şekilde kazandırma gayretinde olan kurum ise okuldur (Senemoğlu, 1988).

Eğitimin başka bir tanımı ise, gençlerin ve çocukların toplumun içerisinde yerlerini almaları için sahip olmaları gereken beceri, bilgi ve anlayışları kazanmaları, kişilik gelişimlerine katkı sağlamaları ve bu gelişimi okulun içinde veya okulun dışında, doğrudan ya da dolaylı bir şekilde devam ettirdikleri süreç olarak tanımlanabilir. En kısa tabiriyle ise terbiye olarak ifade edilebilir (TDK, 2019).

Öğretim ise önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda gereken bilgileri verme, öğrenmeyi daha kolay hale getirebilecek etkinlikleri düzenleme, öğretim sürecinde kullanılacak araç-gereçleri hazırlama ve kılavuzluk etme süreci olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Öğretim daha çok öğrenme ve öğretim sürecini

kapsamaktadır. Bireyin çevresiyle girmiş olduğu etkileşim sürecinin sonucu bireyde izler kalmaktadır. Yaşantı olarak adlandırılan bu izler bir davranış değişimidir. Öğrenmeden söz edebilmek için bu değişim bir süre devam etmelidir. Farklı nedenlerle oluşan davranış değişimi geçici ise öğrenme olarak kabul edilemez (Ulusoy, 2008).

Öğrenme davranışlarda ki nispeten kalıcı değişimlerdir öğretme ise en kısa tanımıyla öğretmek eylemi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme davranış ya da düşünce değişimi ise öğretme öğrenmeyi kolaylaştırmak için kasıtlı bir eylemdir. Bir başka deyişle öğretmeyi tanımlamak öğrenmeyi tanımlamaktır (Sübaşı, 2008).

Empati kavramıyla ilgili çok fazla tanım yapılması gibi öğretimi konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Empati kavramının tarihsel süreç içerisinde bilişsel, duygusal ve hem bilişsel hem de duygusal yönüne vurgu yapan tanımları mevcuttur. 1950'li yılları içerisine alan tanımlamalarda bilişsel yönüne vurgu yapılmaktadır. Bu yıllarda empatinin bilişsel yönü vurgulanmıştır. Bu bağlamda 1950'li yıllarda empati bir insanın karşısındaki insanın yerine kendisini koyarak onu tanıması ve o kişinin özellikleriyle ilgili bilgi sahibi olması olarak kullanılmaktaydı. 1960'lı yıllara gelindiğinde empatinin duygusal yönü ön plana çıkmış ve bu yön vurgulanmıştır. Bu anlayışa göre karşımızda bulunan kişinin rolünü benimsemek empatinin ön koşulu olmasına rağmen tek başına da yeterli kabul edilmemektedir. Empati becerisinde temel olan karşımızda bulunan kişinin hissettiği duyguların aynısını hissetmektir. (Dökmen, 1988).

1970'ler de empati daha dar bir kapsam çerçevesinde değerlendirilmiştir. Empati bu yıllarda birisinin herhangi bir durum karşısındaki duygusunu anlamaya ve uygun bir ifadeyle bu duyguya karşılık verebilmek olarak kullanılmıştır. Ayrıca 1970'ler de Carl Rogers adı ile empati kavramının adeta özdeşleştiği görülmektedir. 1980'lerde ise empatinin hem bilişsel hem de duygusal boyutunu kapsayan yönüne vurgu yapan tanımları yaygınlık kazanmıştır. Günümüze doğru yaklaştıkça empatinin içeriği ve boyutunun geliştiği görülmektedir. Kültürel empati ve etik empati örnek olarak gösterilebilir. Bireyin hissetme, algılama, dinleme ve davranma becerilerinin bir bütün

olarak değerlendirilmesi ve empatik anlayış içerisinde hepsinin bütünlüğe katkı sağlaması ve ahengi oluşturmasının önemi artmaktadır (İkiz, 2006).

Empati kavramının yukarıdaki gibi zaman içerisinde vurgu yapılan özelliğinin farklılık göstermesi ve farklı tanımlar yapılması gibi öğretimi konusunda da farklı görüşler mevcuttur ve literatür de bu konuda da görüş birliği bulunmamaktadır. Empatinin ve empati kurma sürecinin doğuştan geldiğini savunanlar bir tarafta öğrenilebileceğini savunanlar diğer tarafta yer almaktadır. Carl Roger's empatiyi çok geniş kapsamlı bir kavram olarak tanımlamaktadır (Rogers, 1975). Carl Rogers'ın da söylediği gibi empati hem tanımı, hem öğretimi, hem farklı alanlara göre yorumlanması açısından oldukça kapsamlı ve geniş bir kavramdır.

Empati becerisi önceleri doğuştan sahip olunan bir yetenek olarak görülmekteydi lakin günümüze doğru yaklaştıkça, günümüz eğitimci ve yazarları empatik iletişimi ve empati kurmayı öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceri olarak görmektedir (Pala, 2008). Bazı araştırmacılar empatiyi doğuştan sahip olunan bir yetenek, bazı araştırmacılar ise sonradan deneyim ve yaşantılarla kazanılan bir beceri olarak görmektedir. Shapiro' e göre günümüzde kabul edilen düşünce hem insanların doğuştan empati kurma yeteneklerinin olduğu hem de empati kurmanın sonradan da öğretilebilen bir beceri olduğudur (Gürtunca, 2013). Bazılarına göre empati, insanların sezgilerine ve hayal güçlerine dayalı niceliksel olarak ifade edilemeyen potansiyel bir güçtür, bazılarına göre de beynin işlevlerinden sadece birisidir (Demir, 2012).

Carl Rogers empatinin öğrenildiğini ve doğuştan kazanılmadığını ifade eder hatta en hızlı olarak empatik ortamda öğrenildiğini de belirtmektedir. Bu bağlamda eğitimcilerinde empati yetenekleri ve eğitim öğretim yöntemleri önem kazanmaktadır. Ayrıca empatinin karakter özelliği değil sonradan kazanılabilen bir beceri olduğu konusunda, son yıllarda yapılan çalışmalarda ortak bir görüş söz konusudur. Rogers'a göre empatik kişilerden empatik varoluş biçimi öğrenilebilir. Empati yeteneği eğitim süreçleri sonunda kazanılabilir ve geliştirilebilir. Terapistler, anne babalar ve öğretmenler empatik olmaya yardımcı olabilecek kişilerdir (Rogers, 1975). Hatta anne ve babalar empati kurma konusunda çocukların ilk ve en önemli

öğretmenleridir (Doğan, 2019). Tanrıdağ bir iletişim becerisi olarak empatinin doğrudan öğretilemeyeceğini ama eğitim süreci içerisinde yaşantılar yoluyla öğrencilerin empati kurma becerisinin geliştirilebileceğine vurgu yapmaktadır. Empatinin model gösterme yoluyla kolaylaştırılabileceğini de ifade etmektedir (Akt: Demir, 2012). Bir öğretmen, öğrencilerine rol model oluşturarak empatik olmayı öğretebilir. Bu bağlamda empati becerisini geliştirme sürecinde, eğitimcilerin ya da uygulayıcıların sahip oldukları empati yetenekleri çok önemlidir. Eğitimcinin ya da uygulayıcının tutumları, anlayışı, değerleri ve rol model teşkil etmesi verilen eğitimin ana temasını oluşturmaktadır. Birnevi verilen eğitimin kalbi olarak ifade edilebilir. Benzer şekilde empatik ortamların oluşturulması da öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecek ve öğrenmeyi de hızlandıracaktır (Akkoyun, 1987 ve Okun, 1997, Akt: İkiz, 2006).

Empati becerisi, her insanda bulunması gereken özelliklerdendir ama empati becerisinin bir öğretmenlerde bulunması daha büyük önem taşımaktadır (Genç ve Kalafat, 2008). Day (2002), öğretmenlik mesleğinin temel taşının “değerler öğretisi” olduğunu ifade etmekte ve öğretmenlerin kalkınmış bir toplum oluşturma noktasında inandıklarını öğrencilerine öğreteceklerini de vurgulamaktadır (Akt: Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu doğrultuda öğretmen adaylarının eğitimi ve geleceğin öğretmenlerinin sahip oldukları beceriler önem kazanmaktadır. Bir toplumun gelişmesini sağlayarak o toplumu, yükseltilere taşıyacak olan bireylerin yetiştirilmesi eğitim sisteminin önemli bir parçası olan nitelikli öğretmenlerle olanaklıdır (Pehlivan, 2005).

Bir öğretmenin sahip olduğu özellikler ve beceriler o öğretmenin yetiştireceği, yol göstereceği, ışığıyla aydınlatacağı öğrencilerini de etkileyecektir (Meydan ve Özyürek, 2018). Empati becerisine sahip olan bir öğretmen ancak empati kurmayı öğretebilir öğrencilerine. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurarken öğrencilerini anlaması, öğretmenlerin sahip oldukları empati yeteneği ve empatik olabilme derecelerine bağlı olmaktadır (Elikesik ve Alım, 2013). Bir çocuğun empatik olmasını, çocuğa öğretmeye çalışarak ya da onu azarlayarak değil, onunla empati kurarak yaparsınız. Çocuğun ilişkileri anlaması ve anlamlandırması sadece tecrübe ettiği ilişkiler

üzerinden mümkün olabilir (Krznaric, 2015). Açıkça empatiyi öğretmek, empatinin gelişmesine yardımcı olabilir fakat daha önemlisi kişinin de empati göstermesidir (Doğan, 2019). Başka bir örnekle daha açıklamak gerekirse empati becerisi insanlar arası iletişimi kolaylaştırmaktadır ve bazı meslek grupları açısından önemlidir. Örneğin hekimlerin sahip olduğu empati becerisi, hekimin hastasının sorunlarını sezinleme ve acısını anlayabilmesinde önemlidir. Veteriner hekimlerde ise hem insan-insan ilişkisi hem de insan-hayvan ilişkisinde empati kullanılması gerekmektedir (Türkmenoğlu, 2016). Verilen örneklerden yola çıkarak bazı meslek grupları için empati becerisinin son derece önemli olduğunu söyleyebiliriz.

Ayrıca empatik olan bir kişi çevresinde bulunan diğer kişilerle olan ilişkilerinde onların tepkilerine karşı daha duyarlı olacaktır, herhangi bir çatışma ya da anlaşmazlık halinde bu durumun altında yatan gerçek sebebi görebilir, olumlu ve olumsuz bütünleşmeleri fark edebilir ve bir sınıftaki mutsuz olan çocuğu görebilir (Akkoyun, 1982). Tuncay ve İl'de empati kavramını bireylerin bilişsel, duygusal ve sosyal mesajları okuma ve hissetme yeteneği olarak tanımlamakta ve gerçek bir empati davranışının ortaya çıkmasına eğitim yoluyla yardımcı olunabileceğini belirtmektedirler (Çifci ve Altınova, 2012).

İnsanlar tarafından anlaşılma bireyin kendisini önemli ve iyi hissetmesine olanak sağlamaktadır. Bu durum kişiler arasında olumlu yönde bir ilişki temelini oluşmasında ve empati kuran kişinin zamanla empati kurulan kişiyi etkilemesine yol açabilmektedir. Bu bağlamda empati kurma süreci değerlendirildiğinde empati kurulan kişi, empati kuran kişiden bazen farkında olarak bazen de farkında olmayarak tutum, duygu, düşünce ve davranışlarını anlama yetisini kazanabilmesine sebep olabilir. Daha kısa bir şekilde ifade etmek gerekirse eğer, insanların arasındaki ilişkilerde empati becerisini kullanan bir birey, zamanla karşısında bulunan kişiye rol model olabilir. Empati becerisinin kazanılmasında model olarak öğrenme eğitim tekniği de kullanılmaktadır. Empati becerisinin geliştirilmesinde kullanılan çeşitli eğitim-öğretim teknikleri bulunmaktadır. Bunlar yaşantısal, didaktik, modelden öğrenme ve rol alma teknikleridir (Dökmen, 1988).

Didaktik öğrenme kapsamında eğitim süreci devam eden kişiye sağlıklı bir iletişim kurma süreci ve empatiyle ilgili teorik olan bilgiler aktarılır. Yaşantısal yaklaşımda ise eğitime katılan bireylere diğer katılımcılarla gerçekleştirdiği iletişim sürecinin görüntüleri kaydedilerek sonrasında izlettirilir ya da eğitim veren kişinin gözlemlerini süreç sonunda eleştirel bir bakış açısıyla bireye aktarması sürecini oluşturmaktadır. Modelden öğrenme, model alınarak öğrenme sürecini kapsarken rol oynama bireyin bazen kendi perspektifinden bakarak, bazen de karşısında bulunan kişinin rolüne bürünerek iletişim sürecini kurması ve bu şekilde empati becerisini kazanması sürecini oluşturmaktadır. Birey karşısındaki kişinin rolüne girerek onun bakış açısından olaylara bakmaya ve onu bu süreçte anlamaya çalışmaktadır. Empati “başkasının bakış açısından bakma” veyahut “rol alma” becerisi olarak ifade edildiğinde, empati eğitiminde rol oynama tekniğinin büyük önem taşıdığını söyleyebiliriz (Gürtunca, 2013).

Rol oynama bir gruptan seçilen kişilerin grup önünde herhangi bir konu hakkında ki canlandırma etkinlikleridir. Bu etkinlikler sırasında rol oynayan kişi, bir başkasının yerine kendisini koyarak onun gibi davranmaya, onun gibi hissetmeye ve onun gibi düşünmeye çalışır (Üstündağ, 2006). Rol oynama tekniği hayatta karşımıza çıkabilecek herhangi bir olay, kişi ya da durumla bizi karşı karşıya bırakır. Bu durum bizi bir nevi hayata hazırlar ve prova yapmamıza olanak sağlar. Rol oynama tekniğinin kullanılması yaratıcı dramada özellikle çocukları yaşama hazırlar (San, 2009). Bu bağlamda rol oynama tekniği empati becerisi kazanılması sürecinde kullanılabilir.

Empati becerisinin geliştirilmesi için kullanılan farklı eğitim-öğretim yöntemlerinin hem geleneksel hem de çağdaş yöntemler olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri kapsamında teorik bilgilerin aktarılması yoluyla da empati becerisi geliştirilebilir. Rol model olarak ya da çağdaş yöntemler içerisinde yer alan rol oynamayla da empati becerisi geliştirilebilmektedir. Ancak empati becerisi kazanması ve kazandırılması zor olan bir süreçtir. Bu becerinin kazanılması için öncelikle yaşanılması gerekir (Adıgüzel, 2010). Bu bağlamda çağdaş eğitim öğretim yöntemlerinden olan yaratıcı dramayla empati becerisinin kazandırılacağı söylenebilir. Yaratıcı drama yöntemi etkileşimin fazla olduğu ve aktif öğrenme

yöntemleriyle harmanlanmasıyla birlikte çok uyarıcıyı içeren bir öğretme-öğrenme süreci yaratarak bireyin öğrenme sürecinde aktif olarak rol almasını sağlar. Etkileşimi merkeze alan aktif öğretim yöntemlerinin yaratıcı drama yöntemiyle bütünleştirilmesi, öğrenme ortamındaki bireylerin yaratıcılıklarının gelişmesinde, empati becerilerini geliştirmelerinde, motivasyonlarının ve hayal güçlerinin artmasında önemli bir işleve sahiptir (Aykaç ve Aykaç, 2019). Bu bağlamda rol oynama tekniğinin de içinde yer aldığı yaratıcı drama yöntemi tercih edilmiş ve bu araştırmada kullanılarak empati becerisine etkisi, öğretmen adayları tarafından değerlendirilmiştir. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak empati becerisinin eğitime geliştirilebileceği söylenebilir. Eğitim-öğretim sürecinin çağdaş eğitim öğretim yöntemleri kullanılarak planlanması empati becerisinin kazanılma sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan derslerde katılımcıların empati becerisini geliştirdiğine dair literatürde ortak bir görüş bulunmaktadır. İletişim becerileri ve empati becerisini geliştirdiğine yönelik Karakaya 2007, Bayrakçı 2007, Şimşek 2013, Onur 2016, Goodman 2017'nin yapmış oldukları çalışmalar örnek olarak gösterilebilir.

1.1.5 Empati Becerisinin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımı

Empati, insanın kendisini bir başka insanın yerine koymasıyla birlikte karşısındakinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması ve anlamlandırması süreci olarak tanımlanabilir (Dökmen, 2005). Farklı bir tanımda ise empati olayları, karşı tarafın gözünden görebilme, karşı tarafın kulaklarıyla duyabilme, karşı tarafın kalbiyle hissedebilme kısacası karşı tarafın ayakkabılarıyla yürüyebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Hogan, 2012). Empati kendimizi başkasının yerine koyarak onun penceresinden dünyaya, olaylara ve insanlara bakmak ve karşımızdakinin hissettiği duyguları hissedip, onun gibi düşünmeye çalışıp, onun ayakkabılarıyla belirli bir süre yürümek olarak tanımlanabilir. Empati becerisinin kazanılması noktasında rol oynama önemli tekniklerden birisi olarak gösterilmektedir.

Bu bağlamda yaratıcı drama yönteminin kullandığı tekniklerinden olan rol oynama ve doğaçlama empati becerisi kazanılması sürecinde etkili olacaktır. Yaratıcı dramının genel amaçları arasında başkalarını anlama ve hisseme becerisini geliştirme yani

empati kurma yer almaktadır (Üstündağ, 1998). Bu örtüşme bile empati eğitiminde yaratıcı drama yöntemini kullanılabilir kılmaktadır.

Yaratıcı drama süreçlerinde doğaçlama tekniğinin kullanıldığı etkinliklerde katılımcıların önceden hiç deneyimlemediği ya da gözlemlemediği herhangi bir rolün içinde kendisini bulması ve girdiği rolün gerektirdiği gibi davranması ve kendisiyle rolü özdeşleştirmesi yaratıcı drama süreçlerinde yaşanan doğal bir durumdur. Bu yaşantılar empati becerisinin gelişmesine olanak sağlar (Adıgüzel, 2010).

Doğaçlama tekniği bireyi daha önce hiç düşünmediği bir durumla baş başa bırakabilir ve hem farkındalık sağlamak adına hem de empatik düşünme sürecinin başlaması adına kullanılan önemli bir yaratıcı drama tekniği olduğu söylenebilir. Örneğin daha önce hiç karşılaşmadığımız bir rolde olabilir, hayatımızda sürekli karşımıza çıkabilecek bir rolde olabilir, o an rolün içerisine girilip canlandırma sürecine başlanır. Doğaçlama sürecinde bazen hayvanlar, bitkiler, eşyalar kısacası canlı veya cansız herhangi bir şeyin rolüne girip oymuşçasına doğaçlama yapılabilir. Bu durum empatik düşünme sürecini olumlu yönde etkileyecektir.

Okvuran' a göre drama çalışmalarında iletişim ve empati yoğun olarak yaşanmaktadır. Yaratıcı dramanın kullanıldığı atölyelerde birbirinden farklı rolleri oynayan birey, bazı toplumsal rolleri bu süreç temelinde yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmektedir. Hayat içerisinden bir durum, bir an, en az bir defa deneyimlenen herhangi bir olay, an ya da durum yaratıcı drama atölyelerinde pek çok kez yorumlanır, denenir, tartışılır, oynanır, eleştirilir, katılımcıların kendi deneyimleriyle harmanlanarak tekrar oynanır. Bu durum bireylere gerçek hayatta karşı karşıya kalacakları durumlar karşısında bir nevi hazırlıklı olmayı öğretmektedir (Çifci ve Altınova, 2012).

Yaratıcı drama süreci empatik iletişim kurulmasını da içermektedir. Bu durumun karşılığı gerçek hayattaki gibi, bir yanılla insanlar arasındaki iletişim sürecine yardımcı olmak ve kolaylaştırmak diğer yanılla da insanların çevreleriyle olan etkileşim süreçlerini olumlu yönde etkilemek ve güçlendirmektir. Örneğin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanmış bir çalışmada hiç tanınmayan bir kişinin kimliğine bürünüp onun ne söylediğini dinleyip onu anlamaya çalışmak ve onun duygularını

hissetmek, rolün içerisinde o gibi olmaya çalışmak, empatik iletişim geliştirme adına yapılabilecek önemli bir çalışmadır (Üstündağ, 2016).

Yaratıcı drama sadece insanlarla empati kurma noktasında yarar sağlayan bir yöntem olmakla kalmayıp aynı zamanda, farkındalık sağlama konusunda da önemlidir. Doğada bulunan bir dağın, bir denizin, balığın ya da kirletilmiş havanın yerine kendisini koymaya belki de, o ana kadar hiç fark etmediği bir durumla kişinin yüzleşmesine bu süreç yardımcı olacaktır. Yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı sınıf ya da atölyelerde gruplar; bir nesne, bir eşya, bir fotoğraf, bir an vd. empati geliştirmek için araç olarak kullanılabilir. Ben olsaydım nasıl davranırdım, ne yapardım neler hissederdim sorularını sormaya başlayan insanlar empatik düşünme süreçlerini kullanmaya da başlamıştır denilebilir (Üstündağ, 2016).

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda yaratıcı dramanın empati becerisinin öğretim sürecinde kullanılabileceği ve kullanılmasının bu beceriyi geliştirme noktasında önemli bir yöntem olduğu vurgulanmaktadır. Yalnız göz ardı edilmemesi gereken bir durum söz konusudur, empatik beceri hemen kazanılabilecek bir beceri değildir. Yaşam deneyimlerinin artırılması, yani yaşanmışlığın artırılması ve bizzat süreç içerisinde yaşanması ile doğru orantılı olarak empatik beceride artış gösterebilir (Adıgüzel, 2010).

Bu durumdan yola çıkarak yaratıcı drama dersi alan bir öğretmen adayı, özellikle de daha küçük yaşlarda olan çocuklarla vakit geçiren bir sınıf öğretmeni adayının; kendisini öğrencilerinin yerine koyabilmesi, çocukları anlayabilmesi ve çocuk gibi düşünüp, yaşayabilmesi ve empatik düşünebilmesi adına yaratıcı dramanın önemli olduğunu ifade edebiliriz. Eğitimle ilişkisi olan herkesin farkında olduğu, eğitim sorunlarının çözümü eğitimi verenlerdir (Cüceloğlu, 2018). Bu yüzden öğretmen eğitimi de önemli ve hassastır. Bu bağlamda da kullanılan yöntemler önem kazanmaktadır. Öğretmen adayının eğitim fakültesinde bu dersi alması kitaplarda yazan teorik bilgilerin sınıf dışına çıkmasına, yaratıcı drama yöntemi kullanılan bir ortamda yaparak-yaşayarak, rollere girip çıkarak teorik bilginin uygulama aşamasına dönüşmesine de şahit olacaktır. Ayrıca girip-çıktığı roller vasıtasıyla empati kurma süreci hızlanacaktır. Empati becerisi öğretmenlerin öğrencileriyle sağlıklı bir zeminde

iletişim kurmalarına, öğrencilerin penceresinden kendi buldukları noktaya bakabilmelerine, öğrencilerinin duygularının dilini anlayabilmelerine ve en önemlisi de öğrencilerine empatik davranmayı ve düşünmeyi öğretmesi adına, bu beceriye kendisinin de sahip olması hayati önem arz etmektedir.

“Öğrencinin yaşı küçüldükçe öğretmenin etkisinin büyüyeceğini düşünebilirsiniz, ama üniversite çağında bile öğrencinin hayatına yön veren öğretmenler var” (Cüceloğlu, 2018: 10). Bu bağlamda bir öğretmeni eğitmek binlerce öğrenciyi eğitmek anlamı taşıyacaktır. Bir öğretmen kendi ışığıyla binlerce öğrenciyi aydınlatacak ve kendi ışıklarını yaymaları için onlara rehber olacaktır. Öğretmen adayının öğretmen olma yolculuğunda ona eşlik etmek ve mesleki yaşantısına hazırlamak, binlerce öğrencinin hayatına dolaylı olarak dokunmak anlamına gelecektir.

1.1.6 Empati Becerisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Sosyal bilgiler dersi, vatandaşlık yeterlilikleri ve yetkinlikleri kazandırmak amacıyla ortak bir zeminde sosyal bilimlerin, edebiyatın ve sanatın bir araya gelmesiyle birlikte disiplinler arası bir çatı altında birleştirilmesinden meydana gelen çalışma alanı olarak ifade edilir (NCSS, 1993). Sosyal bilgiler kısaca insanlarla ilgili olan konuları merkeze alan bilgileri kapsayan bilim olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019).

Sosyal bilgiler dersi insanı ilgilendiren konuların yer aldığı bir derstir. Bu bağlamda sosyal bilgiler insanlarla ilgili konuları kapsayan, insanları ilgilendiren bilgi birikimini içinde barındıran, bilgilerin, birikimlerin, yaşanmışlıkların, kalıntıların içinde yer aldığı bir alan olarak ifade edilebilir. Tarih biliminden yola çıkılarak, insanlık geçmişine doğru yol almayı, coğrafya biliminden yola çıkarak insanların yaşamaları için tercih ettikleri mekanların özelliklerini, iletişim ve insan ilişkilerinden yola çıkarak iletişim süreçlerini, sosyolojiden yola çıkarak toplumu tanımayı, arkeolojiden yola çıkarak uygarlıklardan kalan kalıntıları görmeyi sağlayan ders olarak ifade edilebilir (Özyürek, 2020).

Sosyal bilgiler dersi tarihsel süreç içerisinde pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır. Bu konuda sosyal bilgiler alanının ortaya çıkmasıyla beraber süregelen ve sonu gelmeyen bir tanımlanma, tartışma, nasıl olduğu ya da nasıl olması gerektiği konusunda devam etmektedir. Bu durum doğal olarak farklı tanımların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Sosyal bilgiler dersinin öncülerinden birisi olan Edgar Bruce Wesley 20.yüzyılın başlarında sosyal bilgiler dersini sosyal bilimleri basitleştirerek, pedagojik amaçlarla bir araya getiren ders olarak tanımlamıştır (İnan, 2014). Edgar Wesley'in yapmış olduğu bu tanımda basitleştirilen sosyal bilimler, başı çeken tarih biliminin ardından coğrafya, ekonomi, psikoloji, antropoloji, siyaset bilimi, sosyoloji gibi bilim dallarını kapsamaktadır (Doğanay, 2008).

Farklı tanımlamalar paylaşılmadan önce sosyal bilgiler eğitiminin tarihsel yolculuğuna çıkacak olursak eğer, çokta eskiye dayanmadığı söylenebilir. Amerika'da 1916 yılında ortaya çıkmış ve ders olarak müfredatta yer almaya başlamıştır. Bu dersle birlikte bireylerin demokratik değerleri tanımlarının, toplumun çeşitli alanlarında ortaya çıkan sorunlara yönelik, vatandaş olarak üzerine düşen, görev ve sorumlulukların farkına varılması noktasında işe yarayacağı ve bu konuda fayda sağlayacağı söylenebilir. Türkiye'de sosyal bilgiler alanında çalışan eğitimcilerin her fırsatta dile getirdikleri ve tekrar ettikleri "çocuklar geleceğimizdir" ifadesi retorik bir zeminde karşılık bulmaz ve karmaşık bir yapıya bürünen ve toplumun sahip olduğu sorunlarının çevresinde büyüyen bu ifade gerçekçi bir bakış açısıyla değerlendirir ve bu bağlamda gerçek bir kaygı olarak nitelendirilir. Ülkemizde çocukların ve gençlerin geleceğe donanımlı bir şekilde adım atmalarını sağlamak adına sosyal bilgiler dersi önemlidir ve her geçen gün de bu dersin önemi artmaktadır (İnan, 2014).

Sosyal bilgiler dersi insanın toplumsal bir varlık olması adına, yaşantısının önemli bir parçasını meydana getiren toplumsallaşmanın içerdiği bilgileri çeşitli bilim dallarından faydalanarak birleştirmek ve bu suretle demokratik, üretken, etkin ve çağa ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek adına oluşturulmuş bir ders olarak tanımlanabilir (Kaymakçı ve Ata, 2012).

Yukarıda verilen tanımlardan yola çıkarak sosyal bilgiler dersi insanı insanın özelliklerini kullanarak ve insandan yola çıkarak anlatan ve sosyal bilimleri aynı çatı altında toplayarak, insanları konu alan bilimlerin ışığında ve bireylerin toplumun etkin birer vatandaşı olmaları amacıyla oluşturulmuş bir ders olarak tanımlayabiliriz.

Günümüzde yani 21. yüzyılı yaşadığımız zaman diliminden yola çıkılarak bilim ve teknoloji desteğiyle kendisini gösteren gelişim, değişim ve farklılaşma yolculuğunun

şekillendirdiği, toplum ve bireyin ihtiyaçlarının göz önünde tutulduğu ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki değişimleri de beraberinde getirerek, bireylerden beklenen rollerin yeniden oluşturulmasına etki ettiği söylenebilir. Bu değişim süreciyle birlikte bireylerden bilgiyi üreten, eleştirel düşünebilen, bilgiyi yaşamda işlevsel bir şekilde transfer ederek kullanabilen, iletişim becerileri gelişmiş, girişimci, kararlı, yaşadığı topluma ve kültürüne katkı sağlayan, empati kurabilen bireyleri tanımlamaktadır. Tanımlanan özellikler hem sosyal bilgiler programında hem de diğer öğretim programlarında ortak özellikler olarak yer almaktadır (MEB, 2018).

Bu bağlamda 21. Yüzyıl becerileri geleceğe taşınacak olan tüm bireylerde olması gereken özellikler olarak tanımlanabilir. Ayrıca tüm programlarda ortak özellikler olarak yer almaları, ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programının özel amaçlarından;

- ✓ Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini geliştirmeleri,
- ✓ Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- ✓ Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
- ✓ Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- ✓ Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler öğretim programından alınan yukarıdaki amaçlar hem 21.yüzyıl becerileriyle hem de çalışmanın amacıyla uyumluluk göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerden bazıları ise iletişim, empati, yenilikçi düşünme, çevre okuryazarlığı ve iş birliğidir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması amaçlanan becerilerden olan empati ve iletişim becerisi

araştırmanın konusuyla bire bir örtüşmektedir yanı sıra sosyal bilgiler dersine özgü becerilerden birisi empati becerisidir.

Sosyal bilgiler dersinin amaçlarından birisinin öğrencilere empati becerisinin kazandırılması olduğu düşünülürse; sosyal bilgiler öğretim sürecinde empati etkinliklerinin, geleneksel yöntemlerden ziyade çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerinin kullanılmasının gerekliliği önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2013). Sosyal bilgiler öğretiminde, sosyal bilgiler dersini, teorik bir ders olmaktan çıkarmak amacıyla tavsiye edilebilecek en önemli nokta sosyal bilgiler dersinin kapsamında yer alan konuları yaşamla bağdaştırarak, bu doğrultuda öğretim sürecinde olabildiğince farklı yöntem-teknikler kullanmaktır (Meydan ve Akkuş, 2014). Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi içeriği aktarılırken tercih edilecek olan öğretim yöntem ve teknikleri, konularla öğrencilerin hayatlarını ilişkilendirmeleri açısından, sosyal bilgiler dersini ezber bir ders olmaktan çıkarmaya yönelik atılan bir adım olmasından ve empati becerisi gibi becerileri kazandırmak adına da önemlidir.

Sosyal bilgiler konuları incelendiğinde empati becerisini kazandırmaya yönelik konularında olduğu görülmektedir. Konular işlenirken kullanılacak olan öğretim yöntem ve teknikleri becerileri kazandırmak adına önemlidir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında değer ve beceri öğretiminin kazanımlarla bire bir ilişkilendirildiği ve değer-beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için, bahsedilen değer ve beceriler uygun görülen farklı öğrenme alanları ve farklı kazanımlarla da ilişkilendirilmelidir ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda hayata aktarılması planlanan bu becerilerin, bütün öğrenme alanlarıyla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek verilmesi etkililiği noktasında önem kazanacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 4, 5 ve 6.sınıf empati ve doğal çevreye duyarlılık kazanımları aşağıda verilmiştir,

- ✓ Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar
- ✓ Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
- ✓ Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.
- ✓ Farklı kültürlere saygı gösterir.

- ✓ Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder (MEB, 2018).

Yukarıdaki kazanımlar hem empati becerisi hem de doğal çevreye duyarlılık değeriyle bağlantılıdır. Empati, kendimizi başkasının yerine koyarak onun gibi düşünebilmek, hissedebilmek, anlayabilmek ve tüm bunları karşımızdaki kişiye doğru bir şekilde yansıtabilmek olarak tanımlanabilir. Empati kurma becerisine sahip olan bireylerin iletişim kurma ve devam ettirme sürecinde daha az problem yaşayacakları öngörülebilir. Bu bağlamda etkili bir iletişim-etkileşim sürecini başlatma yeteneğine sahip bir öğretmenin empati kurabilme becerisine de sahip olması, öğrencilerini anlamasını kolaylaştıracak, dersin içeriğinde farklılıklar oluşturabilecek ve öğrencilerine göre öğrenme ortamlarını yeniden düzenleyebilecektir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştirme sürecinde öncelikli olarak öğretmenlere etkili iletişim sürecinin temelini oluşturan empati kurabilme becerisi ve farklılıklara saygı duyma değerini kazandırmak, eğitimin önceliklerinden olmalıdır (Çatlak ve Yiğit, 2017).

Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinin empati becerisini kazandırabilmek açısından önemli derslerden birisi olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının eğitimi önemlidir. Çünkü empati kurmayı bilmeyen bir öğretmen, sınıfın kapısından içeriye girmiş olsa bile öğrencisinin kalbinden içeriye girmiş olamayabilir. Bütün bu bilgiler ışığında öğretmenin sahip olduğu değer ve becerileri öğrencilerine aktarması konusunda öğretmen eğitiminin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü hayat boyu öğrenme çerçevesinde değerlendirilen empati becerisi, okul sınıflarından, sokaklara ve hayatımıza taşmalıdır. Bu beceriyi elde etmemize yardımcı olacak kişilerden olan geleceğin öğretmenlerinin eğitimi de bu bağlamda önemlidir diyebiliriz.

1.2.YARATICI DRAMA

1.2.1 Eğitim- Öğretim Tanımları

Platon eğitimi bedene ve ruha yetenekli olduğu mükemmelliği vermektir şeklinde tanımlamaktadır. Çiçero eğitimi çocuğu insan haline getirme sanatı olarak, J.J. Rousseu ise doğaya göre insan yetiştirme olarak eğitim tanımları yapmaktadırlar. Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri

ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye (TDK, 2019) olarak ta tanımlanmaktadır.

Eğitim farklı yazar ve düşünürler tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu durumun sebebi her düşünür ve yazarın ya da eğitimcinin inandığı felsefi görüş doğrultusunda tanım yapması ve bu doğrultuda eğitim kavramına anlam yüklemesidir. En bilindik ve sık karşımıza çıkan eğitim tanımı ise; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlayabiliriz (Ertürk, 1988). Eğitim kişilerin daha güçlü, daha yaratıcı, daha olgun bir yapıya sahip olarak gelişip, büyümesine katkı sağlamak adına, kişinin doğuştan sahip olduğu ve gizli kalan güçlerinin ve yeteneklerinin su yüzüne çıkarılması sürecidir (Meydan, 2001).

Eğitim ve öğretim kavramları birbirinden farklı anlamlar içermesine karşın çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Eğitim bireylerde davranış değişikliği meydana getirme sürecini ifade ederken; öğretim bu davranış değişikliğinin okulda ve belirli bir plan ve program çerçevesinde yapılması sürecidir (Meydan, 2004). Eğitim ve öğretim kavramlarının birbiriyle benzeyen ve örtüşen yanlarının olması, bu iki terimin çoğu kez birlikte kullanılmasına ya da birbirinin yerine kullanılmasına yol açmıştır. Eğitim süreci daha genel, soyut ve doğal olmasına karşın, öğretim süreci daha özel, somut ve biçimseldir. Bu bağlamda eğitim süreci her yerde oluşturulabilirken; öğretim süreci okulda oluşturulur. Öğretim öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırmak için seçilmiş yaşantıları sunma sürecidir (Başaran, 2007).

Öğretim öğretme ve öğrenme sürecinin iki farklı noktadan görünüşleridir. Bu sürece davranış değiştirme süreci denilebilir. Bu süreçte davranış değiştirmeyi sağlayan dış kaynak öğretme, aynı sürece davranışı değiştiren kişi açısından bakıldığında öğrenmedir. Bu sürece eğitim literatüründe öğretme-öğrenme süreci denilmektedir ve ikisini de zikredecek biçimde “öğretim” denmektedir (Arslan, 2009).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak eğitim daha geniş bir kapsama sahipken ve yaşam boyu devam ederken, belirli sınırlara tabi olmayan öğretimi de içerisinde barındıran bir kavram olarak yorumlanabilir. Öğretim ise daha dar kapsamlı ve sınırları okulla

çizilen, belirli bir amaca ulaşma doğrultusunda gereken bilgi paylaşımının sağlandığı öğrenme ve öğretme kavramlarının bir araya gelmesiyle oluşan süreci anlatmaktadır.

1.2.2 Öğretim Sürecinde Kullanılan Geleneksel Yöntem- Çağdaş Yöntem

Karşılaştırması

21.yüzyılı yaşadığımız bu dönemde günümüzde öğretmenlerin görevi bilgiyi aktarmaktan ziyade, öğrencinin sürecin içerisinde daha fazla rol almasını sağlamak ve öğrencilerine rehber olmak olmalıdır. Bu bağlamda öğretmenin, öğretim sürecinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma becerisi, sürecin etkililiğini şüphesiz ki arttıracaktır. Öğretmenin kullanmış olduğu farklı yöntem ve teknikler öğrenimin amacına ulaşmasını da hızlandıracaktır. Etkili bir öğrenme-öğretme süreci yaşanabilmesinde öğretmenlerin önemli bir işlevi vardır. Öğretmenler öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında etkin rol oynarlar. Bu bağlamda öğretmenlerin süreci planlarken kullandıkları öğretim yaklaşımları, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ve bunları kullanma becerileri, bilgileri ve uygulama şekilleri önem kazanmaktadır (Erbaş, 2010).

Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntemler geleneksel ve çağdaş yöntemler olmak üzere ikiye ayrılır. Geleneksel öğretim yöntemleri sınıf içerisinde gerçekleşen hemen hemen her türlü faaliyetin ve zamanın büyük bir kısmının öğretmen tarafından kullanıldığı, iletişimin genelde tek yönlü sağlandığı öğretim anlayışıdır. Grupla öğretim öncelikli olduğu için öğrencilerin bireysel farklılıkları, bireysel özellikleri, yetenekleri, ilgileri, beklentileri, öğrenme hızları ve hazır bulunuşlukları yeterince dikkate alınmamaktadır. Çağdaş yöntemler ise öğrencilerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları ve sürecin içerisinde aktif oldukları yöntemlerdir. Bu yöntemlerde öğretmenlerin rolleri öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak ve sürece rehberlik etmek, öğrencinin süreçte aktif olarak yer almasını sağlayacak öğretim-öğrenme ortamları oluşturmaktır (Meydan, 2004).

Ayrıca geleneksel yöntemler kullanılarak işlenen dersler sıkıcı olabilmekle birlikte öğrenci açısından kalıcılığı da azalmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı hale getirip, yapılandırması, derse aktif olarak katılıp hatta kendi yaşanmışlıklarını derse taşıması dersin kalıcılığı açısından da önemlidir. Bu bağlamda öğrenciler açısından

değerlendirildiğinde dersin sıkıcı bir olgu olduğu söylenebilir. Üniversitede girilecek derslerin daha da sıkıcı olduğu düşünülür. Oysaki öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat veren yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması yer almaktadır (Meydan ve Akkuş, 2014).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin sürecin içinde aktif olarak yer aldıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencileri geleceğe hazırlamak ve öğretim programlarında yer alan becerileri kazanmalarını sağlamak adına önemli olduğu açıkça görülmektedir. Drama ve rol oynama yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine örnek gösterilebilir. Drama hem bir öğretim tekniği hem ayrı bir disiplin hem de sanat alanıdır. MEB 2018 yılında ayrı bir program olarak drama dersinin öğretim programını yayınlamıştır. Derslerin içerisinde yöntem olarak kullanılabilirlikle birlikte, kendisi de ayrı bir ders niteliği taşıyan dramanın kullanmış olduğu kendi teknikleri de mevcuttur. Öğrenciyi öğretim sürecinde etkin olarak tutan öğrenci merkezli bir yöntem-teknik, ders ya da sanat alanıdır. Öğretim sürecinde önemli olan öğrenciyi sürece etkin olarak katabilmek ve öğrenciyi edilgin bir dinleyici durumundan kurtarabilmek, onu bedeniyle ve duyu organlarıyla harekete geçirebilmek, dersin konularını canlandırarak yaşanır duruma getirebilmek olduğuna göre yaratıcı drama bu süreçte uygun bir seçenek olarak görülebilir (Üstündağ, 1996).

1.2.3 Drama Kavramının Tanımı

Dram sözünün kökeni Fransızca olup drame “tiyatro oyunu” sözcüğünden gelmektedir. Fransızca olan bu sözcük ise Yunanca *dráma* δράμα “eylem, oyun, trajedi” sözcüğünden alınmıştır. Yunanca “eylemek, icra etmek” anlamına gelmektedir. Yunanca olan bu kelime "eylemek" biçiminde kullanılır (Nişanyan, 2020). Drama Yunanca “δράμα” sözcüğünden kökenini almış olup bu sözcük “bir şeyi yapma” ya da “yapılan bir şey” anlamlarını taşımaktadır. Ayrıca bu sözcük Yunancada “oynamak” anlamına da gelmektedir. Genel olarak oyun sözcüğü bugün de olduğu gibi tiyatro metni, dram anlamında kullanılmaktadır. Tiyatro ve tiyatro oyunu da çok kullanılan terimlerden biridir (And, 2014). Tiyatronun günümüze kadar olan gelişme

süreciyle birlikte bu sözcük “faaliyet” ve “performans” anlamını ifade edecek biçimde de kullanılmaktadır (Tuğcu, 2019).

Yunanca olan drama “dran” sözcüğünden hareket etmek, eylemde bulunmak anlamına gelen ve “sahnelenmek üzere yazılmış oyun metni, oyunun kendisi” gibi anlamları da içeren İngilizce kökenli bir sözcüktür. Sahnelenmek istenilen oyun doğaçlama olarak değil bir metne bağlı olarak oynanır. Buna istinaden yapılan eylemi tiyatro olarak da tanımlayabiliriz (Öztürk, 2001). Tiyatro bilimcisi Özdemir Nutku’ya göre dram Yunancada “bir şey yapmak, oynamak” anlamlarını taşımaktadır. Sahnede oynamak üzere konuşmalar ve hareketlerle gelişen karşıt oluşları ifade etmektedir (Nutku, 2001).

Dramanın kökeniyle ilgili başka bir ihtimal ise Megaralıların kullandığı dran sözcüğünden drama sözcüğünün gelebileceği yönündedir. Bu sözcük hareket etmek anlamına gelmektedir. Drama sözcüğünün hareket bildiren dran sözcüğünden türemiş olması mümkündür. Aristoteles bu açıklamalarında kesinlikten kaçınmış, söylenti olarak aktarmakla yetinmiştir (Şener, 2006). Dran aynı zamanda dinsel törenler için kullanılan “dromena” sözcüğünün kullanılması bağlamında bir şeyi yapmaya azmetmek anlamına da gelmektedir (Adıgüzel, 2010). Ayrıca Ege ve Yunan tarihi konusunda alanında uzman olan Ord. Prof. Arif Müfid Mansel “dromena” sözcüğünün Attika’da Diyonizos onuruna yapılan törenlerde verilen bir isim olduğunu bildirmektedir. Diyonizos kültüründen başka diğer kültürlerde de benzer törenler bulunmakta ve “dromena” adını taşımaktadır. Dram sözcüğü buradan gelmektedir (Aslan, 2001).

Başka bir tanımda ise dramanın sözcük kökü olarak anlamı, akışkan ve fazla miktarda kaynak suyu yanına kurulmuş yerleşim yeri anlamında da kullanımı mevcuttur ve bu kullanım devinim ve eyleme yöneliktir. Kısaca drama eylem, hareket etmek ve devinimde bulunmayı bünyesinde barındırır diyebiliriz. Bu bağlamda yapılan bütün tanımların ortak noktası eylem içermekte ve devinimden, hareketten bahsetmektedir.

Türkçede ise tam olarak karşılığı bulunmayan drama sözcüğü, Yunancada yapmak, eylemek anlamında kullanılan “dran” sözcüğünden türetilmiştir. Dran yapmak, eylemek ve etmek anlamı taşımaktadır. Drama sözcüğü ise hareket anlamı taşıyan yine Yunanca olan dromenanın seyirlik olarak benzetmecisi biçiminde kullanımındadır. Tiyatro bilimi çevresi içerisinde drama kavramı özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumlarını anlatmaktadır. Türkçede kullandığımız “dram” sözcüğü ise Fransızcadaki bu sözcük sözlükte “burjuva tiyatrosu” olarak tanımlanmaktadır lakin Türkçede ve halk dilinde acıklı oyun anlamında kullanılmaktadır. Oysa dramatik olan ya da drama insanın her türlü eylem, edinim ve hareketinde yer almaktadır. Daha ayrıntılı bir tanımla insanın insanla giriştiği her türlü dolaysız, doğrudan ilişki, etki tepki alışverişi, arada oluşan en az düzeyde bir etkileşim bile bir dramatik an ya da dramatik bir durum olarak ifade edilebilir (San, 1990).

Mc. Caslin’ a göre drama öğrendiğimiz ilk sanat alanı olarak adlandırılmaktadır. Emeklemeye başladığımız anda keşfettiğimiz ilk sanat ve eski zamanlarda bıraktığımız son sanat olarak dramayı ifade etmektedir (Güney, 2009). Öğrendiğimiz bu sanat alanıyla ilgili yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak içerisinde hareket ve eylemi barındıran insanların birbiriyle ya da çevreleriyle, doğayla, doğada bulunun varlıklarla etkileşim sürecine girdiği etkinliklerin toplamı olarak ifade edilebilir.

1.2.4 Drama Türleri

Dramanın türleri şu şekilde sıralanabilir: Sosyodrama, psikodrama, eğitici drama ve yaratıcı drama. Sosyodrama sosyal olayların incelenmesi veya daha küçük olan grupların incelenmesinde tiyatronun kullanıldığı bir deneyleme yöntemi olarak kullanılması biçiminde ifade edilen dramanın türlerinden birisidir. Sosyodrama herhangi bir örgütün içinde yaşanan sorunlara yönelik halkla ilişkiler faaliyetleri kapsamında, kurum çalışanlarının bir tiyatro sahnesinde gibi kurgular yaparak rolleri üstlenerek örgüt içerisinde birbirleriyle olan çatışmalarını deşifre etmesini ve bu bağlamda çözümler üretmesini sağlayan yöntemdir (Becerikli, 2003).

Sosyometrinin kurucusu İtalyan asıllı bilim adamı Moreno’dur. 1934 yılında yayınladığı “Who Shall Survive” isimli kitabıyla sosyometri ve psikodrama alanında

yapılan binlerce araştırma yazısına başlangıç noktası sağlamıştır. Moreno (1963)'e göre spontanlık ve yaratıcılık sosyometrinin temel taşlarıdır. Moreno geliştirdiği tekniklerle özellikle sosyometri ve psikodrama kavramlarını felsefe alanından deneysel inceleme alanına getirmiştir (Dökmen, 1987).

Bu bağlamda psikodrama grup üyelerinin hayatlarında var olan sorunları sahnelemeyi ve bu yolla sorunlara alternatif çözümler üreterek içgörü ve farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir uygulamadır. Sözel tedavi yöntemleri ve eylem yöntemlerini bir araya getiren terapi ve kişisel gelişim amaçlı bir grup çalışmasıdır. Psikodrama, eylemin yöntemidir çünkü sadece konuşularak değil grubun üyelerinin sürece taşıdığı konuları eylem içerisinde sahneleyerek, çeşitli nesne ya da grupta bulunan diğer üyelerin yardımıyla somutlaştırarak incelemesidir. Moreno'ya göre psikodrama insan varlığının, değişik yaşam durumlarında ki gerçeklerini, drama yöntemini kullanarak araştıran bir yaklaşım ve gerçeğin dramatisasyonla yeniden keşfidir (Alıcı, 2008).

Eğitici drama ise kısaca pedagojik drama olarak ifade edilir. Dramanın eğitim amacıyla kullanılmasıdır. Yeni kavramların öğrenilmesi, yeni becerilerin kazandırılması amacıyla uygulanan drama türüdür. Oyun oynamak çocuğun en doğal öğrenme biçimi olduğu için eğitici drama çocukta bilgilerin kalıcı hale gelmesini, eğlendirerek ve yaşatarak gerçekleştirir (Demiröz, 2012).

Başka bir tanımda ise eğitici drama farklı bir bakış açısıyla şu şekilde ifade edilmektedir. Eğitimin amaçlarının önceden belirlenmiş açık ve net olan, bütün çocukların kendi öğretmenleriyle birlikte ve daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, rol oynamaya, kendilerini ifade etmeye, tartışmaya ve canlandırmaya dayanan grup etkinliğidir (Önder, 2016). Eğitici drama daha çok İngiltere'de Peter Slade, Brian Way, Dorothy Heathcote ve Gavin Bolton gibi drama alanında öncü olan ve gelişimi için çalışan ilk isimler tarafından geliştirilen ve çocuğun okul çatısı altındaki eğitim sürecinde, hemen hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniği olarak ifade edilmektedir.

Yaratıcı drama ise içinde eylem olan, insanların birbiriyle, yaşadıkları doğa ile veya diğer nesnelere başlatmış oldukları iletişim ve etkileşim sürecinde yaşadıkları içsel ve

dışsal devinimleri içerir, grubun yaşam durumları hakkında bilgi veren etkinliklerdir (Adıgüzel, 2010). Yaratıcı drama kavramının en bilinen tanımı, hayatın içindeki dramatik anların bir uzman ya da uzmanlarca ve grup etkileşimiyle birlikte canlandırılması sürecidir. Drama, kendi içinde bir disiplin, bir öğretim yöntemi ya da bir sanat eğitimi alanı olarak kategorize edilmektedir (Okvuran, 2012).

Yaratıcı drama kavramı eğitici drama kavramının içerisinde yer almaktadır. Öğretim yöntem ve tekniği olarak, sanat alanı olarak ya da ayrı bir ders alanı olarak tanımlamalar söz konusudur. Bir sonra ki bölümde ayrıntılı olarak tekrar yaratıcı drama kavramı açıklanacaktır. Yaratıcı drama ve diğer drama türleri hakkında kısaca bu kısımda bilgi verilmiştir. Eğitim alanında ve tedavi amaçlı kullanılan türlere göre farklı isimler aldığı görülmektedir. Rol oynama ve doğaçlama teknikleriyle amaca ulaşmaya yönelik planlar yapıldığı söylenebilir.

1.2.5 Yaratıcı Drama Kavramı

Yaratıcı dramanın herkes tarafından bilinen tanımı, hayatta ki dramatik anların bir uzmanla birlikte, grup etkileşimi içinde canlandırılmasıdır. Drama, kendi içinde bir öğretim yöntemi, bir disiplin, bir sanat eğitimi alanı olarak değerlendirilir (Okvuran, 2012). Drama hayatta karşılaştığımız gerçek olay örüntüleri içerisinde yer alan durumları oyun oynamanın doğasında bulunan, kuralların içinde ki özgürlük tanımlamasından yola çıkarak yaratıcı süreçlere evirmek yoluyla; katılımcıların süreç içerisinde kendilerini keşfetmesi, tanınması, kendilerini başkalarının yerine koyabilmesi fırsatı sunar. Bu özellikleri göz önünde tutularak drama bir disiplin yani ders, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitim alanı olarak ifade edilir (Üstündağ, 2016).

Yaratıcı drama kendi bileşenleri ve öğelerine sahip farklı bir sanat alanıdır. Yani sıra eğitimde ve sanat eğitiminde kullanılan bir yöntem ve başlı başına bir ders olarak ifade edilebilir (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı dramanın tek bir tanımının yapılması ya da tek bir tanıma yaratıcı drama kavramını sığdırmak olanaklı görünmemektedir. Yaratıcı dramayı oluşturan temel bileşenlerin içerisinde yer aldığı ve temel bileşenlerin özelliklerinden yola çıkılarak yapılan bir tanım, kavramsallaştırmada ortaya çıkan sorulara daha kolay yanıt vermeyi sağlayabilir. Bu bağlamda yaratıcı drama için genel

bir tanım yapabilmek aynı zamanda yaratıcı drama olgusunu oluşturan temel bileşenlerin neler olduğunun bilinmesini gerekli kılar (Adıgüzel, 2010).

Prof. Dr. İnci San yaratıcı dramayı, tiyatro tekniklerinin yanı sıra rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerden de yararlanılarak, bir grubun çalışması içerisinde, grubun üyesi olan bireylerin herhangi bir yaşantıyı, olayı, fikri ya da soyut bir kavramı, davranışı, eski bilişsel örüntüleriyle bağdaştırarak, yeniden düzenlemesi yoluyla, deneyim, gözlem, duygu ve yaşantılarını gözden geçirdiği oyunsu süreçlerde anlamlandırma ve canlandırma süreci olarak tanımlamaktadır (Aykaç ve Adıgüzel, 2011).

Bu bağlamda yaratıcı drama bir fikir, olay, kavram, hikâye, şiir veya herhangi bir durumun öğrenciler tarafından önceden hazırlık yapılmadan, o anda içlerine doğduğu ve hissettikleri gibi canlandırıldığı aktif olarak sürece katılıp, konunun akışında olmalarıdır. Dorothy Heatcote yaratıcı dramayı, öğrenmek sahneye çıkmadan ve oyunda rol yapmadan yaşam deneyimini genişletmek olarak ifade etmektedir (Akt: Adıgüzel, 2010).

Adıgüzel'e göre yaratıcı drama, bir grupta birlikte, grubun yaşamışlıkları ve yaşantılarından yola çıkarak, bir düşüncenin, bir amacın doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanılarak canlandırılmasıdır. Bu süreçte yaratıcı drama oyunun özelliklerinden yararlanmasının yanı sıra kendiliğindenlik, şimdi ve şu an da ilkesi ve miş gibi yapma özelliklerine de sahiptir (Karaosmanoğlu ve Adıgüzel, 2017).

McCaslin'e (2006) göre yaratıcı drama tümel bir sanattır ve bu tümellik her insan için gereklidir. Drama bir sanat formu olarak ele alınıp öğretildiğinde, hem estetik hem de içsel bir yolculuğa çıkmak gibidir. Estetik olma nedeni ürün üzerinde durulması olarak ifade edilebilir, özüne bakıldığı zaman süreci yaşayan çocuk sanatçı olarak endişe duyar. Yanı sıra bu tür öğretimlerdeki genel hedefler arasında algılama, samimiyet, duygu ve düşüncenin derinleşmesi, sanat eğitimi için duyuların sürece katılması sürecin sadece bilişsel ya da didaktik bir eğitim olmadığını göstergesidir (McCaslin, 2006). McCaslin' e göre yaratıcı drama ister sınıfta ister başka bir ortamda olsun, bir

öğrenme yöntemi, kendini ifade edebilme aracı, terapi tekniği, sosyal bir etkinlik ya da bir sanat formu şeklinde de tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki farklı tanımlardan yola çıkarak yaratıcı drama, herhangi bir konudaki amacın, düşüncenin, farkındalık yaratılmak istenen durumun bir grup ve drama lideriyle birlikte, belirlenen uygun bir mekânda, dramanın tekniklerinin yanı sıra doğaçlama ve rol oynama teknikleri kullanılarak, katılımcıların kendi hayatlarını ve yaşamışlıklarını sürece taşıdıkları ve kendilerinden yola çıkarak hayata açtıkları kapının anahtarı olarak tanımlayabiliriz.

1.2.6 Dramanın Tarihçesi

Dramanın bir öğretim yöntemi, bir sanat alanı ya da disiplin olarak kullanılması bir köy öğretmenin yapmış olduğu ilk uygulamalara dayanmaktadır. Geleneksel yöntemlerden tamamen farklı olan bu uygulamalar tüm dünyanın dikkatini çekmiş ve İngiltere'nin küçük bir kasabası olan Sussex'e insanlar dramanın eğitim alanında yarattığı farklılıkları görmek adına gelmeye başlamıştır. Eğitim alanında bu farklılığı yaratan ve ilk drama uygulamasını yapan köy öğretmeni Harriet-Finlay Johnson'dur. İlk drama dersi özelliği taşıyan ve sınıfta uygulanan bu ders, Harriet-Finloy Johnson'a ait olan uygulamalardır. Bu ilk drama dersi niteliği taşıyan uygulamalar bir tür "make believe play" (öylemiş gibi yapma) olarak ifade edilir (Tuluk, 2004).

Mary Bowmaker tarafından kaleme alınan "Downs'da küçük bir okul: dikkat çekici bir viktoryen öğretmenin hikâyesi" kitabı 20. yüzyılın başlarında Harriet Finlay Johnson'un o dönem için geçerli olan geleneksel otoriter metotlarla çelişen liberal yaklaşımı, hem ülkesinin hem de dünyanın dikkatini, bu küçük kasabaya çekmesine sebep olmuştur. Harriet Finlay Johnson 1897' de başöğretmen olduktan sonra programı düzenleyerek eğitsel ziyaretler, doğa gezileri, açık hava dersleri, yemek yapımı, kütüphane günleri, el işlerinin yanı sıra sanat ve drama dersleri hayata geçirilmiş ve o güne kadar Viktoryen okullarda duyulmamış bir özgürlük ve bağımsızlık tanınmıştır.

Sonuçlar o kadar inanılmazdı ki, yakın çevreden başlayıp, uzak çevreyi kapsayan ve birçok kişinin kendi gözleriyle sonuçları görmek için Sussex'e gelmesiyle devam etti.

Çoğu kişi bu sonuçlardan etkilendi ve hem İngiltere’de hem de diğer ülkelerde öğretmenler tarafından uygulanmaya başlandı. Zaman içerisinde bu metot bütün okulların müfredatına girdi (Drama Terapi, 2018). Mary Bowmaker tarafından kaleme alınan kitaptan yola çıkarak, dramanın kapılarını dünyanın aralaması sürecinden bahsetmektedir diyebiliriz.

İlerleyen yıllarda ise J. Dewey’in iş okulları akımı, sonrasında gelen ve öğrenciyi merkeze alan öğretimin ilk öncüsü sayılabilir. Dewey’den sonra da bu akımı benimseyen okullar hem Avrupa’da hem de ABD’de günümüze kadar hizmet vermeye devam etmişlerdir (Meydan, 2004).

Yaratıcı dramanın 1911 yılında bir köy öğretmenin uygulamalarıyla başlayan tarihi 1921’de John Dewey’in çocuğu merkeze koyması ve oyun oynayarak davranış geliştirme süreciyle devam etmiş, 1954’te ise Peter Slade, F. Johnson’un “make believe play” felsefesine doğallık boyutunu da ekleyerek, kendiliğindenlik ögesinin bildiğimiz ve kullandığımız anlamda doğaçlama tekniğinin içerisine girmesini sağlamıştır. 1967 yılına gelindiğinde Brian Way sınıfta dramaya duygusal yaşantıları eklemiştir. Way’in dramaya getirdiği yeni düşünce “bireyin bireyselliğini ön plana çıkarması” olarak karşılık bulmuş olsa da 1970’lerde Dorothy Heathcote dramayı yeniden yapılandırmış ve tanımlamıştır (Tuluk, 2004). 1970’lerde Heathcote dramayla eğitim arasındaki ilişkileri baştan irdelemiştir. Bu durum drama sürecinde drama öğretmenin de rolünün yeniden gözden geçirilmesine sebep olmuştur. Böylelikle konular, kullanım alanları, ilkeler, sonuçlar ve sorumluluklar gözden geçirilmiştir. Heathcote’un yöntemi de böylelikle yeniden şekillenmiştir (Adıgüzel, 2010). Dramanın işleyişinde eğitselliği vurgulayan Dorothy Heathcote dramanın öğrenme sürecinde etkin bir yöntem olduğuna inanmasının yanı sıra, dramayı “yaşamın pratiği” olarak tanımlamakta ve “eğer dünyayı çocuklar için daha basit ve anlaşılır yapacak bir yol varsa, neden kullanılsın” görüşüne sahiptir (Adıgüzel, 2006). Bu bağlamda dünyayı daha anlaşılır ve basit bir yolla öğrenmek ve yol haritasını oluştururken drama yönteminin faydalarını kullanmak, hayatın sahnesine prova yaparak çıkmak olarak nitelendirilebilir.

1.2.7 Türkiye’de Dramanın Tarihçesi

Türkiye’nin yaratıcı drama süreciyle ilgili tarihini 1980’li yıllar öncesi ve sonrası dönem olmak üzere iki bölüm halinde incelemek gerekir. Bunun sebeplerinden birisi Türkiye’de yaratıcı drama alanında öncü olan iki kişinin yaratıcı drama konusunda henüz bir araya gelmemiş olması ve ilk buluşma tarihlerinin 1982 olmasıdır. Yanı sıra o güne kadar bilindiği sanılanın aksine, çağdaş ve bugünkü anlamdaki yaratıcı drama anlayışının varlığını bu tarihte hissettirmeleridir (Adıgüzel, 2008).

1982’ yılında Tamer Levent’le İnci San’ın buluşmasını, İnci San bir röportajında anlatmaktadır. 1982 yılında Tamer Levent’le tanıştığını ve elinde John Hodgson’un “Improvisation” adlı kitabıyla gelerek yaratıcı dramanın varlığından söz ettiğinden bahsetmektedir. Tamer Levent daha önce birkaç eğitim kurumuna başvurmasına rağmen kimse onunla ilgilenmemiştir. Lakin İnci San, Tamer Levent’in ona anlattığı yaratıcı dramanın, eğitimin yaratıcı drama ve sanatla ilişkili ele alınması açısından tam aradığı şey olduğunu söylemektedir. Sonrasında ise yaratıcı dramayı fakültede sosyal bir kulüp çalışması olarak birlikte yürüteceklerdir (Başbuğ, 2006).

Ayrıca İnci San dramanın önünde yer alan yaratıcı kelimesini özellikle ve bilerek eklediklerini belirtir. Ona göre yaratıcı drama kavramının, önceden yazılmış olan bir metin olmaksızın, sürece katılan grubun yani katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, kendilerine ait özel anıları ve kendi bilgileri çerçevesinde oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama ve canlandırmalarını kapsadığını ifade etmektedir. Alan yazında yer yer farklı isimlendirmeler karşımıza çıksa da kapsam, nitelik ve amaç açısından bu kavramlar öz olarak birbirinden farklı değildir (Adıgüzel, 2006).

1980’lerden önceki sürece kısaca göz atmak gerekirse 1950’de eğitim alanındaki dramatisasyon çalışmalarının ilk örneği Selahattin Çoruh’un “Okullarda Dramatisasyon” isimli kitabıdır. Dramatisasyonla alakalı ilk ciddi çalışma ise Emin Özdemir’ in 1965 yılında yayımladığı “Uygulamalı Dramatisasyon” isimli kitapçığıdır. Avrupa’da olduğu gibi ülkemizde de ancak 1970’li yıllara gelindiğinde dramanın başlı başına bir disiplin olarak ele alınması gerektiği düşüncesi oluşmaya başlamıştır (Koç, 2013). 1980’lerde Türkiye’de İ. Hakkı Baltacıoğlu’nun “okulda tiyatro” anlayışı daha

önceleri de kullanılan “dramatizasyon” tekniğine yenilikler getirmiştir. Türkiye’de dramanın ya da daha yaygın kullanımı ile dramatizasyonun, eğitimde yer alması Cumhuriyet dönemine uzanmaktadır. Ancak Osmanlı döneminin de sonuna doğru bu alanda İsmail Hakkı Baltacıoğlu görülmektedir (Akt: Koç, 2013, Adıgüzel, 1993).

1980’lerin başında drama ancak çağdaş bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu yıllarda yukarıda Ömer Adıgüzel’in de bahsettiği üzere sanat eğitimi ve tiyatro alanlarından İnci San ve Tamer Levent’in çalışmaları dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalara bağlı olarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında ve 1990 yılında kurulan Çağdaş Drama Derneği’nde eğitimde yaratıcı drama çalışmaları başlamıştır. 1999-2000 yıllarından başlayarak Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında tezsiz yüksek lisans programı da açılmıştır (Öztürk, 2001).

Yakın tarihte İnci San, Tamer Levent, Ömer Adıgüzel, Tülay Üstündağ, Alev Önder gibi alan yazına katkısı olan hocaların çalışmalarını görmekteyiz. Türkiye’de dramanın tanıtılması, yaygınlaştırılması, zenginleştirilmesi konusunda yaptıkları çalışmalar literatüre katkı sağlamaktadır. Ayrıca drama alanında yetiştirmiş oldukları öğrencilerle de dramanın daha geniş kitlelere dokunmasına vesile olduklarını söyleyebiliriz. Günümüzde hem Ankara Üniversitesi hem de Anadolu Üniversitesi’nde yaratıcı drama tezli yüksek lisans ve doktora bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca eğitim fakültelerinin bazı bölümlerinde dönem dersi olarak zorunlu ya da seçmeli drama dersi olarak yer almaktadır. MEB (2018) eğitim-öğretim programları içerisinde drama dersi öğretim programı ayrı bir ders programı olarak yer almaktadır. Günümüzde dramanın hayatımızda kapladığı alanın genişlediği ve kullanım alanlarının çeşitlendiğini söyleyebiliriz.

1.2.8 Eğitimde Yaratıcı Drama

Eğitimde yaratıcı drama tanımının en kapsamlı hali herhangi bir konunun ya da temanın doğaçlama, rol oynama, donuk imge gibi farklı teknikler kullanılarak, bir grup eşliğinde, gruptaki katılımcıların da deneyimlerinden, birikimlerinden, yaşanmışlık ve yaşantılarından yola çıkarak canlandırma yapmaları süreci olarak tanımlanabilir (Adıgüzel, 2006). Eğitimde yaratıcı drama kavramı ABD’de “creative drama” (yaratıcı

drama), İngiltere’de “drama in education” (eğitimde drama), Almanya’da “schulspiel, spiel un interaktion” (okul oyunu, oyun ve etkileşim) olarak isim bulan “eğitimde yaratıcı drama” ülkemizde de benzer şekilde yaratıcı drama ya da eğitimde yaratıcı drama olarak kullanılmaktadır (Tuluk, 2004).

Dramayı 1970 yılında tekrar tanımlayan ve eğitimde dramanın anası olarak kabul edilen Dorothy Heathcote, drama tarihine göz atıldığı zaman dramanın bir yöntem olarak kullanılması gerektiği fikrinin en önemli temsilcilerinden birisidir. Ayrıca Heathcote’un öğretmen eğitimi anlayışında üç ana başlık yer almaktadır. Bunlar tutumlar, alana ait sahip olunan bilgi ve öğretim teknikleridir (Adıgüzel, 2010).

Başka bir tanımda ise eğitimde drama bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı, tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun veya oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (Üstündağ, 1994). Bu bağlamda eğitimde drama herhangi bir konu ya da temayla ilgili olarak katılımcıların yaşantılarını, birikimlerini ve yaşamışlıklarını yansıttıkları ve doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanılarak, oyunlar çerçevesinde canlandırma süreci olarak ifade edilebilir.

Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak ulaşılan bilgiler, okul disiplini içinde elde edilen teorik bilgiler değildir. Yaratıcı dramada farklı disiplinlerden harmanlanmış bilgiler kullanılır ve bu bilgiler bireylerin dünyayla olan öznel ve nesnel etkileşimlerinden yola çıkılarak yapılır. Eğitim-öğretim kurumları ise kullandıkları geleneksel yöntemlerle bu durumu çoğunlukla sağlayamamaktadır. Bu bağlamda eğitimde yaratıcı dramanın kullanımı bir gereksinimdir (San, 1990).

Yaşadığımız yüzyılda eğitim-öğretim sürecinde yaratıcı drama kullanımı, geleneksel yöntemlerden sıyrılıp, öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim- öğretim yöntemleri içerisinde yer alan ve öğrenciyi pasif olmaktan kurtarıp sürece aktif olarak dahil edilmesini sağlayan ve yapılandırmacı eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olarak görülebilir (Özyürek, 2020).

Öğrenciyi merkeze alan eğitim-öğretim yöntemlerinde öğrencinin penceresinden gördüklerine ve deneyimlerine öncelik verilmektedir (Adıgüzel, 2006). Bu bağlamda

yaratıcı drama sürecinde çocuk kendi yaşamından, yaşanmışlıklarından ve deneyimlerinden örnek paylaşımları sınıf ortamına taşır. Bu doğrultuda çocuk, sürecin izleyicisi değil aktif bir katılımcısı olur (Özyürek, 2020).

Çocuk eğitim-öğretim sürecinin gözlemcisi değil, sürecin etkin bir katılımcısı ve aktif bir parçası olmalıdır. Gözlem yaparak sadece üstünkörü bir öğrenme sağlanabilirken, yaparak- yaşayarak gerçekten öğrenebilirler. Çocukları sürecin aktif birer üyesi haline getirdiğimizde çocuklar her şeyi öğrenebilir, hayal etmelerine yardımcı olursak süreç içerisinde her şeyin değiştiğine de şahit olabiliriz (Smith, 1998). Çocukların dünyayı değiştirmesi için yaratıcı dramayla planlanan bir süreç onlara renkleri ve fırçaları sunacaktır. Dünyalarını istedikleri gibi şekillendirip boyamaları için.

Yaratıcı dramanın eğitim-öğretim sürecinde bir araya gelip bütünleşmek açısından oldukça etkili bir yöntem olduğunu söyleyebiliriz. Temel eğitim programlarına sanat eğitimi açısından, olumlu ve yaratıcı düşünmeyi destekleyici, eleştirel düşünme, dil gelişimi, anlama, başkalarının korunması, empati, iş birliği ve farkındalık yaratmak adına yaratıcı drama sadece müfredatlar da yer alan bilgileri aktarmak değil kavramsal anlayışların gelişmesine de olanak sağlayacaktır (Pieczura, 2013).

Yanı sıra drama bir olayda başkalarının duygularını öğrenmek ve kendini başkalarının yerine koymak için insana fırsat sunar diyebiliriz. Countney, bazı durumlarda kendini bir başkasının yerine koymanın ve o kişiymiş gibi hayal etmenin, psikolojik ve görsel açıdan da önemli bir yaşantı olduğunu vurgulamaktadır ve bu etkinliğin eğitimsel değeri olduğunu savunmaktadır (Üstündağ, 1994).

Geleneksel eğitim- öğretim yöntemleriyle karşılaştırıldığı zaman çağdaş eğitim- öğretim yöntemleri öncelikli olarak bireyi merkeze alan ve süreçte aktif olarak yer almasını sağlayan farklı bir süreçtir. Dans etmek, rol yapmak, doğaçlama tekniğini kullanmak ve oyun oynamak örnek olarak gösterilebilir. Bireylerin merkezde olduğu eğitimin, konu merkezli eğitimden farkı katılımcıların oyunlar oynaması, aktif olarak süreçte yer alması ve gerekmedikçe izleyici konumunda kalmaması olarak gösterilebilir (Üstündağ, 1998). Oyun oynamanın çocukların kendilerini ifade etme tarzı olduğu düşünülürse eğer, eğitim süreci içerisinde yaratıcı drama, öğrenciyi

merkeze alan bir yöntem olarak daha çok kullanılması gereken yöntemlerdendir diyebiliriz.

Ayrıca yaratıcı dramayla planlanan bir süreçte özellikle bireyin kazanması gereken davranışı içselleştirmesi noktasında da fayda sağladığı görülmektedir. Yaratıcı drama tekniklerinin daha yoğun olarak kullanıldığı öğrenme-öğretme süreçlerinde yapılacak olan çalışmaların sonuca ulaşılma konusunda etkili olacağı da söylenebilir (Adıgüzel, 2006). Bu bağlamda yaratıcı dramanın oyunları, doğaçlamayı, rol oynamayı ve farklı birçok tekniği kullanmasından yola çıkarak, eğitim-öğretim ortamlarında daha çok kullanılması, istenilen amaca ulaşılma konusunda da etkili olacaktır.

Eğitimde yaratıcı drama çalışmaları yapılmasının genel amaçları arasında her alanda yaratıcı, kendisine yetebilen, kendisini tanıyan, kendisinden yola çıkarak çevresiyle iletişim kurabilen ve bu süreci geliştirebilen, ifade gücü kuvvetli bireyler yetiştirmek örnek olarak verilebilir. Yaratıcı drama süreçlerinin diğer amaçları arasında estetik gelişimi sağlama, iletişim becerileri kazandırma, yaratıcılık, eleştirel bir bakış açısı oluşturma, kendine güven duyma, hayal dünyasını geliştirme gibi amaçlarının olduğu da görülmektedir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011). Ayrıca yaratıcı drama süreci sonunda bireylerin demokratik, çeşitli ve değişik ilişkileri görebilen, bağımsız düşünebilen, hoşgörülü, yaratıcı çocuklar ve ergenler yetiştirmeye yönelik amaçları da söz konusudur (San, 1990).

Bütün bu bilgiler ışığında yaratıcı dramanın eğitimde kullanılmasıyla birlikte demokratik, farklılıklara saygılı, yaratıcı düşünebilen, olayları farklı bir bakış açısıyla yorumlayabilen, kendini ifade etme becerisi gelişmiş, hoşgörülü, empati yeteneği kazanmış ve empatik düşünme konusunda ilk adımları atmış, farkındalık düzeyi yüksek ve birçok kazandırılmak istenen özellik öğrencilere kazandırılabilir. Bu doğrultuda eğitim-öğretim sürecinde yaratıcı dramanın kullanılması hangi konu, ünite ya da ders olursa olsun istenilen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi adına da önemlidir. Örneğin bir öğretmenin bir olay, durum, öykü ya da rol oynamadan önce açıklama yaparken, sözel ifadesini güçlendirecek biçimde bütün bedenini kullanması, hareket etmesi, gerekiyorsa oturup kalkması, öne arkaya bükülmesi, uygun yüz ifadesini takınabilmesi ve bu şekilde çocukların ilgisini ve dikkatini çekmesi

gerekmektedir. Ancak bu şekilde çocukların tüm benliklerini ve dikkatlerini yapılan derse ya da etkinliğe vermesi, anlaması sağlanabilir (Önder, 2016). Bu bağlamda sürecin yönetmenleri olarak öğretmen yetiştirmek önem kazanmaktadır, bir öğretmeni istenilen özelliklere sahip geleceğe ve meslek hayatına taşımak bir ışık yakmak anlamına gelecektir. Bir öğretmenin ışığı yüzlerce ya da binlerce öğrencinin aydınlanmasına vesile olacaktır.

1.2.9 Yaratıcı Dramanın Bileşenleri

Yaratıcı drama sürecinin oluşabilmesi ve herhangi bir konu ya da alanda kullanılabilmesi için bazı bileşenlere-ögelere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bileşenler olmadan drama süreci oluşması mümkün değildir. Yaratıcı drama kendi bileşenlerine, öğelerine sahip farklı bir sanat alanıdır. Yanı sıra eğitim ve sanat eğitiminde kullanılan bir yöntem ve başlı başına bir derstir. Yaratıcı dramanın bileşenlerini, açıklamak için kavramın tanımından yola çıkmakta fayda olduğu söylenebilir (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama tanımından yola çıkarak yaratıcı drama lideri/eğitmeni/öğretmeni, konu-tema, çeşitli teknikler (doğaçlama ve rol oynama vd.), bir grup, yaşantı-tecrübe, oyunsu özellikler ve canlandırmanın yaratıcı dramanın temel bileşenlerini oluşturduğunu söyleyebiliriz (Adıgüzel, 2010).

Dramanın tanımında kullanılan kavramlardan, öncelikle süreci biçimlendiren, planlayan, amaca uygun bir düzen çerçevesinde grubun katılımını sağlayan ve gerekirse grubun bir üyesi olarak sürece dahil olup dans eden, role giren **drama lideri/drama öğretmeni** yaratıcı drama sürecinin en önemli parçası ve bileşenidir. Yaratıcı drama öğretmeni olmadan süreç başlayamaz ve ilerletilemez. Yaratıcı drama süreci bir yol olarak ifade edilirse eğer drama lideri ya da öğretmeni gidilecek sokakları ve yürünecek patikaları gösteren, yola ışık tutan kişidir diyebiliriz. Bir başka drama süreci bileşeni ise **drama grubudur**. Yaratıcı drama bir grup etkinliğidir ve bu yüzden grup olmadan yapılamaz. Drama sürecine katılan her birey kendi yaşantısını sürece taşıyacak ve her grup kendi dinamiğini oluşturacaktır. Drama lideri ve drama grubunun bir araya gelmesinde ki amaç ise kısaca **tema ya da konuyu** oluşturacaktır. Sürecin önemli bir diğer bileşeni ise konu ya da temadır diyebiliriz. Drama çalışmasının yapılma amacını belirlediği için önemlidir ve sürecin hangi konu-tema kapsamında

planlanacağını gösterir. Bazen çevre eğitimi, bazen matematik ya da Türkçe, bazen değerler eğitimi, bazen beceri eğitimi gibi derslerin konuları temayı oluştururken bazen de bir şiir, bir resim, bir gazete haberi, bir fotoğraf, bir obje ya da herhangi bir nesne sürecin temasını oluşturabilir. Ayrıca yaratıcı drama tiyatrosunun **tekniklerinden** yararlanır. Bu tekniklerden en önemlileri doğaçlama ve rol oynamadır (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama süreçlerinde doğaçlama ve rol oynama tekniği dışında kullanılan bir sürü teknik vardır. Örneğin donuk imge, rol değiştirme, rol içinde yazma, bölünmüş ekran, rol kartları, geriye dönüş, röportaj, grup heykelleri, pandomim ve nice teknik sayılabilir (Adıgüzel, 2010). Yukarıda drama sürecinin bileşenleri açıklanırken drama tanımıyla iç içe olduğu ve tanımlarda bahsedilen kavramlar olduğu görülmektedir. Bahsi geçen bileşenlerin dışında drama atölyesinin yapılacağı mekânda bileşenlerden kabul edilir. Sonuç olarak tüm bileşenlerin bir araya geldiği bir yere, bir mekâna ya da sınıfa ihtiyaç duyulmaktadır. Drama bir sınıfta, bir okulun bahçesinde, sokakta ya da müzenin bahçesinde bile yapılabilir. Grubun çemberde buluşması önemlidir diyebiliriz nerede olduğundan ziyade. Isınma çalışmaları oyunların daha çok kullanıldığı bölüm olduğu için bahçede tamamlanıp, sürecin kalanı sınıf ya da temaya uygun kullanılan mekânda devam edebilir (Özyürek, 2020).

Bütün bu bilgiler doğrultusunda, yaratıcı drama süreci bir lider, uygulayıcı ya da eğitmenin eşliğinde, grubun oluşması ve aynı amaç doğrultusunda bir araya gelmeleriyle birlikte, bir konu ya da temanın amaçları göz önünde tutularak sürecin şekillendiği ve drama tekniklerinin de sürecin içerisinde kullanıldığı, bazen bir okulun bahçesinin mekân olarak seçildiği, bazen de bir sınıfın ya da bir atölyenin kullanıldığı, oyunun, dansın, yaşanmışlıkların ve deneyimlerin merkeze alındığı bir sanat eğitim alanı, bir yöntem ya da ayrı bir ders olarak ifade edilebilir.

1.2.10 Yaratıcı Dramanın Uygulama Aşamaları Nelerdir

Geleneksel veya çağdaş yöntemler kullanılarak işlenen bir derste de belirli bir plan ve aşamaların sıralanışı söz konusudur. Genellikle bütünlük sağlanması adına giriş, gelişme ve sonuç başlıkları altında toplanıp, şekillendiğini görebiliriz. Yaratıcı drama çalışmalarında da aynı sistematik söz konusudur. Yaratıcı drama süreçlerinde ne, niçin, ne zaman, nasıl, nerede, kim, kime, kimlerle gibi sorulara verilecek cevaplar,

yaratıcı drama sürecinin bütün yapılandırmasını ve izlenecek aşamaların zincirini oluşturur (Adıgüzel, 2010). Bu durum tüm sanat türlerinde ki ve eğitim planlarındaki genel sistematığe de paralellik gösterir. Hemen hemen bütün sanat dallarının genel bir başlangıç, giriş, dramatik an ve anların yoğunlaştığı serim, gelişme ve düğüm ya da sonuç bölümleri bu aşamalara isim oluşturur. Aynı durum Brain Heap, Dorothy Heathcote ve Pamela Bowel'in çalışmalarından yola çıkarak süreçsel dramanın genel planlamasında kullanılan altı ilkede de görülür. Onlara göre bu ilkeler hangi yaş grubu olursa olsun farklılık göstermemekle birlikte aynıdır. Bu ilkeler ise,

1. Tema-öğrenme alanı
2. İçerik
3. Roller
4. Çerçeve taslak
5. İşaret-araç gereç
6. Stratejilerdir (Akt: Adıgüzel, 2010, Bowell ve Heap, 2001).

İnci San'a göre yaratıcı drama sürecinin uygulama aşamaları genel olarak ısınma ve rahatlama çalışmaları, oynama, doğaçlama, oluşumlar ve sonuç kısmını oluşturan değerlendirme çalışmalarıdır.

Isınma ve rahatlama çalışmaları: Çeşitli yöntemler kullanılarak beş duyuyu süreç içerisinde kullanma, gözlem yetisini geliştirmeye yönelik çalışmalar, bedensel ve dokunsal çalışmaların yapılması, etkileşim ve iletişim sürecinin yaşanması, tanışma etkinlikleri, güven ve uyuma yönelik grup liderinin yönetmenliğinde ve yönlendiriciliğin de yapılan çalışmaları kapsamaktadır.

Oyunlar: Belirlenmiş kurallar çerçevesinde grubun yaşı fark etmeksizin özgürce oyun oynanması ve bu oyunların geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bahsi geçen bu oyunlar bilinen çocuk oyunları olabileceği gibi türetilen oyunlarda olmaktadır.

Doğaçlama: Belirlenen bir konu ya da temadan yola çıkılarak saptanan bir hedefe doğru belli aşamalar izlenerek yol alınır. Bireysel veya grupsal yaratıcılığın en fazla ön plana çıktığı çalışmalardır.

Oluşum: Bu süreç daha öncesinde hiç belirlenmemiş bir çıkış noktasından, bazen bir resim, bir nesne, bir fotoğraf, heykel vd. iletişim kurmakla başlar. Sürecin nasıl gelişip nasıl sonuçlanacağı ve nereye varacağı önceden belli değildir.

Değerlendirme: Bütün bu aşamaların birkaçının sonunda ya da hepsinin sonunda tartışma açılması ve gruba ne yaşadınız, nasıl hissettiniz, nerede zorlandınız? Sorularının sorulduğu ve süreçle ilgili grubun geri dönütlerinin alındığı aşamadır (Akt: Üstündağ, 2016, Adıgüzel, 1993).

San'ın geliştirdiği aşamalardan yola çıkarak ve bu görüşler doğrultusunda yeni bir aşamalar dizisini oluşturan ve öneren Ömer Adıgüzel'dir (Üstündağ, 2016). Aşağıda bu aşamalar sıralanmıştır.

I. Hazırlık-Isınma Çalışmaları

Isınmak ve grubun üyelerinin birbirine ısınmasını, alışmasını, benimsemesini sağlamak amacıyla yapılan çalışmalardır. Ayrıca beden hareketine geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak kullanıldığı, güven kazanmak ve uyum sağlamak gibi çalışmaların yapıldığı bölümdür. Çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar, müzik ve dans bu aşamada etkin olarak kullanılır.

II. Canlandırma

Canlandırılacak konu kapsamında bir çıkış noktasını oluşturan doğaçlama ve rol oynama teknikleri başta olmak üzere diğer tekniklerinde kullanıldığı bölümdür. Sürecin nasıl sonlanacağına önceden bilinmediği, dramanın kullandığı tekniklerin amaç doğrultusunda yoğun olarak yer aldığı ve bir ürün ya da oluşumun gerçekleştiği, ortaya çıktığı ve katılımcılar tarafından paylaşıldığı aşamadır. Yaratıcı drama sürecindeki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan canlandırma çalışmalarının bireylerde bıraktığı izlere ve sonuçlarına göre yapılır.

III. Değerlendirme- Tartışma

Yapılan drama çalışmasından elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle sürecin sonunda grubun duygularını ve düşüncelerini ifade ettikleri kısaca drama çalışmasının özü, önemi, niteliği bu çalışmada ortaya çıkar. Süreç hakkında geri

bildirimlerin alındığı, yaratıcı drama hakkında katılımcıların düşündüklerini, süreçte yaşadıkları duyguları ve hislerini paylaştıkları aşamadır (Adıgüzel, 2006).

Yukarıda bahsedilen bilgilerden yola çıkarak yaratıcı drama kendi bileşenleri olan, belirli bir düzen ve döngünün içerisinde, katılımcıların yaşanmışlıklarını doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak ortama taşıdıkları ve sürecin içinde de etkin olarak yer aldıkları sanat alanı, öğretim yöntemi ve ayrı bir ders olarak tanımlanabilir.

Yaratıcı dramının özellikleriyle ilgili MEB'in hazırlamış olduğu öğretim programında yer alan ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda oluşturulan Sosyal bilgiler dersi öğretim programında hedeflenen amaçlara ulaşılması, beceri ve değer eğitimin etkili olması adına, öğrencinin bilgiyi kendi yaşantısından yola çıkarak yapılandırması, bilgiyi yeniden kendi yaşantısı çerçevesinde özümseyerek inşa etmesi için uygun olan eğitim-öğretim yöntemleri kullanılmalıdır. Bu yöntemlerden yaratıcı drama, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme olanağı tanınması, öğrencilerin hayatlarından bir pencereyi sınıfa doğru açması, süreç içerisinde olayları tecrübe ederek öğrenmelerine katkı sağlaması ve tüm duyuları da süreç içinde harekete geçirmesi adına kullanılacak en etkili yöntemlerdendir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011).

Ayrıca araştırmanın kapsamında yer alan çevre eğitimi ve sosyal bilgiler dersinin konuları göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenebilecek çok sayıda kazanım alanına sahip olduğu görülmektedir. Örneğin çevre eğitimi ve sosyal bilgiler dersinin ortak konularından birisi olan, çevre kirliliği konusunun işlenmesinde yaratıcı drama tekniklerinden olan rol oynamayı kullanmak hem dersleri sıradanlıktan kurtarma yönünde hem de çevreyle empati kurma noktasında öğrencilere yardımcı olacaktır. Çevre eğitimi ve sosyal bilgiler derslerinin tüm konuları yaratıcı drama yöntemiyle işlenmeye uygun ve de empati becerisini kazandırma açısından, çevreyle duygusal bağ kurmak ve çevreye verilen zararın farkına varılması ve yaşayarak bu süreci deneyimlemek açısından da önemlidir ve göz ardı edilmemelidir.

Çevre eğitimi ve sosyal bilgiler dersleri, teorik olarak empati becerisini kazandırma noktasında yeterli olmayacaktır. Empati becerisi, kazanması ve kazandırılması zor bir

beceridir. Bu noktada yaratıcı dramanın da amaçları arasında empati becerisini kazandırmak olduğu da göz önünde tutularak empati becerisi kazandırmak adına çevre eğitimi ve sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir. Çevre eğitimi ve sosyal bilgiler derslerinin amaçlarına ulaşılması konusunda, duyarlılık kazandırma ve empati becerisini kazanma ve çevreye karşı empatik düşünmeye başlama noktasında yaratıcı drama kullanılabilecek yöntemlerin başında gelmektedir.

1.2.11 Yaratıcı Dramanın Özellikleri

Yaratıcı drama sürecinin oluşması için bir araya gelen bileşenler ve tanımda kullanılan kavramlar dramanın özellikleri hakkında ipuçları vermektedir. Drama tanımında kullanılan kavramlar, bileşenler ve dramayı farklı kılan ayırt edici tüm detayların dramanın genel özelliklerini oluşturduğu söylenebilir.

Öncelikle drama dersleri hareket, ritim, pantomim, doğaçlama, karakter çalışması ve konuşma üzerine çalışmalar içermektedir. Yaratıcı drama lideri ya da öğretmeni dramatik durumları oluşturdukça katılımcılarda daha fazla farkındalık geliştirmesine yardımcı olur. Karakterler ve karakterlerin birbirleriyle olan ilişkileri, eylemleri için motivasyonla ilgili bilgiler analiz edilir. Öğrencilerin kendi fikirleri ve yorumlarını ifade etmeleri için teşvikte bulunulur. Aslında drama sürecinde öğretmenin ilk işi grubun üyelerinin birlikte çalışırken kendilerini daha rahat hissettikleri bir atmosfer yaratmaktır (McCaslin, 2006).

Yukarıda yaratıcı drama sürecinin birkaç özelliği paylaşılmıştır. Yanı sıra yaratıcı drama süreci doğaldır, yazılı bir metin yoktur, sunuşsal özellik taşımamaktadır yani genellikle sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, bir lider tarafından rehberlik edilen bir grup katılımcı kendi hayatları ve yaşadıklarını sınıf ortamına taşırlar. Katılımcıların yaşadıkları ve hayal ettikleri durumlar yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı sınıflara yansır (Ömeroğlu, 1990).

Adıgüzel (2010) yaratıcı dramanın genel özelliklerini maddeler halinde, şu şekilde paylaşmaktadır.

- ✓ Yaratıcı drama bireysel olarak yapılan bir etkinlik değil, bir grup etkinliğidir.

- ✓ Yaratıcı drama grup üyelerinin yaşama karşı biriktirdikleri tecrübelerine dayalıdır ve merkeze katılımcıları alır.
- ✓ Yaratıcı drama süreci canlandırma odaklıdır. Süreç ise doğaçlama, rol oynama, bir kurgunun varlığı, spontanlığa,-miş gibi yapmaya ve diğer birçok tekniğe dayalıdır.
- ✓ Yaratıcı drama çalışmaları süreç odaklıdır yani sonuç odaklı bir çalışma değildir.
- ✓ Yaratıcı drama atölyelerinde ortak tema, burada ve şu an olgusu çerçevesinde gerçekleşir.
- ✓ Yaratıcı drama çalışmaları, yaratıcı drama alanında eğitim alan yaratıcı dramayı bilen, drama çalışma sürecini planlayabilen, uygulayabilen ve sürecin değerlendirilmesini yapabilen, bir eğitmen, bir lider ya da yaratıcı drama yöntemini bilen bir öğretmenin grubuna rehberlik etmesi ve yönlendirmesiyle gerçekleştirilir.
- ✓ Yaratıcı drama çalışmaları gönüllülük esasına dayanan ve katılmak isteyen, kuralları yerine getirip uyan herkesle yürütülebilir.
- ✓ Yaratıcı drama disiplinler arası bir alan olarak ifade edilir. Eğitim ve tiyatro yaratıcı drama çalışmalarının doğrudan faydalandığı iki temel alanı oluşturmaktadır.
- ✓ Yaratıcı drama tiyatrodan farklıdır, tiyatro yapmak değildir ama tiyatrodan da sürekli beslenen bir alandır.
- ✓ Yaratıcı drama çalışmaları, çalışmaya uygun alan ve mekânlarda, gerekli özelliklere sahip olan bir mekanda ya da drama çalışması yapmaya uygun diğer mekânlarda da sürdürülebilir.
- ✓ Yaratıcı drama çalışmaları oyunlar ve oyunların bütün özelliklerinden yararlanır.
- ✓ Yaratıcı drama bir mesleğinde ismi olan oyunculuk değildir. Oyunculuk mesleğinin gerektirdiği oyunculuk becerisine ve bu alana ait yeteneğe sahip olmak gibi bir önkoşul söz konusu değildir.
- ✓ Yaratıcı drama bir sistematığe sahiptir ve belirli aşamalardan oluşur ve bu düzende yürütülür.

- ✓ Yaratıcı drama süreci yalnızca ısınma ve etkileşim-iletişim oyunlarından meydana gelmez, içinde canlandırma süreçleri ve bu süreçlerin içinde de dramatik kurguya sahip olmaları gerekmektedir.
- ✓ Yaratıcı drama farklı boyutları olan bir alandır. Bir yöntem bir ders gibi farklı kullanım biçimleri vardır.
- ✓ Yaratıcı drama psikodrama gibi amaçlara sahip değildir. İyileştirme ve tedavi amaçlı katılımcıların öznel yaşantılarına odaklanan çalışmalardan oluşmamaktadır. Yaratıcı drama çalışmaları, bu tür çalışmaları doğrudan amaç olarak edinmez (Adıgüzel, 2010).

Yukarıda yaratıcı dramanın genel özellikleri verilmiştir. Bu bağlamda yaratıcı drama çalışmaları bireyi merkez alan ve süreçte bireyin yaşanmışlıklarını, tecrübelerini, hislerini bir liderin eşliğinde, drama teknikleri kullanılarak yansıtması diyebiliriz. Sonuç değil süreklilik odaklı olarak, uygun bir mekânda, bir konu ya da tema doğrultusunda planlanan ve planlanırken kendi sistematığı ve aşamaları olan, oyunları kullanan, katılımcı iletişimi- etkileşimi söz konusu olan bir grup etkinliğidir. Sonuç olarak yaratıcı drama öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin duygu, düşünce, yaşanmışlık ve tecrübelerini sürece yansıtan bir yöntem, bir ders, bir sanat alanıdır. Geleceğe iz bırakacak öğrencileri yetiştirecek olan öğretmenlerin de yaratıcı drama dersi bilgisi olması, katılması ve kendi sınıfında uygulaması önemlidir. Doğan Cüceloğlu konuyla ilgili olarak belki de siz öğretmen olarak öğrenci için her şey olacaksınız, eliniz, kolunuz, ayakkabınızın boyası, duruşunuz, pantolonunuz, çorabınız, kravatınızla onun model aldığı kişi olacaksınız ve size bakıp fotoğrafınızı çekecek çocuk ve belki de o çocuğun gelişiminde siz çok önemli bir etken olacaksınız (Cüceloğlu, 2018). Bu doğrultuda öğretmen eğitimi gelecekte istenilen özelliklere ve becerilere sahip öğrenciler yetiştirmenin ilk durağı, başlangıç noktasıdır. Yani öğretmen eğitimi iç içe geçmiş halkaların başlangıç kısmını oluşturup, bir sonraki halkanın oluşmasına sebep olacaktır, bu halka öğretmenlerin yetiştireceği öğrenciler ve ondan sonra gelecek olan halka ise o öğrencilerin kendi hayatlarına yansımaları olacaktır. Başlangıç noktasından bitiş noktasına geldiği zaman ise bir öğretmen bir sürü öğrencinin hayatına iz bırakmış olacaktır, bu izlerin öğretmenin sahip olduğu özelliklerin yansımaları olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

1.2.12 Yaratıcı Dramanın Amaçları

Dünya’da ve Türkiye’deki eğitim-öğretim programları bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeniden şekillendirilmiştir. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan bu hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme- öğretme sürecinde teori ve yaklaşımlarda ki yenilikler ve ilerlemeler doğal olarak bireyden beklenen rollerinde değişmesine sebep olmuştur. Bu değişim beraberinde bilgiyi üreten, yaşamda işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, kararlı, eleştirel düşünen, girişimci, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyleri tanımlamaktadır (MEB, 2018).

Bu nitelik yapısına sahip olan bireylerin yetişmesine olanak sağlayacak olan öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade yani teorik bilgiyi aktarmanın yanı sıra, bireysel farklılıkları göz önünde tutan, beceri ve değer kazanımına yönelik, genel yapısıyla anlaşılır ve sade bir şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018). MEB’in (2018) öğretim programları ve sosyal bilgiler öğretim programının genel amaçları incelendiğinde yaratıcı drama çalışmalarının amaçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Gelecekte bireylerin sahip olmaları beklenen değer ve becerileri kazandırmak yaratıcı dramanın da amaçları arasındadır. Yaratıcı dramanın amaçları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- ✓ Yaratıcılık ve estetik yönde gelişim sağlama
- ✓ Eleştirel düşünme ve farklı bir bakış açısı yeteneği geliştirme
- ✓ İletişim ve iletişim becerilerini destekleme ve süreç içerisinde geliştirme
- ✓ Sosyal gelişime katkı sağlama ve birlikte çalışma becerisini geliştirme
- ✓ Bireyin kendisini tanımasına yardımcı olma
- ✓ Problem çözme becerilerini geliştirme
- ✓ Dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağlama
- ✓ Sanat anlayışı, ruhu ve sanatsal bir bakış açısını kazandırma
- ✓ Hayal dünyasıyla beraber düş gücünü destekleme
- ✓ Dinleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlama
- ✓ Olaylar arasındaki sebep-sonuç ilişkisini kurabilme ve olayları değerlendirme becerisi kazandırma

- ✓ İnsanların farklı konulardaki gözlem yeteneğini geliştirme
- ✓ Bireylerin grupla birlikte uyumlu olarak çalışması ve planlama yapması, grupla birlikte karar verme, yeni çözümler üretme yeteneği geliştirme kısacası grupla çalışma becerisi kazandırması
- ✓ Empati becerisini geliştirme olarak özetlenebilir (Çağdaş Drama Derneği, 2013).

Yukarıda yaratıcı dramanın amaçları verilmiştir. Bu bağlamda MEB öğretim programında bahsedilen özelliklerle uyum sağladığı görülmektedir. MEB öğretim programlarında yer alan özelliklere sahip bireyler yetiştirirken yaratıcı drama yönteminin kullanılabilecek yöntemlerin başında geldiği söylenebilir. Özellikle bu çalışmanın da önemli kavramlarından olan ve sosyal bilgiler öğretimi programında yer alan empati ve iletişim becerilerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminden yararlanmak amaca ulaşılması konusunda etkili olacaktır.

Yukarıda ki amaçların yanı sıra kendine güven duyma, sözcük dağarcığının gelişmesi, başkalarını anlama ve hissetme yani empati kurma, karşılaşılan problemleri farklı bir bakış açısıyla inceleme ve çözme, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlamak gibi daha bir sürü amaç eklenebilir (Üstündağ, 1998).

Çevre eğitimi dersinin ders özelinde amaçları incelendiğinde ve empati becerisini kazanma süreci göz önünde bulundurulduğunda, doğaya ve doğada bulunan canlı varlıklara karşı hem duyarlılık sağlama hem de empati kurma ve doğayı tanıyıp, doğanın kullandığı dili öğrenip, doğanın diliyle konuşmak, doğanın diliyle hissetmek, doğanın sesiyle duymak için yaratıcı drama yönteminin uygunluğunun yadsınamaz olduğu söylenebilir.

1.2.13 Yaratıcı Dramanın Sınırlılıkları

Yaratıcı dramanın uygulanmasındaki sınırlılıklar şu şekilde sıralanabilir;

- ✓ Kalabalık olan sınıflarda uygulaması zor olabilir. Katılımcı sayısının fazla olması drama çalışması yapılmasını zorlaştırır.

- ✓ Drama yöntemiyle işlenen bir derste, rol oynama tekniği kullanılırken öğrencilerin hepsi rol yapmaya yatkın ya da istekli olmayabilir.
- ✓ Öğrencileri sürece katılmaya istekli kılmak bazen zor olabilir. Özellikle çekingen öğrenciler varsa grupta.
- ✓ Öğrenciler arasında kültür farkı olursa eğer, sürecin uygulama aşamasında doğal olarak zorluklar yaşanabilir.
- ✓ Süreç uzun olabilir ve genellikle fazla zaman alması sınırlılıklardan birisidir.
- ✓ Her konunun öğretimi için uygun bir yöntem olmayabilir (Özsoy, 2010).

1.3 ÇEVRE EĞİTİMİ

1.3.1 Çevre ve Ekosistem Kavramları

Çevreyi dünya üzerinde yaşayan bütün canlılar ile yaşam için gerekli hava, su ve topraktan oluşan bir sistem olarak tanımlayabiliriz. Çevre kavramını daha belirgin kılmak için tanımı açıklamak gerekirse, insanla birlikte bütün canlı varlıklar ve canlı varlıkların eylemlerini etkileyen ya da etkileyebilecek fiziksel, biyolojik, kimyasal ve toplumsal nitelikte ki tüm etkenler çevreyi oluşturmaktadır diyebiliriz (Çelikkıran, 1995).

Çevre kelimesi her toplumda farklı bir şekilde algılanmaktadır. Aslında bu kelime bireysel ya da ulusal bir anlam yerine evrensel bir anlam içermektedir. Bu şekilde bir algının olma sebebi şüphesiz ki çevre kelimesinin çok geniş bir kullanım alanına sahip olmasındandır. Çevre kavramı birçok anlamı içerisinde saklayan ve farklı şekillerde tanımlanan bir kelimedir. Doğal çevre, yapay çevre, sosyal yaklaşımlarda çevre tanımı, günlük hayatta çevre tanımı, bilimsel olarak çevre tanımı gibi birçok örnek gösterilebilir. En kısa tanımıyla çevre insanların, hayvanların ve bitkilerin içinde veya üstünde yaşadığı hava, su ve topraktır (Cambridge, 2020).

Çevre ile ilgili yapılan başka bir tanımda, esas olan çevre canlıları ya da canlı topluluklarını yaşamları boyunca etkileyen canlı ve cansız dış koşulların ve faktörlerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009). İnsanlarda çevrenin bir parçasıdır ve yaşamını çevre sayesinde sürdürebilmektedir. İnsan doğanın ayrılmaz bir parçası olduğundan yaşantısı da doğayla etkin bir şekilde

etkileşim içindedir. Bir bireyin yaptığı her şey çevreyi etkiler, çünkü çevreyi oluşturan unsurlar birbirine bağlıdır ve iç içedir (Güleryüz, Yıldırımhan ve Arslan, 2012). Yani insanlar ve çevre bir bütünün ayrılmaz parçalarını oluşturmaktadır. Bu parçalardan birisi bozulmaya ya da sorunlar yaşamaya başlarsa diğer parçalarda etkilenecektir. Çevreyi anlamak, dilini öğrenmek ve aynı dili konuşmak bu hususta son derece önemlidir. Attığımız her adımın bize tekrar döneceğinin farkında olarak yürürsek eğer çevreyle daha iyi bir iletişim içerisine girer ve çevreyle empati kurmaya başlayabileceğimizi ifade edebiliriz.

Ekosistem ve çevre kelimeleri sık sık karıştırılmakta ve birbiri yerine kullanılmaktadır. Ekosistem, kelimesi yunanca “oikos” yani ev, yakın çevre ve “sistem” canlı ve cansız varlıklar arasındaki ilişkiyi doğal bir ortam üzerinde açıklamak üzere 1935 yılında ilk kez, İngiliz Ekolog Sir Arthur G. Transley tarafından ortaya atılan terimdir. Bu nedenle ekosistem, belirli bir doğal ortamda bulunan canlı varlıkların barınağı, evi ya da yuvası olarak nitelendirilmektedir (Özdemir, 2016).

Ekosistemin sınırları olmasına karşın çevrenin belli bir sınırı yoktur. Kapsamı ekosisteme göre çok daha geniştir. Çevre canlı ve cansızların bulunduğu biyolojik, fiziki, ekonomik, sosyal ve kültürel ortam olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda ekosistem ise, yaşamın temel koşulu olan enerji ve madde döngüsünün gerçekleştiği, bundan dolayı kendisine yeten ve kendisini yenileyebilen sınırları belli olan yaşam ortamıdır. Sonuç olarak her canlının ya da canlı topluluğunun aynı ekosistem içinde değişik çevreleri vardır. Çünkü ekosistemler değişik çevrelerden oluşan bir bütündür (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009).

1.3.2 Ekoloji ve Çevre Bilimi

Biyolojinin alt dallarından birisi olarak gelişen ekolojiyi kısaca tanımlamak gerekirse canlıların birbirleriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini inceleyen bilim dalı olarak ifade edilebilir. Biyolog olan Heackle 1876 yılında ekoloji bilimini kurmuştur. Ekoloji bilimiyle birlikte doğal denge ve onun uzantısı olan doğal varlıkların korunması gereği de insanlığın gündeminde önemli bir yer tutmaya başlamıştır (Çüçen, 2011).

İngilizcede “ecology” teriminin kullanımı 19. yüzyılın ortalarından sonra görülmektedir. Webster’s New International Dictionary 1945 yılı, baskısında “ecology” ile ilgili bazı tanımlamaları kısaca şöyledir; canlılar ve çevreleri arasındaki karşılıklı ilişkilerle ilgilenen bir canlı bilim koludur, canlılar ve çevreleri arasındaki ilişkilerin tamamını ifade eder ve insan toplumlarının yeryüzündeki dağılımının incelenmesi çalışmaları olarak kısaca ifade edilebilir. Bu tanımlar genel İngilizceye ait tanımlardır (Sevgi, 2015).

E. Haeckel ekoloji kelimesinden, doğanın ekonomisi ile ilgili olan bilgiler topluluğunu anlıyoruz. Bu bilgiler ise hayvanların organik ve inorganik çevresiyle olan bütün ilişkilerinin incelenmesini kapsamaktadır. Bu ilişkiler bitkiler ve hayvanlar arasında ister dostça, ister düşmanca olsun; ister doğrudan, isterse dolaylı olarak bağlantılı bulunsun, ekoloji bilim dalı hepsini kapsamına almaktadır. Kısacası ekoloji, Darwin’in “yaşam için savaş” koşulları olarak ifade ettiği tüm karmaşık ilişkilerin incelenmesi ve araştırılmasıdır şeklinde ifade etmektedir (Akt: Sevgi, 2015, Çepel, 1983).

Ekoloji biliminin geçmişi çok eskiye dayanmasına rağmen çağdaş bilimler arasındaki yerini ancak 20.yüzyılda alabilmiştir. 1960’lı yıllardan sonra ekolojik sorunların baş göstermeye başlamasıyla birlikte bu sorunların bütün canlıların yaşamını tehdit eden boyutlara ulaşması ekoloji bilimine verilen önemin artmasına neden olmuştur. Günümüzde çağdaş ekolojinin konu kapsamı ve hedefleri göz önüne alındığında ekoloji insanın ve diğer canlıların, canlı ve cansız çevreleriyle aralarında bulunan ilişki ve etkileşimleriyle yaşamın devamlılığını sağlayan madde ve enerji döngülerinin, kendilerini yenileyebilen yer birimleri içinde inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009).

Ekoloji, sosyal bilimler, fen bilimleri gibi çok çeşitli bilim dallarını da içermektedir. 1981 yılından beri Almanya’nın bazı üniversitelerinde biyoloji, coğrafya ya da kimya bölümlerinden birisinde öğrenimini tamamlayan öğrencilere iki yıllık bir çevre bilimleri öğretim ve eğitimi yaptırılmaktadır. Bu süre zarfında öğrencilere okutulan temel meslek dersleri, sosyal bilimler, çevre hukuku, ekoloji, çevre planlaması ve sistem analizleridir. Çevre bilimleri meslek öğrenim ve eğitimi, mekân değerlendirmesi ve çevre planlama için modern biyocoğrafyaya derin bir bilimsel

bakış sağlamaktadır (Çepel, 1996). Çevre bilimleri farklı bilim dallarını bünyesinde toplayan, insan doğa ilişkilerini ve bu kapsamda çevre sorunlarını irdeleyen, uygulamalı ve disiplinler arası bilimler (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır.

Farklı bir tanımda ise çevre bilimi, insanların ve diğer canlı türlerinin birbirleriyle ve cansız çevreleriyle girmiş oldukları etkileşim sürecini ve nasıl bir ilişki içerisinde olduklarını, bu ilişkilerin bozulmasıyla ortaya çıkan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm yollarını inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlanır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009). Çevre bilimi de ekoloji gibi son yıllarda çevre sorunlarının artması ve bu durumun canlıların yaşamlarını tehdit eder duruma ulaşmasıyla birlikte önem kazanmıştır.

1.3.3 Çevre Eğitimi

Çevre eğitimi, öğrenimi insanlara doğal, sosyal ve teknik bir çevredeki her türlü davranış ve eylemlerinin sonuçlarını analiz edip, değerlendirilebilecek bilgiler verilmesini ve yöntemler kazandırılmasını sağlayacak öğretim ve eğitimidir (Çepel, 1996). Çevre eğitimi insanların doğaya karşı girmiş olduğu üstünlük çabası ve çevreye hâkim olma isteğinin sonucunda, ortaya çıkmasına sebep olduğu çevre bozulmasının, doğaya vermiş olduğu zararın ve tahribin yine insanların kendileri tarafından onarılabilirliğinin farkına varılmasıyla ortaya çıkan yeni bir eğitim alanıdır (Özdemir, 2016). Çevre eğitim ve öğretimiyle ulaşılmak istenen amaç, çevreyi tahrip etmenin ve çevreye zarar vermenin insanlar üzerinde yapacağı etkilerin değerlendirilebilmesiyle ilgili değer yargıları, normlar ve çevre konusunda bilinçlenmeyi sağlayacak bilgiler verilmesidir (Çepel, 1996). Bu amaç doğrultusunda çevre-doğa eğitiminin en kısa tanımı doğanın dilinin öğrenilmesi süreci olarak ifade edilebilir (Meydan, 2011).

Doğal yaşam alanlarında ekolojik dengenin değişmesine neden olan çeşitli insan etkinlikleri bulunmaktadır. Bu durumun geçmişi İkinci Dünya Savaşı'na kadar uzanmakta ve çevre açısından dönülmez boyutlara ulaştığı görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı (1939- 1945) ve sonrasında ortaya çıkan ve hızlı bir şekilde yayılan silahlanma yarışı, radyoaktif kirlilik, nükleer silah kullanımının artması çevre eğitiminin ortaya çıkma sürecini etkilemiştir. Yanı sıra sanayileşme ve sanayileşmenin ortaya çıkardığı ham madde ihtiyacı, nüfusun artmasıyla birlikte besin öğelerine olan

ihtiyacın da artması, verimli arazilerin ya da tarım alanlarının şehirleşmek amacıyla kullanılması, enerji kirliliğinin sebep olduğu hızlı tüketim doğal kaynakların kendilerini yenileyecek zamanı bulamadan tükenmesine neden olmuştur. İkinci Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan bütün bu sebeplerin ışığında bu durum insanlığı çevreye yönelik kararlı ve sert önlemler almaya teşvik etmiş ve bu bağlamda çevre eğitimi kavramının ortaya çıkması ve çevre eğitiminin önem kazanması sürecini hızlandırmıştır (Ahi ve Alisinanoğlu, 2016).

1960'lı yıllarda yapılan geniş kapsamlı araştırmalar göstermiştir ki dünya büyük çaplı çevre sorunları yaşamaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak gelecekle ilgili tahminlerde bulunan araştırmacılar bu sorunların gün geçtikçe giderek daha da şiddetleneceğini ve küresel felaketlere yol açabileceğini öngörmüşlerdir. Bu bağlamda insanlar arasında doğayı korumaya yönelik yaklaşımlar gelişmiştir. Çevrenin evrensel bir kavram olduğu ve bu sorunların herkesi ilgilendirdiği gerekçesiyle uluslararası birtakım çalışmalar yapılmıştır.

Bu çalışmaların başında 1972 yılında yapılan "Stockholm BM İnsan – Çevresi Konferansı" gelmektedir ve bu konuda atılmış ilk geniş çaplı adımdır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009). 1960'lı yılların sonları ve 1970'li yılların başlarından itibaren her ülke, çevre konusuna yönelmek ve yüzünü dönmek zorunda kalmıştır, diyebiliriz. Bu adımların sonunda yürünen yolun tüm insanlığı etkilediği ve bu yolun yolcusu olan herkesin sorunu olduğu ve çevre sorunlarına dünyada yaşayan her bireyin sahip çıkması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bu durumu düzeltebilmek için uluslararası bir çevre eğitimi programının olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda United Nations Environment Programme (UNEP) 1975'te "Uluslararası Çevre Eğitim Programı" yürürlüğe koyulmuştur. Çevre eğitiminin gerekliliği doğrultusunda hedef kitle olarak 7'den 70'e herkes kapsama dâhil edilmiştir (Özbey ve Şama, 2017). Bu eğitimle amaçlanan çevreye karşı duyarlılığın evrensel olması ve insanların çevreye karşı yardımsever davranmaları konusunda gönüllü olmalarıdır.

Bu kapsam doğrultusunda çevre eğitiminin toplumda çevreye karşı çevre bilincini arttırmayı ve çevreyi korumak için gerekli sınırları belirlemeyi amaçladığı söylenebilir.

Bunun için de dünyadaki tüm insanların bir bütün olarak karşılaşılan çevre sorunlarına sahip çıkması, oluşan çevre sorunlarının giderilmesiyle uğraşması ve bunu medeni bir şekilde halletmesi beklenmektedir. Çevre eğitimiyle verilmek istenilen çevre hakkında bilgiden ziyade insanların çevreye karşı olan davranışlarını düzeltmeye yönelik olduğu söylenmektedir (Akt: Özbey ve Şama, 2017, Önder ve Özkan, 2013 UNESCO, 1977 ve Stapp, 1969).

1970'li yıllardan sonra çevre eğitimi birçok ülkede bütün öğretim kademelerinde olduğu gibi yükseköğretim düzeyinde de ele alınmaya başlanmıştır (Ünal ve Dımışkı, 1999). Bu doğrultuda hem ülkemizde hem de diğer ülkelerde çevre eğitimi her geçen yıl daha da önem kazanmıştır. Eğitim en genel tanımıyla bireylerde davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanmakta ve insanları geleceğe hazırlamak olarak ifade edilebilmektedir. Çevre eğitimi insanların biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması, farkına varılması ve ayırt edilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Çevre eğitimine ilişkin ilk çalışmalar ise doğa araştırmaları ve korumacılık olarak kendini göstermiştir. 1970 yılında çevre eğitimi ilk kez Dünya Günü'nde planlanmaya başlanmıştır. Çevre eğitiminin amacı, dünyanın karşı karşıya bulunduğu sorunlardan haberdar olan, bu sorunların nasıl çözülebileceğini bilen ve buna gönüllü olan vatandaşlar yetiştirmektir (Doğan, 1997).

Türkiye'de çevre olgusu tarihsel olarak 1982 Anayasası ile birlikte yasalarda yer almaya başlamıştır. T.C. Anayasası'nın 56. maddesi, "Herkes, sağlıklı, dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların görevidir" ilkesini getirmekte ve bu maddeyle çevre koruma, çağdaş bir yaklaşımla, anayasal bir esasa bağlanmaktadır (Doğan, 1997:3). Bu maddenin içeriği doğrultusunda hazırlanarak 1983 tarihinde yürürlüğe giren Çevre Kanunu; çevreyi hava, toprak, su gibi bileşenleriyle, ekolojik bir sistem bütünü olarak gören bir çerçeve oluşturmaktadır (Doğan, 1997).

Hayatımız boyunca günlük yaşantılarımızda amaçlarımıza ulaşma konusunda birçok sorunla karşılaşırız. Bu sorunların üstesinden gelmek için çeşitli çözüm yolları arayışına girer, çeşitli araçlar kullanır ve söz konusu amaçlarımıza ulaşırız. Çevre

eğitimi de dđnyanın sonunu getirebilecek sorunların cđzđmđ ve ortadan kaldırılması için vazgeçilmez olan bir araçtır. evre eğitimi sayesinde evre bilincine sahip olan bireyleri yetiştirmek ve hayata hazırlamak hedeflenir. evre eğitimi bu özellikleri bakımından evre bilimi veya diğer ekolojik içerikli eğitimlerden farklılık gđsterir.

evre eğitimi bireylere, bir yandan ekolojik bilgileri aktarıırken diğer yandan da bireylerin çevreye yđnelik tutumlarının gelişmesini ve bu tutumların davranışa dđnüşmesini sağlamayı amaçlar. evre eğitimi, oğrencilerin duyuşsal, bilişsel ve psiko-motor oğrenme alanlarına hitap eder (Erten, 2004). evre eğitimi, çevrenin korunması için değer yargılarının, tutumların, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve evre dostu davranışların gđsterilmesi ve bunların sonuçlarının da gđrđlmesi sđrecidir (Erten, 2004). Bu bağlamda evre eğitiminin çevreye karşı olumlu tutum, beceri ve farkındalığı geliştirmek gibi amaçlarının yanı sıra doğayı ve doğal kaynakları korumaya yđnelik hedefleri de vardır. evre eğitiminin bireylerin davranışlarını da etkilemesi ve çevreyle ilgili konularda aktif olarak yer almalarını da hedeflemektedir.

evre eğitiminin esası doğayı ve doğal kaynakları korumaya yđneliktir. evre eğitimi teorik olarak bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Kalıcı ve olumlu yđnde davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların cđzđmünde bireylerin aktif olarak katılımını sağlamak evre eğitiminin temel amacıdır (şimşekli, 2004).

evre eğitimi sđreci ne kadar erken yaşlarda başlarsa o kadar etkili ve istendik sonuçlar doğuracaktır. Bireylerin çevrelerine karşı olumlu davranışlar sergilemesi kđđk yaşlarda almaya başlayacakları evre eğitimiyle mđmkđn olacaktır. đnkđ kđđk yaşlarda yani okul öncesi ve okul çağlarında oluşan ilgi ve tutumlar gelecekteki istendik davranışların temelini oluşturur. Özellikle ocukluk çağında ve genç yaşta oluşan değer yargıları ve tutumlar, erken yaşlarda doğayla olan ilişkilerde empatinin gelişmesi ve doğaya karşı sevginin oluşmasında oldukça önemlidir (Erten, 2004).

Tđrkiye’de evre eğitimi için oluşturulmuş ayrı bir mđfredat olmamakla birlikte çevreyle ilgili kavramlar farklı derslerin içerisinde verilmektedir. Oğretim programlarında farklı derslerin içeriğinde unite ya da konular şeklinde yerleştirildiği gđrđlmektedir. Hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, Tđrke ve seçmeli drama dersinde evre ve evre duyarlılığıyla ilgili uniteler ya da konular yer almaktadır.

İlkokul ve ortaokulda fen bilimleri dersi öğretim programı, hayat bilgisi dersi öğretim programı, sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve seçmeli drama derslerinin içinde çevre ve çevre duyarlılığıyla ilgili temel konular yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca Türkçe dersi öğretim programında da çevre konuları yer almaktadır (MEB, 2019).

Türkiye’de çevre eğitimine özel bir müfredat bulunmamakla birlikte, çevreyle ilgili temel kavram ve bilgiler örgün eğitim çerçevesinde ilköğretim ve lise eğitim-öğretim programlarının içerisinde yer alan farklı dersler kapsamında verilmektedir. Yükseköğretim açısından ise ulusal olarak benimsenmiş ya da uygulanan bir çevre eğitimi politikası bulunmamaktadır. Üniversiteler, ders programlarını ve içeriklerini kendi kurumsal yapıları içerisinde çözümlenmektedirler (Gürbüz ve Çakmak, 2012). Çevre eğitimi ilkokuldan başlayarak yükseköğrenime kadar çevrenin korunması, çevre dostu davranışlar oluşturulması, çevreye karşı duyarlı bireyler yetiştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Çocukların çevre bilinci kazanmaları konusunda gelişim dönemleri göz önünde bulundurularak çocuklara doğayı sevdirci oyunlar oynatılır ve doğada doğayla iç içe yaşantılar kazandırılır. Bu yaşantılar sayesinde çocuklarda olumlu duygular gelişir ve çevreyi tanımaya, anlamaya ve korumaya yönelik davranış geliştirmeye başlarlar. Doğanın bir değer olduğunu gören ve öğrenen öğrenci tüm duyu organlarıyla doğanın güzelliklerinin farkına varır ve doğayı korumak için çaba harcar. İnsanlar sevdiklerini korurlar, bu sebeple çocuklara hayvan ve bitkileri sevdirmek, çevre eğitiminin en temel amaçlarından birisi olmalıdır. İlkokullarda çevre eğitimi, belirli bir ders saatiyle sınırlandırılmayıp her derste mümkünse her konu ile ilişkilendirilerek verilmelidir (Erten, 2004).

Bu bağlamda öğretmen eğitimi son derece önem kazanmaktadır. Bir öğretmenin sahip olduğu özellikleri öğrencilerine aktaracağı düşünülürse çevre bilinci, çevre duyarlılığı, çevreyle olumlu iletişim kurmak ve doğada bulunan canlı varlıklarla empati kurabilmek vb. kısacası çevrenin dilinden anlayan bir öğretmen yetiştirmek, o öğretmenin kendi yetiştireceği öğrencilerine de yansıtacaktır.

1.3.4 Çevre Eğitiminin Amaçları

Çevre eğitimini içinde yaşadığımız çevreyi tanımak ve korumak adına aldığımız sistemli ve bilimsel yollarla öğreten eğitim olarak tanımlayabiliriz. Çevre eğitiminin temel amacı ise çevre problemleri hakkında duyarlı olan ve bu problemlere karşı olası çözüm önerileri geliştirebilecek yetenekte olan bilinçli kitleler oluşturmaktır. Bu tanımlamalarda ise en önemli unsurlardan birisinin doğanın ayrılmaz bir parçasını oluşturan insan olduğuna dikkat edilmelidir. Günümüzün çevresel yaklaşımı çevre eğitiminin kapsamına insanı da alıp, ona önemli bir değer vermektedir (Külköylüoğlu, 2011). Bu yaklaşım ile 1977 yılında Gürcistan'ın Tiflis şehrinde çevre eğitiminin temel amaç ve ilkeleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çevre eğitiminin temel amacı bireylerin ve toplulukların fiziksel, sosyal, ekonomik, biyolojik ve kültürel olarak etkileşimlerinden doğan yapay ve doğal çevrelerinin doğalarını anlamalarını sağlamaktır. Ayrıca çevre sorunlarını fark edip çözüm yolları üretmek ve çevre yönetimi konusunda tutum ve beceriler geliştirmektir. Çevre eğitiminin bir diğer temel amacı ise farklı ülkelerin eylemlerinin ve almış oldukları kararlarının uluslararası yansımaları olabileceği modern dünyanın politik, ekonomik ve ekolojik olarak karşılıklı bağımlılığını açıkça ifade etmektir. Çevre eğitimi bu doğrultuda çevrenin korunması ve iyileştirilmesini garanti altına alacak yeni bir uluslararası düzenin temelini oluşturacaktır. Bu bağlamda ülkeler ve bölgeler arasında sorumluluk ve dayanışma duygusu geliştirmeye yardımcı olmalıdır (The Tbilisi Declaration, 1977).

Çevre eğitiminin amaçlarının Tiflis Bildirgesi'ne göre kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler bilinç, bilgi, tutum, beceri ve katılımdır.

Bilinç: Bireylerin ve toplumların çevre ve çevre sorunları hakkında bilinçli olmasını ve çevreye karşı duyarlılık kazanmalarını oluşturacak süreçleri sağlamak.

Bilgi: Bireylerin ve toplumların çevre ve çevre sorunları hakkında temel düzeyde bilgi sahibi olmalarını ve çevreyle ilgili deneyim sahibi olmalarını sağlamak.

Tutum: Bireyleri ve toplumu çevre için değer yargıları ve duyarlılık oluşturma noktasında etkilemek, çevreyi koruma ve iyileştirme yönünde etkin olarak katılım isteğini kazanmalarını sağlamak.

Beceri: Bireylerin ve toplumların çevresel sorunları fark etmeleri, tanımlamaları ve çevre sorunlarına yönelik çözümler yapmaları için beceriler kazanmalarını sağlamak.

Katılım: Bireylere ve topluma çevre sorunlarına yönelik çözüm getirme çabası içinde olmalarını sağlamak ve yapılan çalışmalara her seviyeden aktif olarak katılma imkânı sunmak. Olarak sıralanır.

Çevre Eğitiminin İlkeleri

- ✓ Çevreyi doğal ya da yapay çevre olarak ayırmaksızın teknolojik, politik, ekonomik, ekolojik, yasal, sosyal, kültürel ve estetik olarak bütün yönleriyle kabul etmelidir.
- ✓ Çevre eğitimi mevcutta var olan ve gelecekte var olacak olan çevreyle ilgili konulara yönelik olmalıdır.
- ✓ Çevreye yönelik sorunların önüne geçilmesi ve çevre sorunlarına çözümler üretilmesi noktasında aktif katılım vurgulanmalıdır.
- ✓ Çevre eğitimi okul ve okul duvarları dışında da hayat boyunca süren bir eğitim alanı olmalıdır.
- ✓ Çevre eğitimi süreci bölgesel farklılıkları göz önünde tutup, başlıca çevre sorunları kapsamında geniş bir bakış açısıyla incelenmelidir
- ✓ Çevre eğitimi yaklaşımı disiplinler arası olmalıdır.
- ✓ Çevre eğitimi bütün büyüme ve gelişmeyi de çevresel bir bakış açısıyla incelemelidir.
- ✓ Çevre eğitimi çevre sorunlarına yönelik çözümlerde ulusal, yerel ve uluslararası iş birliğinin değerini vurgulamalı ve gerekliliği konusunda teşvik etmelidir.
- ✓ Çevre eğitimi öğrencilerin çevre sorunlarının altında yatan gerçek sebeplerini keşfetme yolculuğuna eşlik etmelidir.
- ✓ Çevre eğitimi çevre sorunlarının karmaşıklığından yola çıkarak eleştirel bir bakış açısı oluşturma ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır.

- ✓ Çevre eğitimi öğrencilerin öğrenme deneyimlerini planlamada rol almalarını sağlamalıdır (The Tbilisi Declaration, 1977).

Çevre eğitimi insanın doğal çevresiyle uyum içinde yaşamayı öğrenmesini konu edinir (Miser, 2019). Çevreyle ilgili sorunların çözümünde ve çevresel sorunlara yönelik farkındalık sağlamada, bilinçli olan insanlar yetiştirilmesi amacı çevre eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve gerekli bir durum olarak ifade edilir. Çevre eğitimiyle insanların bilinçlenmesi, farkındalık sağlaması ve çevreye karşı duyarlılıkların artması gerekmektedir (Özdemirkol, 2020). Ayrıca çevreye karşı saygılı olmak ve çevreyi korumanın da bir insanlık görevi ve sorumluluğu olduğu insanlara öğretilmelidir (Külköylüoğlu, 2011). Bu bağlamda çevre eğitiminin amacı doğanın dilini bilen, doğayı anlayan ve doğayla insanın ayrılmaz bir bütün olduğunu fark eden, farkındalık düzeyi yüksek bireyler yetiştirmek olmalıdır.

1.3.5 Çevre Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması

Doğa eğitiminin en genel tanımı “doğanın dilini” anlamaktır. Doğayı anlayabilmemiz için öncelikle sevmemiz gerekmektedir, anlaşılması istenilen bir durumun öncelikli olarak sevilmesi başlangıç noktasını oluşturacaktır. İlk sevgi adımı atıldıktan sonra sabırla, bıkip usanmadan doğa ile etkileşime- iletişime geçmek gerekmektedir. Doğayı anlamak, iletişim kurabilmek, okuyabilmek, sevebilmek ve konuşabilmek uzun bir yolculuğun sonunda gerçekleşebilecek bir durumdur (Meydan, 2015).

Doğayı sevmeye ve anlamaya başlamak ise onu korumayı beraberinde getirecektir. Doğayı tanımak anlamayı, anlamak sevmeyi, sevmek empati kurmayı ve empati kurmak ise doğayı korumayı sağlayacaktır. Bahsedilen bu süreç ise teorik bilgilerin aktarıldığı bir çevre eğitimi dersinde sınırlı olacaktır, çağdaş yöntemlerden olan yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı bir çevre eğitimi dersi ise doğayı tanıma, sevme, koruma, empati kurma noktasında etkili olacaktır.

Geleneksel öğrenme ortamlarında yüzeysel bilgilendirmeye ağırlık verilen eğitim şekli bireyin doğanın yapısı ve işleyişi hakkında genel olarak bilgi sahibi olmasını amaçlamaktadır. Lakin bu eğitim şekliyle çevre bozulmasının nedenlerinin

derinlemesine kavranmasına yeterince fırsat vermemesi ve okul duvarlarıyla sınırlı kalması nedeniyle etkisi de oldukça sınırlı olacaktır (Özdemir, 2016).

Çevre eğitimi doğanın tanınması, doğanın dilinin öğrenilmesi ve doğanın sesinin duyulup, doğayla konuşulması adına önemlidir. Teorik bir çevre eğitimi ise doğanın görsellerini karşımızda görmekten ileriye gidemeyecek ve doğayla empati kurma sürecimizin başlamasına bile önayak olamayacaktır. Yaratıcı drama sürecinde kullanılan rol oynama ve doğaçlama teknikleri doğanın yerine öğrencilerin kendilerini koymalarına, doğada bulunan bir varlığın rolüne bürünmelerine, hatta çevre kirliliğine sebep olan bir insanı canlandırmalarına bile olanak sağlayacaktır.

Yaratıcı drama yöntemi, çocuğun hem kendisini hem de çevresini tanımaya ve çevresiyle etkileşim kurmasına yardımcı olabilecek bir yöntemdir. Drama süreci çocuğun, çevreye karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmesine katkı sağlayabilmektedir. Çocuğun öğrendikleri salt bilgi düzeyinde kalmayıp, aynı zamanda duyuşsal öğrenmeler de gerçekleşmektedir. Çocuğun yaratıcı drama sürecinde yaparak-yaşayarak öğrenme sürecine dahil olması, öğrendiklerinin kalıcı olmasına olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda çevre eğitiminin öğrenci katılımıyla gerçekleşen yaratıcı drama gibi bir yöntem ile verilmesi etkili bir öğrenme süreci açısından büyük öneme sahiptir (Aydın ve Aykaç, 2016).

Levey yaratıcı drama yöntemini öğretim programlarının tamamında kullanan bir öğretmendir. Yaratıcı drama yöntemini hem sınıfında hem de çevre kulübünde ki derslerinde, çevre eğitimlerinde özellikle faydalı bulunduğunu belirtmektedir. Çevre eğitimi sürecinde yaratıcı dramanın kullanılmasının öğrenme konusunda çok büyük fark yaratabildiğini, öğrencilerin çevreyle ilgili bir konuyu doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle, canlandırdıkların da konuyu pek çok farklı açıdan keşfetmeye ve yaratıcı bir bakış açısıyla konuya yaklaşmaya ve bu doğrultuda ilişki kurmaya başladıklarını dile getirmektedir. Bunu yaparken de yalnızca derin bir öğrenme ve bilgilerin kalıcılık oranını arttırmakla kalmadığını beraberinde kendilerine, diğer insanlara ve bu doğrultuda diğer canlılara karşı derin bir içgörü de kazandıklarını söylemektedir. Ayrıca birey bu süreçte başka birisinin rolüne girerken pek çok duygusunun ve ihtiyacının evrensel olduğunu ve bütün yaşamın birbiriyle ilintili olduğunu keşfeder.

Yaratıcı drama öğrencilerin çevrelerini ve doğalarını takdir ederek onu koruması için çevreleriyle empati kurarak, doğrudan dünya deneyimlerini genişletmesini sağlar (Akt: Bakkaloğlu, 2017, Levey, 2005).

Çevre eğitiminin amaçları, günümüz insanını ahlaki yönden geliştirmek, ihtiyacından fazlasını tüketmemeyi ve kendisinden sonra gelecek olan nesilleri de düşünmeyi öğretmek olmalıdır (Bakkaloğlu, 2017). Bu bağlamda çevre eğitimi dersinde ve çevre konularının yer aldığı diğer dersler öncelikli olmak üzere yaratıcı dramanın kullanılması, doğanın dilinden anlayan ve doğayla empati kurabilen bireyler yetiştirmek açısından önemlidir.

1.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alan yazında çevre eğitimi, yaratıcı drama ve empati üzerine yapılmış çok sayıda çalışma mevcuttur. Lakin çevre eğitiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması ve çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yönteminin empati becerisinin gelişimine katkısı hakkında yapılan çalışma sayısı azdır. Bu bölümde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak oluşturulan ders ya da atölyelerin empati becerisine etkisi ve çevre eğitimi dersinde yaratıcı dramanın kullanılması şeklinde iki farklı başlık şeklinde alanda yapılan çalışmalar incelenmiştir.

1.4.1 Yaratıcı Drama ve Empati Alanında Yapılan Araştırmalar

Aysal (2012) yapmış olduğu araştırmada ilköğretim 7.sınıfta olan ve sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati sürecine yönelik rol oynama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde Afyonkarahisar Merkez İlköğretim Okulu'nda öğrenimine devam eden iki farklı sınıftaki öğrenciler oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada öntest- sontest kontrol gruplu model eylem araştırması kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından öğrencilerin görüşlerini almak için görüşme formu geliştirilmiş ve her grup için ölçme araçlarından alınan sonuçlar ayrı ayrı analiz sürecine tabi tutulmuştur. Araştırmanın sonucuna göre, tarihsel empatiye yönelik rol oynama tekniğinin uygulandığı deney gruplarının her ikisinin de akademik başarısı, sosyal bilgiler öğretim programının uygulandığı kontrol gruplarına göre daha yüksek

çıkmiştir. Görüşme formuna verilen cevapların analizi ise olumlu yönde görüş bildiren %83,70, olumsuz yönde görüş bildiren ise %14,25 oranında ve tarihsel empatiye dayalı rol oynama uygulamasının sonuçlarıyla anlamlılık düzeyinin örtüştüğünü göstermektedir.

Corbett (2019) yapmış olduğu araştırmada Batı Avusturalyalı öğrencilerle yürütülen, drama temelli bir eğitim programının empati becerisinin gelişmesine etkisini incelemiştir. Yapmış olduğu bu çalışmanın amacı ergenlerde gelişen empatiye drama süreçlerinin hangi unsurlarının, katkı sağladığını anlamaktır. 10.sınıf öğrencileriyle on hafta boyunca yürütülen çalışma drama temelli bir empati programı şeklindedir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin empatisini geliştirmek için uygulanan drama çalışmalarının önemini vurgulayan bir artış olduğunu ve empatinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Güneş (2019) yapmış olduğu araştırmada, sosyal bilgiler dersinden seçilen “Türk İslam Devletlerinde Yetişen Bilginler” konusunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğrencilerde tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik, uygulama temeline dayanan bir eylem araştırması yapmıştır. Bu araştırmada 7.sınıf sosyal bilgiler dersi müfredatında yer alan bir konu belirlenmiş ve yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin tarihsel empati becerisi kazanma durumları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yaratıcı drama yöntemiyle işlenen konunun öğrencilerin tarihsel empati becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağladığı yönündedir.

Goodman (2017) ortaokul drama dersinde, takım çalışması, iletişim ve empati gibi temel sosyal becerilerin kazandırılması, öğrenilmesi ve bu becerilerin diğer akademik konuların öğrenilmesinde fayda sağlayıp sağlamadığı, ele alınmış ve karma yöntemli bir tasarım kullanılmıştır. Yapılan çalışmaya Ankara’da bulunan ve Uluslararası Bakalorya sistemine dahil olan özel bir okulun toplamda 193 altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencisiyle birlikte, toplam 40 öğretmeni ve yöneticisi katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri anket yoluyla elde edilmiş, nitel verileri ise 12 öğrenci, 12 öğretmen ve yöneticiyle yarı yapılandırılmış mülakatların analiz edilmesiyle oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaratıcı drama dersine

önemli oranda değer verdiklerini göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrenciler yaratıcı drama dersinin iletişim becerileri ve takım çalışması konularında ki etkilerini daha güçlü bir şekilde hissederken, empati kurma ve geliştirme becerilerinin başka konulara aktarımı noktasında bu etkiyi o kadar güçlü hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin anket sonuçlarında, tüm kategorilerde öğrencilerden daha yüksek sonuçlar elde edilmiştir. Hepsi drama dersinin sosyal becerileri geliştirme potansiyeli konusunda olumlu yönde ve destekleyici görüşler bildirmişlerdir.

Kahriman (2014) yapmış olduğu araştırmada ilkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersi kapsamında yer alan “Benim eşsiz yuvam” temasındaki konuların yaratıcı drama yöntemi kullanılarak öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati ve değer algıları üzerine etkisini incelemiştir. Yapılan bu çalışmada öntest, sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3.sınıfta olan ve iki ayrı şubeden toplamda 80 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarısı deney grubu, kalan yarısı ise kontrol grubunu oluşturmaktadır. “Benim eşsiz yuvam” isimli temada yer alan değerlerin geçtiği konular haftada iki ders saati olmak üzere dokuz hafta süresince yaratıcı drama yöntemiyle işlenmiştir. Veri toplama aracı olarak her iki grupta uygulamadan önce ve sonra “empatik eğilim ölçeği”, “iletişim becerileri ölçeği” ve “sosyal değerler ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere ayrıca “drama yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşme formu” uygulanarak bu şekilde görüşleri alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına göre dersin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal değerler ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Empati eğilim ölçeği puanlarının ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Görüşme formundan elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler derslerin daha eğlenceli olduğunu, derste sıkılmadıklarını ve bütün öğrencilerin derse aktif bir şekilde katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin sosyal değerler ve iletişim becerileri puanlarının yükselmesinde etkili olduğu yönündedir.

Kortan (2010) yapmış olduğu araştırmayı müzikli dramatisasyon eğitiminin ilkokul ikinci kademe ğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Yapılan bu çalışmada ntest-sontest kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Araştırma 2009-2010 eğitim-ğretim yılında İzmir Konak Vasıf ınar İlköğretim Okulu'nda 7.sınıfta olan 50 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney grubunda edilgin müzik eğitiminin yanı sıra müzikli dramatisasyon eğitimi, kontrol grubunda ise sadece edilgin müzik eğitimi ile ders işlenmiştir. İki grupta da dersler, araştırmacı tarafından işlenmiştir. Üstün Dökmen tarafından geliştirilen "empatik eğilim leği" ile veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçları ise edilgin eğitimle birlikte müzikli dramatisasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri, kontrol grubunun almış olduğu edilgin müzik eğitimi empatik eğilim düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Sonrasında müzikli dramatisasyon eğitimi alan deney grubunun empatik eğilim düzeyleri deney öncesine göre anlamlı düzeyde gelişmiştir. Kontrol grubunun deney sonrası empatik eğilim düzeylerinde deney öncesine göre anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Mardas & Magos (2020) yapmış oldukları çalışmada eğitimde drama çalışmalarının ergenlerin empati becerilerine etkisinin incelenmesini amaçlamışlardır. Bir Yunan ortaokulunda yapılan araştırmadaki amaçlardan bir diğeri ise ergenlerin eğitimde drama yönteminin empati becerilerini olumlu yönde etkileyip etkilemeyeceği ve ne ölçüde etkileyebileceğidir. Nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, drama kullanımının katılımcıların belirli bir sosyal durumun önemini anlamalarına destek verdiğini, bilişsel ve duygusal empati arasındaki farkı anlamalarına yardımcı olduğunu gösterdiği yönündedir.

Okvuran (1993) yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi isimli araştırmasının amacı yaratıcı drama eğitimine katılanların empati becerisi ve empatik eğilim düzeylerini etkileyip etkilemeyeceğini belirlemektir. Araştırma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi lisans öğrencileri arasından rastgele seçilen 35 öğrenciyle yapılmıştır. Deney grubu 15, kontrol grubu ise 20 öğrenciden oluşmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına ntest yapılmıştır. Deney grubuna 14 haftalık bir eğitim verildikten sonra iki gruba da sontest

uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları yaratıcı drama eğitimi sonrasında verilerin analizi sonucunda deney grubunun empati yetenekleri ve empatik eğilim düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir.

Scroggs, Bailey & Fees (2016) yapmış oldukları çalışmada, yaratıcı drama kursuna katılımın, yetişkinlerin empati düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmaktır. Kursta bir yaratıcı drama sınıfına kayıt yaptıran öğrencilere, öntest uygulanarak bu pilot çalışmaya dahil edilmişlerdir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgular, kurs sonrası bakış açısı değerlendirildiğinde anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Sonuçlar, bu grubun zaman içinde başka birinin bakış açısını düşünme yeteneklerinde bilişsel bir değişim yaşadığını göstermektedir.

Yılmaz (2013) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan eğitimin öğrencilerin empatik beceri ve sosyal beceri düzeyleriyle birlikte akademik başarılarına etkisinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma Solomon dört gruplu araştırma modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Kırşehir ilinde bulunan Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okulunda öğrenimine devam eden 127, 7.sınıf öğrencisi olmaktadır. Araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ise “sosyal beceri ölçeği”, “empatik beceri ölçeği”, “B formu” ve “akademik başarı testi” dir. Araştırmanın sonucunda sosyal beceri ölçeğinden elde edilen bulgular deney ve kontrol gruplarının genel puanları açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Empatik beceri ölçeği ve akademik başarı ölçeklerinde de elde edilen bulgular benzerdir ve deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1.4.2 Çevre Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Araştırmalar

Akköse (2008) yapmış olduğu çalışmada okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde, doğa olaylarının neden-sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı drama yönteminin etkililiğini incelemiştir. Araştırma deneme modellerinden kontrollü öntest- sontest modeline göre gerçekleştirilmiştir. Araştırma 2007-2008 eğitim- öğretim yılı birinci döneminde Yunuskent Anaokulunda, 6 yaş grubu öğrencilerden deney grubunda 14, kontrol grubunda 14 öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama

aracı olarak bilgi formu, ders videoları ve etkinlik materyalleri kullanılmıştır. Toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular ise okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde, deney grubunda öğretim yöntemi olarak kullanılan yaratıcı dramının, geleneksel yöntemlerden olan düz anlatım yöntemi kullanılan kontrol grubu öğrencileri arasında, doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirleme becerileri açısından, deney grubunun lehine anlamlı bir fark oluşturduğu yönündedir. Yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılması, çocukların fen etkinliklerinde yer alan doğa olaylarının arasında ki neden sonuç ilişkilerini belirleme becerilerini geliştirmektedir.

Andrikopoulou & Koutrouba (2019) yapmış oldukları çalışmada ilkokulda drama yönteminin kullanımı ile çevre bilincinin ve dikkatin geliştirilmesi adına öğretmenlerin görüşleri ve tutumlarının incelenmesini içermektedir. Araştırmada anket kullanılarak Yunan öğretmenlerin çevre eğitimi programları kapsamında, ilköğretim de drama temeline dayanan etkinliklere yönelik görüş ve tutumlarını incelemektedir. 330 öğretmenle yapılan anket çalışmasında, sınıfta drama temelli etkinliklerin geliştirilmesinin çevre eğitimi hedeflerine etkili bir şekilde ulaşılmasını nasıl kolaylaştırdığı, öğrencilerin bilişsel ve sosyo- duygusal gelişimi açısından nasıl yararlar sağladığı ve öğrencilerin drama temelli etkinlikler sırasındaki mesleki performanslarını değerlendirdiklerinde, iyileştirme şeklinde sıralanmaktadır. Çalışmanın sonuçları çevre eğitiminin, drama etkinlikleriyle yapıldığında öğrencilerin üzerinde önemli bir etkisinin olduğunun görülmekte olduğu yönündedir. Öğretmenler dramının becerikliliği arttırdığını, daha derin bir bakış açısı ve anlayış oluşturduğunu, empati kurmaya yardımcı olduğunu, sosyalleşme, hassasiyet, sorumluluk gibi katkıları olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca araştırma, çevre eğitiminde drama temelli faaliyetlerin yukarıda belirtilen etkiye sahip olması isteniyorsa öğretmenlerin iyi eğitilmesi, yeterince motive edilmeleri, ilham almaları ve desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Aysu (2019) yapmış olduğu çalışmada drama temeline dayanan çevre eğitiminin, çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin olup olmadığını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara'da ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi olan 40 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kontrol gruplu deneysel

desen doğrultusunda nicel yöntem kullanılmıştır. Veriler birden fazla veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın deney grubunda yer alan çocukların çevre farkındalıklarını geliştirmeye yönelik oluşturulan drama temelli çevre eğitimi üç ay boyunca, haftanın iki günü ve toplam yirmi dört oturum olarak uygulanmış, kontrol grubundaki çocuklar ise kendi eğitim programlarına devam etmiştir. Araştırma sonucunda çalışmaya katılan ilkokul dördüncü sınıf deney ve kontrol grubundaki çocukların çevre bilgisi testi, çevreye yönelik davranış testi öntest ve sontest sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki çocukların çevreye yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest de elde ettiği puanlar anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir.

Bertiz (2010) yapmış olduğu araştırmada dramanın çevre bilinci oluşturmada ki rolü ve etkililiği amacıyla belirlenen çevre konularının yaratıcı drama yöntemi kullanılarak uygulanmasının, fen ve teknoloji öğretmen adaylarında, çevreye yönelik bilgi, tutum ve davranışları üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmanın bir diğer amacı ise öğretim yöntemi olarak kullanılan dramanın öğretmen adaylarında çevre bilinci oluşturmada ki etkililiği ve kullanılabilirliğine yönelik görüşlerinin tespit edilmesidir. Yapılan bu araştırmada öntest ve sontest kontrol gruplu desen ve karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Deney grubunda 33, kontrol grubunda 34 öğretmen adayı bulunmaktadır. Deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan ve çevre konularını içeren on haftalık bir yaratıcı drama uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarına herhangi bir eğitim verilmemiştir. Veri toplama aracı olarak “çevre bilinci testi”, “çevre bilinci tutum testi” ve “çevre bilinci davranış testi” uygulanmıştır. Deney grubunda drama yönteminin çevre bilinci oluşturmada ki etkililiğini belirlemek için beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme protokolü hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçları drama yönteminin çevre bilincini geliştirme konusunda olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bailey & Watson (1998) yapmış oldukları çalışma yaratıcı dramının strateji temelli kullanılmasının olası avantajları üzerine bir pilot uygulamadır. Bu uygulamanın sonuçları sunulmaktadır. 7 ve 11 yaşında olan dört sınıftan oluşturulan öğrencilerle birlikte öğrencilerin temel ekolojik kavramları anlamaları noktasında yaratıcı drama ve rol oynama üzerinde durulmuştur. Araştırmada, veriler toplanmak üzere anket kullanılmıştır. Sonuçlar ise araştırmacıları teşvik etmek amacıyla sunulmuş ve tartışılmıştır.

Bakkaloğlu (2017) yapmış olduğu araştırmada ilkokul çevre konularında yaratıcı drama yönteminin uygulanmasının öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa ve ilgilerine etkisini incelemiştir. Bu doğrultuda araştırmacının hazırlamış olduğu drama ders planları deney gruplarında uygulanmış, kontrol gruplarında ise fen bilimleri dersi öğretim programının önerdiği şekilde hazırlanan ders planları uygulanmıştır. Araştırmanın deseni Solomon dört gruplu model temel alınarak tasarlanmış ve iki tane öntest, sontest kontrol gruplu deneysel desenin birlikte kullanılmasından oluşmuştur. Uygulama 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Ankara'nın Mamak ilçesinde bulunan bir devlet okulunda okumakta olan 3 ve 4.sınıf öğrencilerinden oluşan 8 şubedir. Dört şube kontrol grubunu, diğer dört şube ise deney grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya deney ve kontrol gruplarında yer alan ve daha önce hiç drama dersi almamış toplamda 231 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda uygulama altı hafta ve yüz kırk dört ders saati olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar, fen bilimleri dersi çevre konularında uygulanan yaratıcı drama yönteminin ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin başarılarını artırdığı; 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik ilgi ve fen dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve 4.sınıf öğrencilerinin kalıcı şekilde öğrenmelerini sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Boran (2005) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinliklerinde öğretmenlerin dramayı kullanma konusuna yönelik görüşlerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilköğretim okulları, kız meslek lisesi ve bağımsız anaokullarında çalışan 20 öğretmen ile görüşme yapılmış, fen ve doğa etkinliklerinde dramayı kullanma konusunda görüşleri alınmıştır. Çalışmada yarı

yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası fen ve doğa etkinliklerinde yaratıcı dramayı kullandıklarını ifade etmektedir, diğer kalan öğretmenler ise dramayı kullanmamaktadır. Dramayı yöntem olarak kullanan öğretmenler bazı konularda bitki yetiştirmek, hayvan beslemek gibi dramayı kullanırken, bazı konularda ise kullanmamaktadır, deney gibi. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazılarının farklı nedenlerden ötürü bilgi yetersizliği, fiziksel ortam yetersizliği gibi dramayı yöntem olarak hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir ayrıca öğretmenlerin dramayı kullanma konusunda aldıkları eğitimi yetersiz bulmaları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güçlü (2019) yapmış olduğu araştırmada lise ikinci sınıf ekosistem ve ekoloji konusunun öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin kullanılmasının kavramsal anlama, bilimsel süreç becerileri ve biyoloji öz yeterlik algılarına etkisini incelemiştir. Çalışma 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Denizli’de bulunan bir lisede biyoloji dersinde, 14 kontrol grubu öğrencisi ve 14 deney grubu öğrencisi olmak üzere toplam 28 lise ikinci sınıf öğrencisiyle, öntest sontest yarı deneysel desende yürütülmüştür. Deney grubunda ekoloji ve ekosistem konusu yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı etkinliklerle işlenmiş, kontrol grubunda ise mevcut biyoloji öğretimi programına göre ders işlenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulguların analizi sonucunda ulaşılan sonuçlar, yaratıcı drama yöntemiyle biyoloji öğretiminin yapıldığı grupta yer alan öğrencilerin bilimsel beceri düzeylerinde artış olduğu yönündedir. Çalışmanın sonunda kontrol grubu ve deney gruplarında doğru sayısının arttığı ancak deney grubunda yapılan uygulamanın öğrenci başarısını belirgin bir şekilde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yanı sıra yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeyleri ve bilimsel beceri düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

McNaughton (2004) sürdürülebilirlik konusunun eğitim-öğretiminin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılmasının etkilerini incelemiştir. Çalışmada, ilkokulda olan 10 ve 11 yaşındaki çocukların, sürdürülebilirlik eğitimi için yaratıcı dramanın kullanımını inceleyen araştırma, nitel araştırma temeline dayanmaktadır. Çalışmanın merkezinde

çevresel temalara dayanan bir dizi drama dersi bulunmaktadır. Dersler sürdürülebilirlik için eğitimdeki bazı temel amaçlarla bağlantılıdır (gençlerin çevreye karşı farkındalık, bilgi ve kavramlar geliştirmelerine yardımcı olmak, olumlu tutum geliştirmeleri ve kişisel yaşam tarzı kararlarına teşvik etmek gibi). Derslerin öğretilmesi ve değerlendirilmesi sırasında saha notları, çocukların çalışma ve öğrenme değerlendirmeleri, gözlem çizelgeleri, katılımcılar ve gözlemcilerle kayıt altına alınmış görüşmeler ve derslerin videoları veri toplama araçlarıdır. Çalışmanın sonucunda dramanın merkezinde yer alan aktif olarak sürece katılanların, özellikle çocukların iletişim, iş birliği ve fikirlerini ifade etme becerilerini geliştirmelerine olanak sağladığını göstermektedir. Ayrıca, dramanın ayrılmaz bir parçası olan hayali bağlam ve anlatıya daldırma, çocukların çevresel sorunları ve sorunlardan etkilenen insanlara karşı sempati duymalarını ve empati kurmalarını sağlamadığı yönündedir.

Nalçacı (2012) yapmış olduğu araştırmada ilköğretimde, çevremizdeki kirlilik konusunun yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisini incelemiştir. Yapılan araştırma 4.sınıf fen ve teknoloji dersi kapsamında yer alan çevre kirliliği konusunu, yaratıcı drama yöntemi kullanarak işlemek ve öğrencilerin çevre farkındalığı üzerinde ki etkilerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili, Melikgazi ilçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda öğrenimlerine devam eden 4-B sınıfı oluşturmaktadır. Karma araştırma metodu kullanılmıştır. “Çevresel farkındalık ölçeğiyle”, araştırmanın nicel verileri elde edilmiş, nitel veriler ise süreç sonunda öğrencilere uygulanan yaratıcı drama yöntemine ilişkin, “öğrenci değerlendirme formunda” yer alan açık uçlu sorulara öğrenciler tarafından verilen yanıtların analiz edilmesiyle oluşmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucu yaratıcı drama yöntemiyle işlenen çevre kirliliği konusunda öğrencilerde anlamlı bir ilerleme olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguların değerlendirilmesi sonucunda yaratıcı drama yönteminin, fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin çevreye karşı olan farkındalıklarını etkilemekte önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Önalın (2020) yapmış olduğu araştırma, 8.sınıf öğrencilerinin “enerji dönüşümleri ve çevre bilinci” ünitesinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenmesinin, fen bilimleri

dersine karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırma da nicel yöntem uygulanmıştır ve yarı deneysel model kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel modelin araştırma grubu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sempaş İlköğretim Okulunun 8.sınıfa devam eden 63 öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda yaratıcı drama yöntemi kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle “enerji dönüşümleri ve çevre bilinci” ünitesi işlenmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun fen bilimlerine karşı tutumları ve başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Özgün (2019) yapmış olduğu araştırmada insan ve çevre ünitesinin yaratıcı drama yöntemi destekli işlenmesinin 5.sınıf öğrencilerinin 21.yüzyıl becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenle modellenmiştir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Muğla ilinin Menteşe ilçesine bağlı iki ortaokulda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 17 öğrenci, kontrol grubunda 15 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın deney grubuna “insan ve çevre” ünitesinin öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan sekiz etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise fen bilimleri kitabında yer alan etkinliklere göre ders işlenmiş ve etkinlikler dört haftalık sürede tamamlanmıştır. Araştırmanın sonucunda 21.yüzyıl öğrenme becerileri düzeyi envanteri öntest ve sontest puanları için deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tanrıverdi (2012) yapmış olduğu araştırmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen çevre konularının, okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden karma model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Aydın ili, Kuşadası ilçesinde bulunan Mücella Emgin Anaokulunda öğrenim gören 4 yaşındaki A ve B sınıfları oluşturmaktadır. Çalışma deney grubunda 22, kontrol grubunda 22 öğrenci olmak üzere toplam 44 öğrenciyle beraber yürütülmüştür. Araştırma da nicel veriler gözlem formuyla nitel veriler ise öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan çevre eğitimi

konularının işlenmesinde kullanılan yaratıcı drama yöntemiyle oluşturulan etkinliklerinin, kontrol grubunda kullanılan öğretmen kılavuz kitabı içeriğinde var olan etkinliklere göre, öğrencilerin çevreye karşı bilgi ve farkındalık düzeylerini anlamlı derecede arttırdığı yönündedir.

Teker (2009) yapmış olduğu çalışmada fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik görüşlerine ve çevre problemlerine etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu Türk-İsveç Kardeşlik İlkokulu 7.sınıfta okuyan 38'i kız 27'si erkek, toplam 65 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışma 2007-2008 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde uygulanmış ve beş hafta sürmüştür. İki aşamadan oluşan çalışmanın ilk adımı, yaratıcı dramanın fen bilimleri dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerini almak için oluşturulan görüşme formunun çalışma yapıldıktan sonra uygulanmasıdır. İkinci adımda ise yaratıcı drama yöntemi kullanılarak "çevre ve insan" konusu işlenmiştir. Öğrencilerin çevreye ilişkin durumlara yaklaşımlarında bir değişiklik olup olmadığına bakmak için "çevre ve insan" konusu yaratıcı drama yöntemiyle işlenmeden önce öğrencilere görüşme formu şeklinde sorular sorulmuştur, aynı sorular uygulamadan sonra da sorulmuştur. Verilerin analiz edilmesi sonucu yaratıcı drama ile öğrenmelerin anlamlı ve daha zevkli olduğu, fen bilimleri dersine olan ilginin arttığı, öğrencilerin dersi daha çok sevdiği ve dersle ilgili daha çok araştırma yapmak istedikleri yönündedir. Ayrıca uygulamanın sonunda yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin çevreye karşı problem durumlarına karşı getirdikleri çözüm önerileri genel olarak değişiklik göstermiştir. Öğrencilerin çevre ile ilgili problem durumlarına karşı yaklaşımları, uygulama sonunda olumlu yönde değişmiştir.

Zeren (2019) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi dönemde çevre bilincinin çevre mühendisi perspektifinde edinilmesine yönelik performans değerlendirilmesi isimli çalışmayı uygulamıştır. Çalışma, Çanakkale ilinin merkez ilçesinde bulunan dört farklı kreşte eğitimlerine devam eden 4 ve 6 yaşında olan öğrencilerden oluşmaktadır. Çalışmaya toplam 114 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya dahil olan 4-6 yaş aralığındaki çocukların hâlihazırda sahip oldukları çevre bilinçlerini ölçerek çalışmaya başlanmıştır. Sonra oyunlar ve yaratıcı drama eğitimleri ile hazırlanan çevre eğitimi

programı uygulanmıştır. Ön gözlem yapılmış ve akabinde uygulanan çevre eğitiminden 25-30 gün sonra uygulanan son gözlemlerle çevre eğitiminin başarısı verilen olumlu nitelikteki cevaplarla ortaya konmuştur. Öğrencilerin son- gözlem skorlarında genel olarak bütün kategorilerde başarılı bir şekilde artış sağlanmıştır. Öğrencilerin son-gözlem başarı oranının yaratıcı drama ve oyunla planlanan çevre eğitimi sonrasında arttığı gözlemlenmiştir ve bulunan fark istatistiksel olarak da anlamlıdır ($p<0,001$).



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması sürecine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.1 YÖNTEM

2.1.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada; literatürde uygulayıcı araştırması, aksiyon araştırması gibi farklı şekillerde isimlendirilen bir nitel araştırma modeli olan eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması; uygulamaların ya da yöntemlerin kalitesini arttırmak için gerçek bir okul ortamında ya da sınıfında, uygulanan yeni eylemi inceleme süreci olarak tanımlanabilir. Ayrıca eylem araştırması öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlerini veya bir sorunun olası çözüm yöntemini keşfetmelerine olanak sağlayan, sistematik ve düzenli bir yoldur (Johnson, 2002). Mills'e (2000) göre ise eylem araştırması; okulların nasıl öğrettikleri ve öğrencilerinin ne kadar iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla eğitim-öğretim ortamında öğretmenler, araştırmacılar, müdürler, okul danışmanları veya diğer paydaşlar tarafından yürütülen sistematik bir araştırmadır (Mills, 2000).

Tarihsel gelişim sürecine bakıldığında zaman, eylem araştırmasının isim babası olan sosyal psikolog ve eğitimci Kurt Lewin'in ABD'de 1940'lı yıllarda sorunun gerçekleştiği bağlamla ilgili yaptığı çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda eylem araştırması insanların iyileşmek için sosyal eylemlerini ele aldığı döngüsel, dinamik ve iş birlikçi bir süreç olarak gören Kurt Lewin'in çalışmalarıyla ilişkilendirilen uzun bir geçmişe sahiptir (Stringer, 2004).

Eylem araştırması yoluyla geliştirilebilecek müfredat ve yöntemleri uygulamak ve araştırmayı yürütmek için öğretmenler ve diğer uygulayıcılar en iyi konumdadır (McKernan, 1996). Bu bağlamda eylem araştırması, öğretmenlerin çalışmalarını

sistemik olarak yansıtma olanağı yakaladıkları, meslektaşlarından geri dönütler alabildikleri ve uygulamalarında değişiklik yapabildikleri, mesleki gelişimin yanı sıra geliştirilip, değiştirilen uygulamalarla birlikte öğrencilerin öğrenimine katkı sağlayan bir yaklaşımdır (Borgia ve Schuller, 1996). Ayrıca eylem araştırması öğretmenlerin kendi sınıflarını, kendi öğrencilerini, kullandığı öğretim-yöntem ve tekniklerini, öğrencilerini daha iyi tanımaya, anlamaya ve eğitim-öğretimde kullanılan yöntemleri iyileştirip, değerlendirmeye olanak sağlayan bir ayna gibidir (Mertler, 2006).

O'Brien (2001, akt. Beyhan, 2013) ise eylem araştırması; kısaca yaparak öğrenme olarak ifade etmektedir. Buna göre eylem araştırması bir grup insanın öncelikle bir problemi tanımlaması ve bu problemi çözmek için çaba göstermesi, bir şeyler yapması ve yaptıklarının ne derece etkili olduğuna bakılması, yeterli olmadığı durumlarda yeniden problemin gözden geçirilmesi sürecidir. Eylem araştırması pratiği geliştirmek için uygulayıcılar tarafından yapılan sistemik olan bir bilimsel araştırma sürecidir (McKernan, 1996). Ya da eylem araştırması kısaca sistemik bir sorgulama süreci olarak ifade edilebilir (Stringer, 2004).

21. yüzyılda uygulayıcılardan beklenen yeterlilikler, beceriler ve bunların sınıflarına yansıtması, uygulayıcının sınıfında sadece eğitimci olarak değil aynı zamanda bir araştırmacı olarak yer alması ve sınıfında bulunan sorunlara bilimsel bulgular ışığında, araştırmacı gözüyle yaklaşarak ortadan kaldırması eğitimi en üst seviyeye çıkarması beklenmektedir. Bu sebepten dolayı uygulayıcıların ya da öğretmenlerin sınıflarında ortaya çıkan herhangi bir soruna karşı yaklaşım şekli bir araştırmacı gözüyle olmalı ve literatürde kendisine sunulan teorik bilgileri araştırma basamakları doğrultusunda uygulamaya yani pratiğe dökmesi gerekmektedir (Ocak ve Akbaş, 2020). Bu bağlamda değerlendirildiğinde; eylem araştırmasının amacı başta öğretmenler olmak üzere eğitim uygulayıcılarına, gerçekleştirdikleri eğitim uygulamalarını iyileştirme fırsatı sunmak ve okullarında ya da sınıflarında karşılaştıkları sorunları çözmek için yeni bilgi ve bakış açısı oluşturmalarına katkı sağlamaktır (Stinger, 2004).

Eylem araştırmasının eğitim alanında sahip olduğu temel özellikler;

- Eylem araştırması sistemiktir.
- Araştırma sürecine bir yanıtla başlayamazsınız.

- Eylem araştırma sürecinin titiz ve etkili olması için karmaşık bir yapıya sahip olması gerekmez.
- Veri toplama sürecine başlamadan önce yeterli düzeyde planlama yapılmalıdır.
- Eylem araştırmasının süreci ve projenin uzunluğu bazı durumlara göre değişebilir. Örneğin; araştırmanın yapıldığı ortam, araştırma süresi, veri toplama durumu gibi.
- Yapılan gözlemler düzenli olmalıdır ama çok uzun olmak zorunda değildir.
- Eylem araştırmaları basit bir yapıdan, detaylı bir yapıya ve informal yapıdayken formal yapıya uzanabilmektedir.
- Eylem araştırmaları bir kuram üzerine kurulabilir ve süreç bu şekilde planlanabilir fakat eylem araştırması bazen kurama gömükte kalabilir.
- Sayısal eylem araştırmasının bulguları sınırlıdır.
- Eylem araştırması nicel bir araştırma olmamakla beraber nicel yöntemlerde de kullanılabilir (Johnson, 2002).

Eylem araştırması uygulama sürecinde ortaya çıkan problemlerin anlaşılması ve problemlere çözümler üretilmesine yönelik uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacıyla beraber uygulama sürecinin içinde yer alan çalışmaları içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından belirtilen uygulayıcının araştırmacıyla birlikte süreçte yer aldığı eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Öztürk (2014) bu tür çalışmanın araştırmacı tarafından tasarlandığı ve yürütüldüğü eylem araştırmalarını ikincil eylem araştırması olarak adlandırmaktadır. Bu eylem araştırması modelinde, uygulayıcının sahip olduğu bir problemle ya da kendini geliştirmek istediği alanla ilgili olarak araştırmacı süreci tasarlar ve uygulamacıyla birlikte süreci yönetir (Öztürk, 2014).

2.1.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi Anabilim dalı ikinci sınıfa devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun sınıf eğitimi anabilim dalı ikinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmesinin sebebi çevre eğitimi dersini, yaratıcı drama dersini almadan

önce alıyor olmalarıdır. Sınıf düzeyinin belirlenmesinde öğretmen adaylarının çevre eğitimi dersini almış oldukları dönem göz önünde bulundurularak karar verilmiştir.

Buna göre çalışmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma geleneği içerisinde gelişen fakat nitel araştırmacılar tarafında da kullanılmakta olan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin aksine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam manasıyla nitel araştırma geleneğinin içerisinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri birçok durumda, olguda ve olayların keşfedilme ve açıklanması sürecinde yararlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Amaçlı örnekleme yapılan çalışmanın amacı göz önünde bulundurularak, seçilen konu ya da temaların çeşitli özelliklerinin belirlenmesiyle birlikte derinlemesine incelenmesi süreciyle araştırmalarda kullanılmasıdır. Amaçlı örneklem belirlenen ölçütleri karşılayan ya da bazı belirlenen özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumda çalışılmak istendiği zaman kullanılır (Büyüköztürk, vd. 2016). Amaç çerçevesinde ölçütler oluşturulur.

Amaçlı örnekleme teknikleri şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Maksimum çeşitlilik örnekleme
- ✓ Aşırı ve aykırı durum örnekleme
- ✓ Tipik durum örnekleme
- ✓ Kritik durum örnekleme
- ✓ Benzeşik örnekleme
- ✓ Kolay ulaşılabilir durum örnekleme
- ✓ Kartopu veya zincir örnekleme
- ✓ Doğrulayıcı veya yanlışlayıcı durum örnekleme
- ✓ Ölçüt örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada sürece dahil olacak olan katılımcıları belirlemek için ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bazı ölçütler doğrultusunda araştırma katılımcılarının belirlenmesidir. Belirlenen ölçüt veya ölçütler araştırmacının kaleminden çıkacağı gibi daha önceden de başka bir araştırmacı tarafından oluşturulmuş olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bazı kriter ya da ölçütler doğrultusunda durumların çalışılmasıdır. Belirlenen ölçüt veya ölçütler araştırmacının kaleminden çıkacağı gibi daha önceden de başka bir araştırmacı tarafından oluşturulmuş olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın ölçütleri şu şekilde sıralanabilir, bu araştırmaya katılacak olan grubun öğretmen adayları olması ve çevre eğitimi dersi alıyor olmaları, yapılacak olan bu araştırmaya gönüllü destek olup katılmaları, öğrencilerin sınıf düzeyleri ve daha önce araştırmının konusuna uygun yaratıcı drama çalışmalarına katılmamış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Eylem araştırmasının gereği olarak uygulayıcı araştırma sürecinin daha kolay, paylaşımcı ve bilinen bir ortamda olması nedeniyle Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi çalışma yürütölmek üzere seçilmiştir.

Çevre eğitimi dersi alan sınıf eğitimi anabilim dalı, ikinci sınıf öğrencileri belirlendikten sonra, çevre eğitimi kitaplarından, çevre eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalardan, konular belirlenmiş ve özellikle empati becerisi de göz önünde tutularak konular seçilerek drama planları oluşturulmak suretiyle eylem planı oluşturulmuştur. Bu süreçte drama planlarının oluşturulması, eylem planının oluşturulması, süreçte kullanılacak olan veri toplama araçlarının hazırlanması gibi konularda farklı alanlardan yedi uzmanın görüşleri alınmıştır. Yaratıcı drama, sosyal bilgiler eğitimi, çevre eğitimi, ölçme değerlendirme, bilimsel araştırma yöntemleri alanlarında çalışan uzmanların görüşleri doğrultusunda süreç planlanmıştır. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören ve çevre eğitimi dersi alan sınıf eğitimi anabilim dalı ikinci sınıf öğrencileriyle çalışmayı yürötmek üzere, araştırmayı yapmak için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanlığına dilekçeyle başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır (EK-1).

Araştırmaya uygulamanın gerçekleştirileceği sınıf eğitimi bölümü, çevre eğitimi dersi alan ikinci sınıfa devam eden öğretmen adayları katılmıştır. Öğretmen adaylarının katılımı konusunda ise isteklilik ve gönüllölük esas alınmıştır. Uygulama başlamadan önce öğretmen adaylarıyla araştırmının konusu, kapsamı, önemi ve uygulama süreciyle ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve istekli olan öğretmen adaylarıyla çalışma

yürütülmüştür. Çevre eğitimi dersi uygulama süresi boyunca drama sınıfında devam etmiştir.

2.1.3 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

2.1.3.1. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması süresince toplanan verilerin sahip olduğu niteliği iyileştirmek ve arttırmak hedefiyle çeşitli veri kaynakları kullanılarak verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklemek adına araştırmaya yarar sağlayacaktır. Ayrıca veri toplama araçlarında yer alan ifadelerin hedefe uygun belirlenmesi, gerçeği objektif olarak yansıtabilmesi ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi gerekmektedir (Berk, 2012).

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama yöntemlerini belirlemeden önce farklı yöntemlerin araştırılması, güçlü olduğu ve zayıf olduğu yönlerinin incelenmesi ve çalışmaya uygun olup kullanılabilir olmaları açısından da değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda araştırmacı veri çeşitleme stratejisini kullanabilir. Böylelikle elde ettiği verilerin geçerliliği güçlenebilir ve ulaşılan sonuçların anlamlılığı zenginleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Yapılan çalışmadaki araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla, hangi veri toplama araçlarının kullanılacağına ilişkin ve çalışmanın amacına uygun olan veri toplama araçları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları;

- ✓ Açık uçlu soru formu
- ✓ Öğrenci (öğretmen adaylarının) günlükleri
- ✓ Araştırmacı günlüğü
- ✓ Öğrenci gruplarının yapmış oldukları el yapımı ürünlerdir.

2.1.3.2 Açık Uçlu Soru Formu

Açık uçlu sorular katılımcılardan özgür ve serbest bir şekilde cevap vermeleri istendiğinde tercih edilir. Bu tür soruların öncelikli avantajı araştırmacının beklemediği, planlamadığı cevaplar almasına da olanak sağlaması ve bu şekilde konu hakkında daha ayrıntılı ve geniş bilgiye sahip olunmasıdır. Buna karşılık dezavantajları ise soruların cevaplandırılmasında geçen sürenin uzun olması ve cevapların

kodlanarak analiz edilmesindeki güçlüklerdir (Büyüköztürk, 2005). Ayrıca açık uçlu sorular yanıtlayıcıya sınırsız seçenek verir, bu sorular yanıtlayan kişinin gerçekten ne düşündüğüne ilişkin daha doğru bilgi sağlar. Açık uçlu soruların problemleri ise analizinin biraz karmaşık olabilmesi ve genellikle daha az soru sorulabilmesidir (Johnson, 2019).

Bu araştırmada da açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Açık uçlu soru formu hazırlanmış ve konuyla ilgili üç uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda sorular yeniden düzenlenmiş ve tekrar uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın yürütüleceği çevre eğitimi dersinin hocasıyla da sorular paylaşılmış ve fikir alınmıştır. Son hali oluşturulan soru formu uygulama öncesinde ve sonrasında olmak üzere araştırmada kullanılmıştır (EK-4).

2.1.3.3 Öğretmen Adayları Günlükleri

Bir uygulama, bir ders ya da bir etkinlik kapsamında yazılan yazılar, ya da katılımcının yansıtmasına kendi yorumuna yer veren ödevler; katılımcıların tutumları, motivasyonları, algıları ve tepkileri konusunda önemli veri kaynakları olabilir. Araştırma sorularına cevap sağlayacak nitelikte olduğu ölçüde bu tür bilgiler katılımcı yazıları ya da ödevlerinden elde edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırma sürecinde katılımcılardan, öğretmen, öğrenciler ya da araştırma sürecine dahil olan diğer bireylerden bir uygulama ya da bir sorunla alakalı günlük tutmaları istenebilir. Günlükler bireysel gözlemlere, tepkilere, yorumlara, duygulara ve açıklamalara ulaşma konusunda yararlı olabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada da araştırmacının, araştırma kapsamına yönelik hazırlamış olduğu sorulardan oluşan günlükler tutulmuştur (EK-5). Süreç boyunca her uygulamadan sonra katılımcılar günlüklerini tutmuştur. Süreçten sonra nasıl hissettikleri, derste farklı olan, dersin nasıl geçtiği, neleri fark ettikleri, arkadaşlarıyla iletişim halinde kalmanın nasıl hissettirdiği, kendisini süreç içinde nasıl hissettiği, hoşuna gitmeyen bir şeyin olup olmadığı ve eklemek istediği, söylemek istedikleri gibi konu kapsamına yönelik soruları yanıtlamışlardır.

2.1.3.4 Araştırmacı Günlüğü

Eylem araştırması sürecinin en önemli özelliklerinden birisi de süreçle ilgili olarak ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanması ve toplanan bu verilerin eş zamanlı bir şekilde analiz edilmesidir. Eylem araştırması sürecinin etkililiği, süreç içinde karşılaşılan problemler ve bu problemlere üretilen çözüm önerilerinin detaylı bir şekilde incelenebilmesidir. Araştırmacı günlükleri ise bu süreçte sistematik olarak veri toplama adına önemli olan veri toplama araçlarının başında gelmektedir (Erdoğan ve Akbaba, 2019).

Nitel araştırma süreçlerinde çok önemli bir yere sahip olan araştırmacı günlüğü yazımı, araştırma sürecinin başlangıcından sonuna kadar, verilerin toplanması ve kodların analiz edilmesinde yardımcı bir araç niteliği taşımaktadır. Araştırma süreci boyunca art arda ve birbirini izleyen notlar tutmak, araştırmacıyı analizin içinde tutar ve fikirlerinin soyutlama düzeyinin artmasını sağlar (Çelik, vd. 2020).

Yanı sıra araştırmacı günlükleri araştırmacının karşılaştırma yapması, bağlantıları yakalaması, soruların ve yönergelerin netleşmesi ve araştırmacının düşüncelerine yol göstermesi açısından önemlidir. Araştırma sürecinde katılımcılardan, öğretmen, öğrenciler ya da araştırma sürecine dahil olan diğer bireylerden bir uygulama ya da bir sorunla alakalı günlük tutmaları istenebilir. Günlükler bireysel gözlemlere, tepkilere, yorumlara, duygulara ve açıklamalara ulaşma konusunda yararlı olabilirler (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Ayrıca araştırmacı günlükleri; araştırmaya esneklik kazandırmakta, sürecin gerekli görünen durumlarda yeniden incelenmesi, değiştirilmesini mümkün kılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı, bu araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçlarından birisi araştırmacı günlüğüdür. Araştırma süreci boyunca her uygulamadan sonra araştırmacı tarafından günlük tutulmuş ve döngü yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmiştir (EK-6'da araştırmacı günlüğünden, örnek bir sayfa verilmiştir).

2.1.3.5 Öğrenci Gruplarının Yapmış Oldukları El Ürünleri

Öğrencilerin süreç içinde yapmış oldukları çalışma örnekleri yani ürünler veri kaynağı olarak kullanılabilir. Öğrencilerin yapmış oldukları ürünlerin her bir parçasını

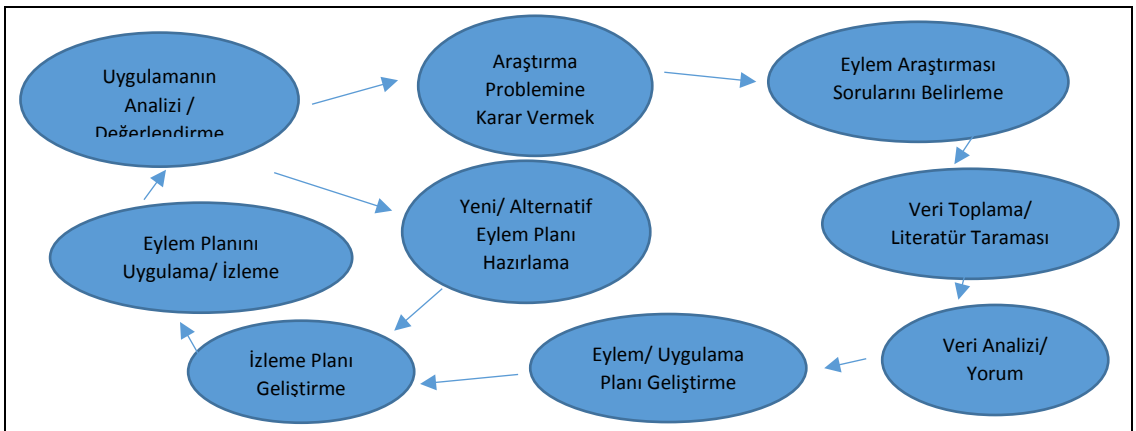
toplamak zorunluluğu söz konusu değildir. Performansları ve zaman içindeki değişimlerini anlamlandırmak adına farklı zaman periyodlarından temsili ürünler toplanabilir (Johnson, 2019).

Öğrencilerin yaratıcı yazılarını, görsel sanatlarını, taslak defterlerini, günlüklerini, yaratıcı drama uygulama süreçlerini ya da açık uçlu başka ürünlerini ve performanslarını incelemek, onların dünyaya açılan pencerelerine misafir olmayı yani dünyayı nasıl gördüklerini veya belli konuları ve yaşam olaylarını nasıl algıladıkları hakkında bir resim sağlar. Öğrencilerin duygusal durumları, tutumları, benlik kavramları veya sosyal bakış açılarını anlama noktasında çok etkilidir (Johnson, 2019).

Bu bağlamda süreç boyunca öğrencilerin aktif olarak yapmış oldukları farklı el ürünleri materyallerde de kullanılmıştır. Katılımcılar işlenen konuya yönelik olarak şiirler, afişler, müze alanları oluşturma ve verilen materyallerle farklı objeler ortaya çıkarmışlardır. Bu ürünler veri toplama sürecinde de kullanılmıştır. Verilerin analiz sürecinde de performansları yansıtması ve sürece katılan öğretmen adaylarının Johnson'ın da belirttiği üzere duygularını, tutumlarını, benlik kavramlarını ve sosyal bakış açılarını anlamak adına kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı günlük analizi ve öğretmen adaylarının günlük analizlerini destekler niteliktedir.

2.1.4 Eylem Araştırması Uygulama Süreci

Eylem araştırması problem çözmeye yönelik olup, süreklilik arz eden bir süreçtir. Bu süreç Şekil-2. 1'de gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).



Şekil-2. 1 Eylem Araştırma Süreci

Şekil- 2. 1’de de görüldüğü üzere eylem araştırması sürecinin basamakları; problemi belirleme, verileri toplama, toplanan verilerin analiz edilmesi, eylem planı geliştirme süreç içinde revize etme ve alternatif oluşturacak yeni eylem planları geliştirme basamak ya da aşamalarından meydana gelmektedir. Araştırma sürecine başlamadan önce eylem planının aşamaları, bu aşamalara ayrılacak süreler ve uygulama şekli açık bir şekilde ifade edilmelidir. Uygulamaya başlamadan önce çevre eğitimi kapsamı, konuları ve içeriği araştırılmış ve bu içeriği öğrencilere aktarabilmek için empati kurulabilecek konular belirlenmiştir. Konu olarak çevreyle ilgili temel kavramlar, çevre kirliliği, çevre kirliliğine karşı farkındalık gibi konular belirlenmiştir. Bu konuların seçilme nedeni ise insan dışında ki varlıklarla empati kurma sürecini hızlandırmak ve bu konuda farkındalık oluşturmaktır. Ayrıca geleneksel yöntemlerle işlenen bir ders olan çevre eğitimi dersinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen konularının uzun vadede kalıcı olmasını sağlamaktır. Ayrıca konunun önemini farkında olunması ve empati becerisinin kazanılması amacıyla yapılacak olan çevre eğitimi dersinden seçilen konuların, drama yöntemiyle oluşturulan ders planlarına uygun konular olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya başlamadan önce araştırmacının uygulamayı kendisinin yürütmesi ile ilgili olarak Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Dekanlığına, 11.02.2019 tarihinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde sınıf öğretmenliği bölümü çevre eğitimi dersinde araştırmayı uygulamak üzere, dilekçe yazılarak izin alınmıştır (EK-1). Bu süreçte araştırmacı dersin hocasıyla birlikte, uygulama başlamadan önce fikir alışverişinde bulunmuş, değerlendirme yapmış, süreçle ilgili gerekli açıklamaları da yaparak hocanın desteğini sağlamıştır. Yaratıcı dramayla oluşturulan dersler başlamadan önce araştırmacı ve dersin hocası drama sınıfını önceden görmüş, uygunluğunu ve yeterli materyallerinin olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Araştırmacı uygulamaya başlamadan önce çevre eğitimi dersine, dersin hocasıyla birlikte katılmış ve yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenecek derslerden önce gözlem yapmıştır. Araştırmacı katılmış olduğu bu derste hem öğretmen adaylarıyla tanışmış hem de uygulama hakkında açıklama yapıp yaratıcı dramayla yapılacak olan çevre eğitimi derslerine katılımın zorunlu olmadığı aksine gönüllüğünün esas alındığı bilgisini vermiştir.

Araştırmacı katılmış olduğu derste kendini oğretmen adaylarına tanıtılmış ve yaratıcı drama yöntemi kullanılarak evre eğitimi konularından bazılarının birlikte işleneceği bilgisini vermiştir. Araştırmacı yüksek lisans oğrencisi olduğunu, araştırma yaptığını ve yaptığını araştırmaya katılma konusunda gönüllülüğün esas alınacağını belirtmiştir. 23 oğretmen adayının tamamı katılım sağlamıştır. Böylelikle oğretmen adaylarıyla ilk karşılaşma ve tanışma gerçekleşmiş ve bir sonraki hafta tekrar görüşüleceği dile getirilerek ilk karşılaşma ve tanışma süreci veda edilerek sonlandırılmıştır. Bu dersten sonra araştırmanın eylem aşamalarına geçilmiştir.

Eylem araştırması planına yönelik ilk aşamaya başlamadan önce, oğretmen adaylarının n bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla durum tespiti yapılmıştır. Araştırmacı veri toplama araçlarından açık uçlu soruların yer aldığı soru formunu uygulamıştır. Uygulama sürecine başlamadan gerekli açıklamalar yapılmış ve oğretmen adaylarına süreç boyunca müdahalede bulunulmamıştır. Tüm oğretmen adayları tamamladıktan sonra veri toplama aracı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildikten sonra, araştırmacı ile dersin hocası taslak olarak hazırlanmış eylem planı üzerinde istifarelerde bulunarak ilk haftanın uygulama yönergesine son halini vermiştir.

Eylem uygulama birinci aşamada genel olarak oğretmen adaylarını yaratıcı drama yöntemiyle tanıştırmak ve grubun birbirini daha yakından tanınmasını sağlamak amacıyla drama tanışma etkinliğini uygulamıştır. Bu bağlamda yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanıldığı tanışma etkinlik planı hazırlanmıştır. Sürecin sonunda oğretmen adaylarına neler hissettikleri ve farklı olanın ne olduğu sorusu yönlendirilmiştir. Oğretmen adayları sürecin eğlenceli olduğunu, zamanın nasıl geçtiğini anlamadıklarını ve evre eğitimi konularının yaratıcı drama yöntemi kullanılarak nasıl planlanacağını merak ettikleri şeklinde geri dönütler sağlamışlardır. Araştırmacının ve dersin hocasının gözlemleri ise; grubun her ne kadar sınıf arkadaşı olsalar bile birbirlerini yakından tanımadıkları, grup oluştururken kız erkek ayırımını dikkate aldıkları ve birbirleri hakkında yeni bilgiler oğrendikleri yönünde olmuştur. Oğretmen adaylarına her sürecin sonunda o günkü dersle ilgili günlük tutulacağı bilgisi verilmiştir. Günlük sorularının araştırmacı tarafından belirlendiği ve her hafta çıktı

şeklinde verileceği ve dersten sonra yazılması için gruba dağıtılıp, belirli bir süre tanınacağı ve tekrar toplanacağı bilgisi verilmiştir. Sürecin sonunda sonra ki haftalarda çevre eğitimi konularının yaratıcı drama yöntemiyle planlanacağı ve tekrar görüşüleceği bilgisi verilerek veda edilmiştir.

Eylem araştırmasının ikinci aşamasında çevre eğitimi konularını içeren ilk hafta uygulaması yapılmıştır. Burada tanışma etkinliği sonrasında elde edilen dönütler doğrultusunda dersin hocasıyla birlikte son hali verilen yaratıcı drama planı uygulanmıştır. Bu bağlamda çevreyle ilgili temel kavramların yer aldığı bir buçuk saatlik bir drama planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Materyal olarak kullanılmak üzere bilgi kâğıtları, bulmaca, çalınacak müziklerin belirlenmesi ve kullanılacak diğer malzemeler önceden hazırlanmıştır. Bu aşamada öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlının yerine kendilerini koyup, canlandırmasının yapılması da istenmiştir. Örneğin öğretmen adayları doğada bulunan bir kelebek, bir kurbağa, yüksek bir dağın tepesinde uçan bir kuş ya da kayanın üzerinde sıçrayan bir kertenkeleyi canlandıracaktır. Bu şekilde canlandığı varlığın yerine kendisini koyacağı için o varlık olmuş gibi yani “mış” gibi yapacaktır. Mavi bir kelebek olup, onun yerine konuşup, onun gibi davranıp yani onu canlandırırken “o” olacaktır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde empati becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulamadır.

Bir buçuk saat süren oturumun ardından öğretmen adaylarına günlük sorularının yer aldığı kâğıtlar dağıtılmış ve grup günlüklerini yazdıktan sonra kâğıtlar tekrar toplanmıştır. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen ilk çevre eğitimi dersinden sonra öğretmen adayı günlüklerinden, araştırmacının gözlem ve günlüğü ile dersin hocasının gerçekleştirdiği informal gözlemlerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda; ikinci haftanın planında doğaçlama ve rol oynama tekniğine yönelik uygulama yapılmamış, sonraki haftalara bırakılmıştır. Grubun birbirlerine daha çok alışması ve canlandırma yaparken özellikle de doğada bulunan canlı bir varlığın yerine kendilerini koyup, onlarmış gibi yaparken zorlandıkları gözlemlenmiştir. Empati kavramıyla ilgili canlandırma ve doğaçlama tekniklerini kullanmanın sürecin başlarında değil ilerleyen

derslerde olması gerektiğine ve adım adım gidilmesinin daha doğru olacağına karar verilerek bir sonraki haftanın planı bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Eylem araştırmasının üçüncü aşaması için çevre kirliliği konusuna yönelik bir buçuk saat sürecek bir plan hazırlanmıştır. Çevre kirliliği konusu kapsamında havanın, suyun, küresel ısınmanın, toprağın, sera etkisinin kullanıldığı bilgi kâğıtları hazırlanıp gruplara dağıtılmıştır. Gruplar bu materyalleri kullanarak yeni bir ürün ortaya çıkarmıştır. Çıkardıkları ürünler birbirinden farklıdır. İstasyon tekniğinden de yararlanan bu aşamada bir grup gazete oluşturmuş, bir grup afiş hazırlamış, bir grup şiir yazmış ve bir grupta resim çizmiştir. Grupların çıkarmış oldukları bu el yapımı ürünleri sürecin sonunda tüm grupla paylaşıp ne yapmak istediklerini anlatmışlardır. Değerlendirme bölümünde grup heykeli yapılarak süreç sonlandırılmıştır. Bu aşamada dünyanın bir bütün olduğu ve herhangi bir noktada oluşan kirliliğin tüm dünyayı etkilediği mesajı verilmiştir. Günlüklerin yazılacağı kâğıtlar dağıtılıp, grup günlükleri yazdıktan sonra tekrar kâğıtlar toplanıp süreç sonlandırılmıştır.

Öğretmen adayları günlüklerinde çok eğlendiklerini belirtmelerine rağmen bazı öğretmen adayları hem eğlendikleri hem de yorulduklarını vurgulamaktadır. Araştırmacının da günlüğünde belirttiği üzere hareketli oyunların arka arkaya olması grubun yorulmasına sebep olmuştur. Arka arkaya hareketli oyunların, koşma ya da yarış içeren oyunların koyulmaması gerektiği görülmüştür. Yüksek tempo gerektiren oyunlar planda kullanılacaksa arka arkaya olmamasına dikkat edilerek bir sonraki plan revize edilmiştir.

Eylem araştırmasının dördüncü aşaması çevre kirliliği konusunda canlandırma ağırlıklı olmak üzere rol oynama ve doğaçlama tekniklerinin kullanıldığı 50+50 dakikadan oluşan iki oturum şeklinde planlanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini doğada bulunan bir canlının yerine koyması amaçlanmış yanı sıra o canlının yaşadığı doğanın kirletilmesi üzerine canlandırmalar ve doğaçlamalar yapılmıştır. Empati kurmaya yönelik roller özellikle süreç içerisinde yer almıştır. Örneğin yapılan ikili doğaçlamalardan aşağıda örnek replikler verilmiştir.

A: Balıksın ve yaşadığın denizi kirleten kişiyle karşılaştın.

B: Balığın yüzdüğü yeri kirleten kişinin ve balıkla karşılaştın.

A: Toprakta yaşayan bir sincapsın ve toprağa zarar verip senin aileden birilerinin ölmesine sebep olan kişiyle karşılaştın.

B: Toprağı kirleten kişinin ve kirlettiğin toprakta yaşayan sincapla karşılaştın.

İkili doğaçlamalar sonunda grubun neler hissettiği, nelerin farkına vardığı teker teker sorulmuş ve tüm grubun konuşması sağlanmıştır. Öğretmen adayları daha önce hiç böyle düşünmediklerini, onlar için bu dersin farkındalık yarattığını paylaşmışlardır. Günlüklerin yazıldığı kâğıtlar dağıtılıp, grubun günlüklerini yazmasından sonra kâğıtlar tekrar toplanıp, oturum sonlandırılmıştır.

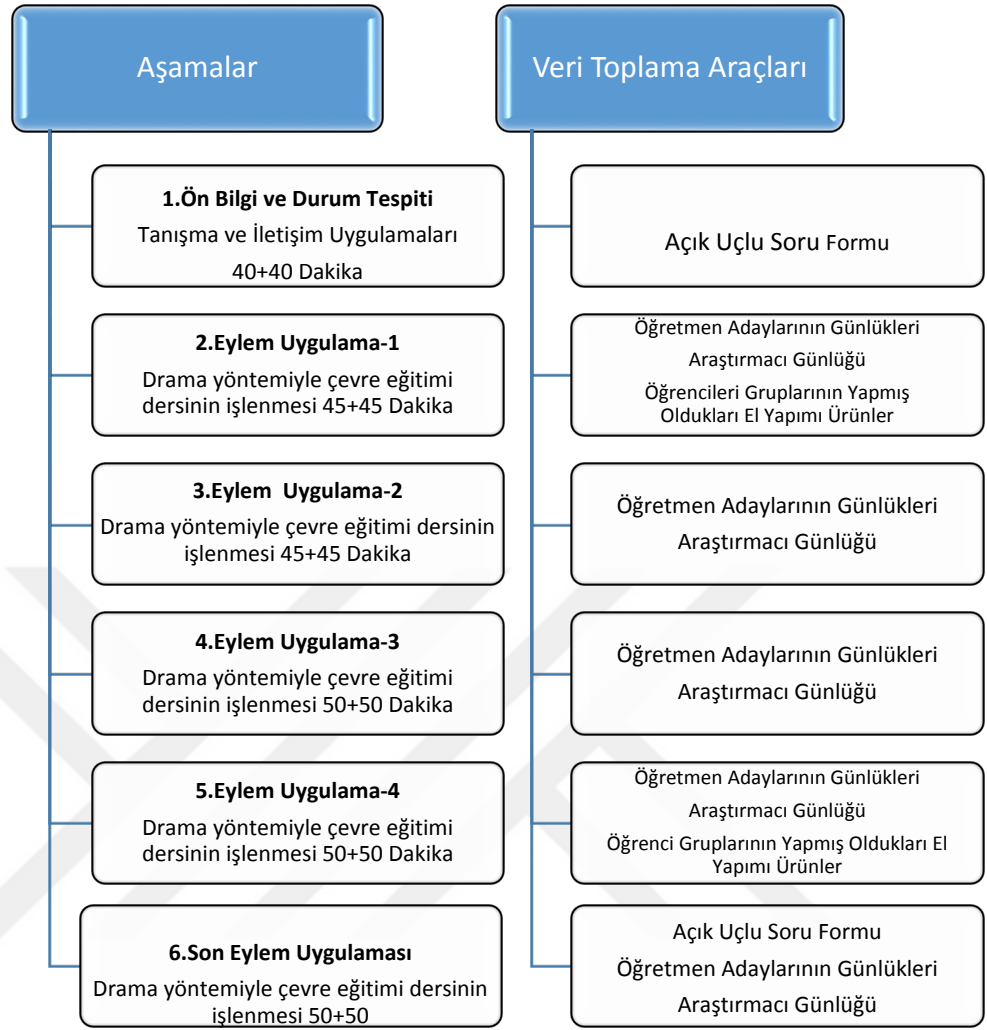
Bu aşamada kullanılan oyunlardan “çığlık” oyunu için öğretmen adaylarından birisi rahatsız olduğunu günlüğüne yazmıştır, yüksek sesin ve çığlıkların onu rahatsız ettiğini ifade etmiştir. Çığlık oyunu yerine farklı bir oyun koyulabilir plana. Sürece “eşini bul” oyunuyla başladığı ve bu oyunun hareketli olmasından kaynaklı olarak daha sakin olarak görülen, koşmanın olmadığı “çığlık” oyunu tercih edilmiştir ama sesten rahatsız olacak olan grup üyelerinin olabileceği düşünülmemiştir. Ayrıca grubun kullanılan müziklerin Türkçe olması konusunda geri dönütleri söz konusudur. Sonraki haftanın planında Türkçe müzikler tercih edilerek plan oluşturulmuştur.

Eylem araştırmasının beşinci aşamasını oluşturan plan, 50+50 dakikadan oluşan, çevre kirliliğine karşı duyarlılık konusunu ele almaktadır. Bu aşamada öğretmen adaylarını, çevre kirliliğine sebep olan durumların canlıların hayatlarını tehlikeye attığı, bazen de sonlandırdığı fotoğraflarla direk karşılaştırmak suretiyle, farkındalık sağlayarak empati kurma sürecini hızlandırması amaçlanmaktadır. Hazırlanan fotoğrafları kullanarak öğretmen adayları kendi doğa müzelerini oluşturacaktır. Hem yolunda olan ve doğal dengenin bozulmadığı durumu hem de doğal denge bozulduktan sonraki durumu anlattıkları müze çalışmaları farkındalık sağlamak adına planlanmıştır. Bu çalışma hem empati kurmak açısından hem de duyarlılık sağlama açısından önemli bir basamaktır. Çalışmanın sonunda değerlendirme yapılarak her oturum olduğu gibi günlük soruları dağıtılmış ve grup günlükleri yazdıktan sonra ders sonlandırılır. Bu aşamada grup günlüklerinde müzikleri beğendiğini ve bu tarz

müziklerin olmasını istediklerini belirtmiş ve teşekkür etmiştir. Son haftanın planında müzikler yine Türkçe tercih edilmiş ve yapılan plan uygulanmıştır.

Eylem araştırmasının son aşamasında, 50+50 dakikadan oluşan doğal çevreye karşı farkındalık konusu seçilmiş ve planlanmıştır. Bu konunun son aşamaya bırakılması çevreye karşı empati kurabilen sanatçıların çalışmalarını yansıtması adına önemlidir. Bu aşamaya gelene kadar öğretmen adayları çevreye ve çevrede yaşayan canlı varlıklara karşı empati kurulacak süreçlerin içerisinde bırakılmıştır. Bu aşamada empati kurmanın ötesinde neler yapılabileceği ve diğer insanlara örnek olması adına yapılan çalışmalar seçilmiştir. Grup kendi arasında küçük gruplara ayrılmış ve dünyada farklı yıllarda yapılmış çevreye karşı duyarlılık, farkındalık içeren sanatçıları ve yaptıkları çalışmaları inceleyerek; kendi grup canlandırmalarını oluşturmuşlardır. Eylem araştırmasının son aşaması grubun neler hissettiğini, neler öğrendiği ve çevreye karşı oluşturdukları bakış açısını paylaştıktan sonra son bulmuştur. Bu aşamada son günlükler dağıtılmış, süreçten sonra yazılmış ve toplanmıştır. Sürecin başlangıcında yani ilk aşamada veri toplama aracı olarak kullanılan açık uçlu soruların yer aldığı formlar bu aşamada da gruba dağıtılmış ve grup yanıtladıktan sonra veri toplama aracı toplanmıştır. Gruba veda konuşması yapıp teşekkür edilerek süreç sonlandırılmıştır. Eylem planlarında kullanılan drama planları çalışmanın sonunda verilmiştir (EK-2).

Yukarıda açıklaması verilen eylem araştırması uygulama planı ve süreci Şekil-2. 2'de gösterilmiştir.



Şekil-2. 2 Eylem araştırması uygulama planı

2.1.5 Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmaların en önemli ölçütlerinden birisi sonuçların inandırıcılığı olarak kabul edilir. Geçerlilik ve güvenirlilik bu kapsamda araştırmalarda yaygın olarak kullanılan iki ölçüttür. Nicel çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarının ve araştırma deseninin geçerliliğini ve güvenirliliğini dikkatli bir biçimde test etmesi ve sonuçlarını okuyucuya rapor etmesi beklenir. Nitel araştırmalarda geçerlilik-güvenirlilik nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nicel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik ifadelerinin yerine nitel araştırmalarda inanılrlık, araştırmacının yetkinliği ve sonuçların doğruluğu gibi ifadeleri kullanmak daha doğru olacaktır (Krefting, 1991).

Lincoln ve Guba'nın 1985 yılında yapmış oldukları çalışmada, nitel araştırmalarla ilgili geçerlilik ve güvenirliliği arttırmaya yönelik birtakım stratejileri önerdikleri

görülmektedir. Fakat bahsedilen bu öneriler nicel araştırmalarda genellikle kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kriterleri değildir. Nitel araştırmaların doğası gereği daha uygun olacak olan birtakım farklı kavram önerileri sunulmaktadır. Bu öneriler iç geçerlilik kavramının yerine kullanılabilir olan inandırıcılık, dış geçerlilik kavramı yerine kullanılabilir olan aktarılabirlik, iç güvenilirlik kavramı yerine tutarlılık ve dış güvenilirlik kavramı yerine teyit edilebilirlik kavramları önerilmiştir. Bu kavramların yapılan nitel çalışmalarda kullanılmaları tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlilik ve güvenilirlik konusunda nicel ve nitel araştırmada kabul gören kavramların karşılaştırılması aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo:2.1.5 1 Erlandson, Harris, Skipper ve Allen (1993)'den uyarlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 277).

Ölçüt	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
-Araştırma sonuçları yoluyla	-iç Geçerlilik	-İnandırıcılık	-Uzun süreli etkileşim
-Sonuçların Uygulanması	-Dış Geçerlilik	- Aktarılabirlik	- Derinlik Odaklı Veri Toplama
-Tutarlılığı Sağlama	- İç Güvenirlik	- Tutarlılık	- Çeşitleme
-Nesnel yansız olma	- Dış Güvenirlik	- Teyit Edilebilirlik	-Uzman İncelemesi -Katılımcı Teyidi -Ayrıntılı Betimleme -Amaçlı Örnekleme

Bu araştırma da nitel bir çalışma olduğu için Tablo 2.1.5.1'e göre araştırma sonuçlarının gerçeği doğru temsil etmesi ve inandırıcılık amacıyla çalışmaya katılan öğretmen adaylarıyla uzun süreli bir etkileşim ve iletişim süreci kurulup araştırma süreci boyunca ve sonrasında da görüşmeler yapılmıştır. İnandırıcılığı arttırmak için de kullanılan ölçme araçlarında çeşitlenmeye gidişmiştir. Ayrıca ölçme araçları hazırlanırken birden fazla uzmanla görüşölüp görüşleri alınmıştır. Tablo 2.1.5.1' e göre nitel araştırmalarda aktarılabirlik veya transfer edilebilirlik olarak adlandırılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları için önerilen strateji ve yöntemlere göre amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda tutarlılığın sağlanması iç güvenilirlik kavramıyla sağlanırken, nitel araştırmalarda karşılığı tutarlılık kavramıdır. Çalışma boyunca gerek kullanılan ölçme araçlarının içeriği gerekse araştırmanın

hedeflenen amacına ulaşması için çevre eğitimi dersi konularının ve çalışma için belirlenen konuların hem empati becerisi hem de yaratıcı drama yöntemiyle ilişkilendirilmesi bağlamında tutarlılığa da dikkat edilmiştir. Nicel çalışmalardaki dış güvenirlik kavramına karşılık nitel araştırmalarda nesnel olma amacıyla teyit edilebilirlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Teyit edilebilirlik amacıyla teyit incelemesi kullanılabilir bir yöntemdir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla daha önceden benzeri konular üzerine yapılan araştırmaların sonuçları incelenerek, karşılaştırılmıştır. Böylece araştırmacı tarafından yapılan teyit incelemeleri konu ve kullanılan yöntem hakkında birtakım genellemelere ulaşmanın olanaklı olduğunu göstermektedir. Ayrıca çevre eğitimi dersi alan sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileriyle ve dersin hocasıyla veriler hakkında tekrar konuşularak da teyitler alınmıştır.

2.1.6 Verilerin Analizi

Budak ve Budak'ın (2016) yapmış oldukları çalışmalarda nitel araştırmaların özelliklerini incelerken Denzin ve Lincoln'un (2011) nitel araştırma hakkındaki tanımlarını kullanmaktadırlar. Bahsedilen tanıma göre nitel araştırmalar gözlemcinin dünyada bulunduğu yeri gösteren konumlandırılmış bir aktivitedir. Nitel araştırmalar dünyayı daha görünür ve anlamlı kılan bir dizi yol gösterici materyal içeren uygulamalardan meydana gelmektedir. Bu uygulamalar ise dünyayı; mülakatlar, fotoğraflar, alan notları, kayıtlar ve araştırmacı günlüklerinden kesitler içeren bir temsil serisine dönüştürebilir. Bu noktaya ulaşıldığı zaman nitel araştırmanın dünyayla ilgili yorumlayıcı, yol gösterici ve doğal bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu durum nitel araştırmacının kendi doğal yaşamındaki şeyleri insanların olaylara yüklediği anlamlar açısından anlamlandırmaya çalışması veya yorumlaması anlamına gelir (Güneş, 2019).

Veri analizi, toplanan verilerin düzenlenmesi, araştırma soruları bağlamında tanımlanması ve yorumlanması basamaklarından oluşur. Eylem araştırmalarında analiz süreci genellikle süreklilik gösterir, veri toplama, verilerin analiz edilmesi süreci eş zamanlı olarak yürütülür ve toplanacak olan ek verilerin türü ve niteliğine de bu doğrultuda ışık tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma süresi boyunca günlüklerin analiz edilmesi ve eylem planlarının bu doğrultuda yeniden şekillenmesi sağlanmıştır.

Haftalık olarak hem araştırmacı günlüğü hem de ğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen analizler doğrultusunda eş zamanlı olarak planlar revize edilmiştir. Ayrıca eylem araştırması gereği olarak ve eylem araştırmasının niteliğini arttırmak için eylem planı doğrultusunda hareket edilerek, gerekli durumlarda revizeler yapılması için günlük analizlerinin zamanında raporlanması da amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma süresince her aşamanın fotoğraflanması, video çekilmesi, ortaya çıkarılan ürünlerin alınması ve günlüklerin haftalık olarak toplanması verilerin analizinde kolaylık sağlamıştır.

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi birlikte kullanılmıştır. Günlüklerin analizinde içerik analizi kullanılırken, diğer verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çalışmada ise temalar açık uçlu soru formunda yer alan sorulara göre belirlenmiştir. Empatinin tanımı, empati kurulabilecek durum, doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati gibi. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı bir Şekilde yansıtma amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu çalışmada da soru formu, ğretmen adaylarının günlükleri ve araştırmacının günlüğünden örnek alıntılara yer verilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlamış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Hem daha geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşılması hem de yöntem bütünlüğünün sağlanması amacıyla birden fazla veri toplama aracı (ğrenci günlüğü, katılımcı günlüğü, soru formu) birlikte kullanılmıştır. Alt problemlere göre temalara ayrılan veriler, bulgular bölümünde paylaşılmıştır.

Bu çalışmada günlükler içerik analizi yöntemine tabi tutulmuştur. İçerik analizindeki temel amaç toplanan verilerin kavramsallaştırılması, mantıklı bir çerçevede düzenlenmesi ve bu doğrultuda verileri açıklayan temaların saptanmasıdır. İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar doğrultusunda bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanır ve içerik analizinin belirli aşamaları mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu aşamalar Şöyle sıralanır;

1. Verilerin kodlanması
2. Temaların bulunması
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır.

Bu çalışmada da ilk olarak kodlamalar yapılmış ve birbiriyle ilişkili kodlardan hareket ederek çeşitli temalara ulaşılmıştır. Sonraki adımda veriler düzenlenerek çeşitli temalara göre gruplanmıştır. Yanı sıra öğrencilerin verdikleri cevaplardan doğrudan alıntılara yer verilerek verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Son olarak ise elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Katılımcılar arasında cinsiyet göz önünde tutularak öğretmen adaylarının ifadelerinden alınan örnekler K1, K2, K3, E1, E2, E3 olarak kodlanmıştır. Burada K, kız; E, erkek öğretmen adayını göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama uygulamalarının empati becerisinin gelişimine etkisinin sınıf öğretmeni adayları tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen eylem araştırması süreci boyunca toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Yaratıcı drama uygulamaları öncesinde ve sonrasında öğretmen adaylarının empati becerisi hakkındaki görüşleri nasıl değişmiştir?” araştırma sorusuna yönelik uygulama öncesinde durum tespiti yapmak amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı soru formu uygulanmıştır. Aynı form yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan beş haftalık drama atölyelerinden sonrada tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Eş zamanlı olarak günlüklerle de veriler toplanmıştır. Günlük analizlerinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü ve öğretmen adaylarının yazmış oldukları günlüklerden elde edilen bulgularda paylaşılmıştır.

3.1.1 Yaratıcı Drama Uygulamaları Öncesinde Öğretmen Adaylarının Empati

Becerisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulamalarından önce empati becerisiyle ilgili açık uçlu soru formundaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı yaratıcı drama uygulamalarından önce empatiyi bireyin kendisini bir başkasının yerine koyması olarak ifade etmiştir. Uygulama öncesi konu ile ilgili katılımcıların belirttiği hususlara örnekler aşağıda belirtilmiştir:

K11: Empati herhangi bir bireyin kendi istek, arzu, ihtiyaçlarını gidereceği noktada karşısındaki insanın yerine kendini koyup o duyguyu ondaki şekliyle hissetmektir.

E3: *Kendini başkasının yerine koyup, onun gibi düşünebilme becerisidir.*

K5: *Kişinin kendisini başkasının yerine koymasındır. Ne hissettiğini anlamasıdır.*

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru öğretmen adaylarına göre “empati kurulabilecek bir duruma örnek olarak neler gösterilebilir?” sorusudur. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 3.1.1.1 ‘de paylaşılmıştır.

Tablo:3.1.1.1 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının, empati kurulabilecek duruma vermiş olduğu cevaplar.

Empati Kurulabilecek Durum	Frekans	Yüzde
✓ İnsanla kurulan empati örneği	19	%82,6
✓ Doğayla kurulan empati örneği	4	%17,3

Tablo 3.1.1.1 incelendiğinde yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarına sorulan empati kurulabilecek durum örneği sorusuna, %82,6 oranında insanla kurulan empati örnekleri verilmiştir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K9: *Annesini, babasını kaybetmiş çocukların sınıftaki, toplumdaki davranışları farklıdır. Kendimizi onların yerine koyarak neden böyle davrandıklarını anlamaya çabalayabiliriz.*

K13: *Aynı görüşte olmadığımız bir insanın yerine kendimizi koyabiliriz.*

K3: *Engelli bireylerin yerinde bizler olsaydık nasıl bir davranış beklerdik diye düşünebiliriz.*

Katılımcı öğretmen adaylarının dördü ise doğayla kurulan empati örneği vermiştir. Örneğin,

K15: *Doğanın kirli olup zarar gördüğünü kendimizi onun yerine koymaya çalışarak anlayabiliriz.*

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru, öğretmen adaylarının doğada bulunan bir canlının yerine daha önceden kendilerini koyup koymadıklarıyla ilgilidir. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo: 3.1.1.2’de paylaşılmıştır.

Tablo:3.1.1.2 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının, doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati kurmaya yönelik vermiş olduğu cevaplar.

Doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati	Frekans	Yüzde
✓ Evet (hayvanlar-ağaçlar...)	13	%56,5
✓ Hayır	10	%43,4

Tablo 3.1.1.2 incelendiğinde öğretmen adaylarının %56,5'nin doğada bulunan canlılardan hayvanlar ve ağaçların yerine kendisini koyduğu, yüzde %43'4'nün ise koymadığı görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlının yerine kendilerini koyup koymadıkları sorusuna vermiş oldukları yanıtlardan bazı örnekler paylaşılmıştır.

K4: Kuşun yerine koydum ama uçamayacağım için eksik hissettim kendimi.

K10: Şiddet gören aç bırakılan sokak hayvanlarına çok üzülüyorum. Yerinde olsaydım insanları hiç sevmezdim.

K3: Hayır koymadım.

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru çevre ile empati arasında nasıl bir bağ kurulabileceği sorusudur. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 3.1.1.3'te verilmiştir. Bir öğretmen adayı birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo:3.1.1.3 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının çevre ve empati bağı hakkında, vermiş olduğu cevaplar.

Çevre ve empati bağı	Frekans	Yüzde
✓ Duyarlılık oluşturmamızı sağlar	6	%25
✓ Çevreyi korumayı sağlar	5	%20,8
✓ Çevreyi ve doğayı anlamayı sağlar	5	%20,8
✓ Çevreye karşı olumlu tutum ve duygular oluşturur	4	%16,6
✓ Diğerleri	4	%16,6

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının, uygulamadan önce empati ve çevre arasında nasıl bir bağ kurduklarına yönelik %25'i duyarlılık oluşturmak (ör: K4), %20,8'i çevreyi korumayı sağlamak (ör: E4), %20,8'i çevreyi ve doğayı anlamayı sağlamak (ör: K15) ve %16,6'sı çevreye karşı olumlu tutum ve

duygular oluşturmak (ör: E3) şeklinde cevap vermiştir. Bahsi geçen kategorilerle ilgili örnekler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

K4: Çevreyle empati arasında doğru bağlantı var çünkü çevremizdeki canlıların yerine kendimizi koyarsak daha duyarlı oluruz.

E4: Çevre ve empati arasında bir bağ vardır ama biz bu bağı çoğu zaman hatırlamayız. Kendimizi çevrenin yerine koysak bu kadar kirlilik olmaz.

K15: Kendimizi çevrenin yerine koyduğumuzda aslında kirliliğin ne demek olduğunu daha iyi anlayabiliriz.

E3: Çevremizdekilerle empati kurabilirsek çevreye karşı tutumumuz biraz daha düzelebilir.

Açık uçlu soru formunda yer alan empati becerisine yönelik sorularda uygulamadan önce öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, empati becerisiyle ilgili ön bilgilerini yansıttıkları görülmektedir. Uygulamadan önce öğretmen adaylarının vermiş oldukları empati örneklerinin büyük bir kısmının insanlarla kurulan empati örnekleri olduğu görülmektedir.

3.1.2 Yaratıcı Drama Uygulamaları Sonrasında Öğretmen Adaylarının Empati Becerisi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulaması sonrası empati becerisi hakkındaki bakış açılarının değişimini tespit etmek amacıyla uygulama öncesi kullanılan açık uçlu soru formu, tekrar uygulanmıştır. Açık uçlu soru formunda yer alan empatiye yönelik sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu sorulara öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar paylaşılmıştır.

Öğretmen adayları, yaratıcı drama uygulamalarından önce empatinin tanımını karşımızdaki kişinin yerine kendimizi koyabilmek olarak ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı yapmış oldukları bu tanım doğrultusunda, insanlarla empati kurulabileceğini düşünmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarından sonra öğretmen adaylarının empati tanımları ise Tablo 3.1.2.1'de paylaşılmıştır. Bazı öğretmen adayları birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo: 3.1.2.1 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının empati tanımıyla ilgili vermiş olduğu cevaplar.

Empati	Frekans	Yüzde
✓ Herhangi bir canlının yerine kendini koymak	15	%55,5
✓ Sadece insanların yerine kendini koymak	8	%29,6
✓ Diğer yanıtlar (saygı, hoşgörü gibi ...)	4	%14,8

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarına sorulan empati tanımıyla ilgili soruda, %55,5 oranında öğretmen adayı empatiyi herhangi bir canlının yerine kendimizi koymak (ör: K15), %29,6'sı insanların yerine kendimizi koymak (ör: K9) ve öğretmen adaylarının %14,8'i ise empatiyi farklı şekilde tanımlamıştır (ör: E4). Bahsi geçen kategorilerle ilgili örnekler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

K15: *Her türlü canlının yerine kendimizi koymak. Hayvanların, doğanın, bitkilerin hatta eşyaların bile yerine kendimizi koyup düşünmemiz gerek.*

K9: *Sadece başkasının yerine kendini koymak değil öyle davranmak, düşünmek, hareket etmek. Artık sen, sen değilsin "o" sun.*

E4: *Empati hayata bakış açısıdır. Hayata tutunmadır, kimi zaman.*

Uygulamadan önce katılımcıların tamamı empati tanımında kendimizi insanların yerine koymayı vurgulamışken uygulama sonrasında öğretmen adaylarının %29,6'sı bu şekilde tanımlamıştır. Empatiyi farklı şekilde tanımlayan öğretmen adayı oranı ise %14'8'dir.

Bu durum yaratıcı drama dersinin, öğretmen adaylarının insan dışında bulunan canlı varlıklarla empati kurma sürecine etki ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda uygulama sürecinde kullanılan rol oynama ve doğaçlama tekniklerinin öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlı varlıkla da empati kurulabileceği konusunda farkındalık kazanmalarına katkı sağladığı söylenebilir. Rol oynama ve doğaçlama teknikleriyle planlanan çevre eğitimi dersi, doğada bulunan canlı bir varlığın yerine kendimizi koyma düşüncesiyle karşılaşmamıza ve o canlıymış gibi

davranmamıza zemin hazırlayabilir. Ayrıca doğada bulunan herhangi bir canlı varlıkla empati kurma süreci için farkındalık oluşturmak adına etkili olduğu söylenebilir.

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru öğretmen adaylarına göre empati kurulabilecek bir duruma örnek olarak neler gösterilmektedir sorusudur. Bu soruya öğretmen adaylarının uygulamadan önce %82,6'sı insanlarla kurulan empati örnekleri vermiştir. %17,3'ü ise doğayla kurulan empati örnekleri vermiştir. Uygulamadan sonra öğretmen adaylarının aynı soruya vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3.1.2.2'de paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının çoğu sorulara birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo: 3.1.2.2 Yarattıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının empati kurulabilecek bir durumla ilgili vermiş olduğu cevaplar.

Empati Kurulabilecek Durum	Frekans	Yüzde
✓ Hayvanlarla kurulan empati örnekleri	10	%40
✓ İnsanlarla kurulan empati örnekleri	8	%32
✓ Ağaçlar ve bitkilerle kurulan empati örnekleri	7	%28

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde uygulamadan sonra öğretmen adaylarının %40'ı hayvanlarla (ör: E1 ve E3), %32'si insanlarla (ör: K3) ve %28'i ağaç ve bitkilerle kurulan empati örnekleri vermiştir (ör: K11). Öğretmen adaylarının, empati kurulabilecek durumlara yönelik vermiş oldukları yanıtlara örnekler konu sırasına göre aşağıda yer almaktadır.

E1: Beslediğim köpeği kesinlikle aç bırakmam, onun yerine kendimi koyarım, suyunu eksik etmem.

E3: Denizde kirlilik içinde yaşamaya çalışan bir balık.

K3: Astım rahatsızlığı olan birinin yanında sigara içiyorsak, o kişinin yerine kendimizi koyabiliriz.

K11: Bir ağacın dallarını kırınca kendimi ağaç hissederim. Suya poşet atılınca kendimi bir balık gibi hissederim.

Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının doğada bulunan canlı varlıkların yerine kendilerini koyup düşündükleri yani bu durumla ilgili farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Bu durum yaratıcı drama uygulamasının doğada bulunan canlı varlıklarla empati kurma sürecine yönelik öğretmen adaylarının farkındalık sağladığını göstermektedir.

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru, öğretmen adaylarının doğada bulunan bir canlının yerine daha önce kendilerini koyup koymadıklarıyla ilgilidir. Elde edilen bulgulara göre uygulamadan önce öğretmen adaylarının %56,5'i daha önceden doğada bulunan herhangi bir canlının yerine kendisini koymuştur. Uygulamadan sonra aynı soruya öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar Tablo 3.1.2.3'te paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarından bazıları sorulara birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo: 3.1.2.3 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati kurmaya yönelik, vermiş olduğu cevaplar.

Doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati	Frekans	Yüzde
✓ Evet koydum	23	%92
✓ Hayır koymadım	2	%8

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde uygulamadan sonra öğretmen adaylarının %92'sinin, kendisini doğada bulunan herhangi bir canlının yerine koyduğunu ifade etmektedir. Uygulamadan önce %56,5 olan bu oranın uygulamadan sonra %92'ye yükseldiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının, doğada bulunan herhangi bir canlının yerine kendisini koyup koymadığına yönelik soruya vermiş oldukları yanıtlardan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

K1: Evet yemek bulamayan bir kedi. Anne kedi. Yavrularını doyuramayınca hissettiği çaresizlik.

K15: Irmağın yerine kendimi koymuştum ve gerçekten çok üzülmüştüm.

E5: Evet tohumları çiçek açmış bir bitki oldum.

K1: Bu derse kadar çokta koyduğum söylenemezdi ama artık daha çok yapıyorum.

Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının %56,5'i kendisini doğada bulunan herhangi bir canlının yerine koymuşken, uygulamadan sonra bu oran %92'dir. Öğretmen adaylarının %8'i ise doğada bulunan herhangi bir canlı varlığın yerine kendisini koyamadığını ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda daha önce kendisini doğada bulunan herhangi bir canlının yerine koymayan öğretmen adaylarının da bu ders sayesinde doğayla empati kurulabileceğinin farkına varmış oldukları söylenebilir.

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru, çevreyle empati kurmanın, insan ve çevre arasında nasıl bir bağ oluşturacağına yönelik olan sorudur. Bu soruya uygulamadan önce öğretmen adaylarının %25'i duyarlılık oluşturmak, %20,8'i çevreyi korumayı sağlamak ve %20,8'i çevreyi ve doğayı anlamayı sağlamak şeklinde yanıtlamıştır. Uygulamadan sonra aynı soruya öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar Tablo 3.1.2.4'te paylaşılmıştır. Bir öğretmen adayı birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo: 3.1.2.4 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının çevre ve empati bağı hakkında vermiş olduğu cevaplar.

Çevre ve empati bağı	Frekans	Yüzde
✓ Çevreyle empati kurmak çevreyle bağ kurmak için önemlidir	8	%33,3
✓ Empati kurmak çevreyi ve doğanın dilini anlamamızı sağlar	7	%29,1
✓ Çevreyle empati kurmak çevreyi korumamızı sağlar	7	%29,1
✓ Soruyu yanıtsız bırakanlar	2	%8,3

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde uygulamadan sonra öğretmen adayların %33,3'ü çevreyle empati kurmanın, çevreyle bağ kurmak için önemli olduğunu (ör: E5), %29,1'i ise çevre ve doğanın dilini anlamak (ör: K1 ve K15) ve %29,1'i çevreyle empati kurmak çevreyi korumamızı sağlar (ör: K16 ve K1) olarak ilgili soruyu cevaplamışlardır. Öğretmen adaylarının, çevre ve empati arasında nasıl bir bağ kurulabilir sorusuna yönelik uygulamadan sonra vermiş oldukları cevaplarından örnek alıntılara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

E5: *Çevremizdeki canlıların yerine kendimizi koymamız, aslında ha insan ha diğer canlılar ikisi de aynı şey ve empati kurmamız güçlü bir bağın var olmasını sağlayacaktır.*

K1: *Kendimizi doğadaki canlıların yerine koyarak anlayabiliriz. Doğadaki canlılar konuşmıyor, kendilerini ifade edemiyor onları anlamamızı sağlar.*

K15: *Empatiyle birlikte çevrenin dilini anlayabileceğimizi umuyorum.*

K16: *Empati yapmak çevreyi korur.*

K1: *İnsan empati kurarsa ancak doğaya, hayvanlara ve ağaçlara zarar vermez.*

Bu bağlamda uygulamadan sonra ulaşılan veriler çevre eğitimi dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, empati kurma süreciyle ilgili farkındalık sağlama noktasında etkili olduğunu göstermektedir. Çevreyle empati kurmak çevreyle bağ oluşturulması, çevrenin dilinin anlaşılması ve çevrenin korunması gibi sonuçlarla da ilişkilendirilmiştir.

3.1.3 Öğretmen Adaylarının Günlüklerinden ve Araştırmacının Günlüğünden

Empati Becerisine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde sınıftaki tüm öğretmen adaylarından etkinliğin uygulandığı ders sonunda değerlendirme yapmaları için günlük tutmaları istenmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacıda öğretmen adaylarıyla eş zamanlı olarak günlük tutmuştur. Yöntem bölümü verilerin analizi başlığı altında açıklandığı şekilde öğretmen adayları günlükleri ve araştırmacı günlüğü içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular temalar şeklinde ilgili alt problemin içinde verilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen temalardan birisi “empati kurma sürecinde ki deneyimlerdir”.

Empati Kurma Sürecindeki Deneyimler

Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen ilk tema “empati kurma sürecindeki deneyimler”dir.

Tablo 3.1.3.1’de bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları belirtilmiştir.

Tablo:3.1.3 1 Empati yapmayı denediğin zaman nasıl hissettin sorusuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	F
✓ Empatinin çok önemli olduğunu anladım	44
✓ Üzgün	27
✓ Kötü	21
✓ Empati duygusu gelişmemiş/ empati yapamayan	11
✓ Duyarsız ve bilinçsiz	9
✓ Suçlu, vicdansız, utanmış, bencil	9
✓ Duygusal/ Düşündürücü	8
✓ Mutsuz	6
✓ Canı sıkılmış	4
✓ Kendimi sorguladım	3
✓ Toplam	142

*Katılımcılardan bazıları birden çok görüş bildirmiştir.

Öğretmen adayları çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yani canlandırma ve doğaçlamalarla empati kurmaya yönelik durumlarda bırakılmış ve empati kurmayı denemeleri beklenmiştir. Bu süreçlerden sonra öğretmen adayları empati kurmanın önemli olduğunu farkına vardıklarını belirtmektedir. Tablo 3.1.3.1’de görüldüğü üzere süreçte katılımcıların en çok ifade ettikleri deneyim “empatinin önemi” dir (f=44). Örneğin,

K1: *Bugün derste balıklarla ve diğer canlılarla ilgili empati kurmaya çalıştık bu çok bilgilendiriciydi ve empati kurmanın değerli olduğunu öğrendim.*

K11: *Empati gerçekten her bireyin sahip olması gereken bir olgudur. Aslı hocamız bunu yaptığı etkinliklerle bize gösterdi.*

K14: *Bugünkü derste birçok canlının yerine geçip empati kurmaya çalıştık. Bu durumda onları daha iyi anlamaya başladık. Bu derste farklı olan canlıların yerine geçip onlar gibi hissedebilmektir.*

Katılımcıların günlüklerinin analizinde ikinci en çok tekrar edilen bulgu “üzgün hissetmek” tir (f=27). Örneğin,

K16: *Çevremizdeki canlılar adına üzüldüm. Çevremizdeki canlıların yerine kendimizi koyarsak onları daha iyi anlarız ve çevremize özenli davranmaya başlarız.*

E3: *Dünyayı kirlettiğimizin farkına vardım ve çevre kirliliği ile ilgili arkadaşlarımızın yazdıklarını okurken çok üzüldüm.*

Araştırmacının günlüğünde; öğretmen adaylarının daha önceden kendisini doğada bulunan bir canlının yerine koymadığı için bu durumun üzgün hissetmelerine sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının ilk duyduklarında komik ve eğlenceli gelen durumun aslında sürecin sonunda üzülmelerine neden olduğu belirtilmektedir. Aşağıda araştırmacı günlüğünden örnek verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü: *Öğretmen adaylarının kendilerini bir anda empati kurmaya yönelik roller içinde bulmaları ve böyle bir deneyime uzak olmaları sürecin sonunda benim de yaptığım açıklamalarla birlikte daha çok üzülmelerine sebep oldu.*

Öğretmen adaylarının günlüklerinde, empati yapma sürecinde en çok zikredilen üçüncü duygu “kötü hissetmek” (f=21) olarak dile getirilmiştir. Örneğin,

E5: *Çevreyi kirletmemeyi ve her konuda parça parça değil de bir bütün olarak anlamlı olmayı öğrendim. Kötü hissettim çünkü çevreye verdiğimiz zararın farkına vardım.*

E3: *Kendimi kötü hissettim çünkü insanların çevreye verdiği zararları fark ettim. Farklı olan empatinin önemini bize fark ettiren bir ders olmasıydı.*

K6: *Bizim bilinçsizce kirlettiğimiz çevreden dolayı hayvanların neler yaşadıklarını öğrendim ve çok kötü hissettim çünkü onlar da canlı ve bize tepki veremiyorlar.*

Süreçte bazı öğretmen adaylarının kendilerinden istenen durumu (empati kurmak) yeterince hayata geçiremedikleri (f=11) ve bu bağlamda rahatsız hissettikleri görülmektedir. Bu durumun farklı etkinliklerde farklı katılımcılarca deneyimlendiği belirtilmektedir. Örneğin,

E5: *Empati yapamıyorum. Başka varlıklara karşı empati yapamıyorum, kötü hissettim.*

K6: *Bugün kuramadığım empatiden dolayı garip bir ders geçirdim.*

Öğretmen adaylarının günlüklerinde yer alan diğer duygu ifadelerinden bir diğeri olan duyarsız/bilinçsiz hissetme (f=9) olarak ifade edilmektedir.

K7: Kendimi bilinçsiz ve duyarsız hissettim, canlılarda konuşmasa bile onlarda acı çekiyor.

K12: Yine çok eğlendirici ve farkındalık dolu bir dersti. Empati yaparak doğadaki canlıları anlayabileceğimi öğrendim ama biraz kötü hissettim doğadaki canlıların yaşadıkları zorlukları fark edince.

Öğretmen adaylarının günlüklerinde suçlu, bencil, vicdansız, utanmış olarak hislerini ifade etmeleri (f=9) dile getirilmektedir.

K7: Empati yaptım ve kendimden utandım. Kendimi bilinçsiz, vicdansız ve kötü hissettim.

Anket analizlerinde yer alan bir diğer duygu durumu ise duygusal-düşündürücü olduğu (f=8) da ifade edilmektedir.

K4: Çevre eğitiminde empati yapmamız gerektiğini öğrendim biraz duygusal bir ders oldu. Eğlenerek ve yaşayarak öğrenmemizi sağlamak farklı olandı derste.

Öğretmen adayları empati kurmaya çalıştığında ve doğadaki hayvanlarla ya da herhangi bir canlının yerine kendilerini koyduklarında, özellikle insanlar tarafından zarar gören canlılar gibi düşündüklerinde mutsuz oldukları (f=6) vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının günlük analizinde yer alan diğer duygular ise sırasıyla; canı sıkılmış (f=4) ve kendini sorgulamaktır (f=3).

Grubun Özellikleri

Araştırma sürecinde sınıftaki tüm öğretmen adaylarıyla birlikte araştırmacı da etkinliklerin uygulandığı ders sonlarında değerlendirme yapmak için günlük tutmuştur. Yöntem bölümünde verilerin analizi başlığı altında, açıklandığı şekilde araştırmacı günlüğü de içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular temalar şeklinde ilgili alt problemle birlikte verilmiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen temalardan birisi “grubun

özellikleridir”. Grubun genel özellikleriyle birlikte, empati kurma konusunda sıkıntı yaşadıkları araştırmacının günlüğünde yer almaktadır.

Tablo 3.1.3.2’de bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları belirtilmiştir.

Tablo:3.1.3 2 Grubun özellikleriyle ilgili araştırmacı günlüğünden görüşler

Kodlar	F
✓ Hazırbulunuşlukları iyi ve uyumlular	12
✓ Empati kurmada sıkıntı yaşadılar ve zorlandılar	8
✓ Yaratıcı	7
✓ Enerjik	3
✓ Yetenekli	3
✓ Toplam	33

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre grubun özellikleriyle ilgili araştırmacının en çok ifade ettiği “grubun hazırbulunuşluklarının iyi olması ve uyumlu olmalarıdır” (f=12). Örneğin;

Araştırmacı Günlüğü: *Günlükleri düzenli olarak her hafta tutuyor grup ve her dersten sonra okuyorum. Grubun özellikleri kafamda şekilleniyor ve karşılığını böylece bulmuş oluyor. Grup ruhu, birlik duygusu ve uyum içinde çalışmalarını beni son derece etkiliyor. Ayrıca grubun hazırbulunuşluk düzeyi çok iyi ve çıkardıkları işlere yansıyor bu durum.*

Araştırmacının günlüğünde en çok tekrar edilen grubun özelliklerinden ikincisi “empati kurmada grubun sıkıntı yaşamaması ve zorlanmalarıdır” (f=8). Örneğin;

Araştırmacı Günlüğü: *Grubun çoğunluğu daha önce kendisini herhangi bir canlına yerine koyup onun gibi düşünüp, onun gibi davranmamış ve hissetmemişti. Şimdiye kadar en çok zorlandıkları atölyeydi bu. Empati yapmaya çalışmalarını onları sarstı, etkiledi ve farkına varmalarını sağladı. Küçükte olsa bir farkındalık tohumu kalplerinde yer edindi. Günlüklerini okurken aslında çok basit görünen ama daha önce hiç denemedikleri empati kurmanın ve herhangi bir canlına yerine kendilerini koymaya çalışmanın ne kadar farklı hissettirebileceğinin farkında olmaları beni mutlu etti.*

Öğretmen adaylarının günlük analizlerinde de, araştırmacı günlük analizinde de empati kurmaya çalışmakla ilgili benzer duyguların olduğu görülmektedir. Araştırmacı empati yapmayı denerken öğretmen adaylarının zorlandığını ifade ederken; öğretmen adayları da hislerini kötü, hüzünlü gibi duygularla ifade etmekte ve empatinin ne kadar önemli olduğunu fark ettiklerini vurgulamaktadırlar. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bir diğer grup özelliği ise “grubun yaratıcı olmasıdır” (f=7). Örneğin;

Araştırmacı Günlüğü: Grup çalışmasında çok iyi ve çalışkanlar. Uyumlu ve hep birlikte bir şeyler yapmaya yatkın, istekli halleri ve benden bir şeyler öğrenmeye gösterdikleri ilgi beni mutlu ediyor. Meraklı, istekli, öğrenmeye açık, heyecanlı ve yaratıcı bir grup olduklarını gözlemliyorum.

Araştırmacı günlüğünde yer alan diğer grup özelliği ise “yetenekli ve enerjik olmalarıdır” (f=6). Örneğin;

Araştırmacı Günlüğü: Son gün olmasına rağmen grup yine çok heyecanlı ve istekliydi. Müze yapmaları için onlara vermiş olduğum materyalleri kullanarak, etkileyici ve yaratıcı ürünler ortaya çıkardılar. Çok yetenekli bir grupla çalıştığım için kendimi hem şanslı hem de mutlu hissettim. İlk dersten son olan bu derse kadar çok yol kat ettiklerini söyleyebilirim.

Araştırmacı Günlüğü: Grup hem çok enerjik hem de çok yetenekliydi. Canlandırma kısmında beş alt gruba ayırdığım ve küçük gruplara verdiğim çalışma kâğıtlarıyla ortaya çıkardıkları ürünler, tek kelimeyle muazzam ve etkileyiciydi.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analizi sonucu grubun özellikleriyle ilgili olarak 33 yoruma ulaşılmıştır. Olumlu yorum sayısı 25, olumsuz yorum sayısı ise 8’dir. Grubun olumlu özelliklerinin çoğunlukta olması çalışma açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Grubun istekli, öğrenmeye açık, yaratıcı ve uyumlu olması çalışma süresince tüm derslerin verimli geçmesi ve çalışmanın amacına ulaşması noktasında olumlu yönde araştırma sürecini etkilemiştir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Çevre eğitimi dersinde uygulanan yaratıcı drama yöntemi hakkında öğretmen adaylarının görüşleri nedir?” araştırma sorusuna yönelik öncelikle durum tespiti amacıyla açık uçlu soruların yer aldığı soru formu uygulanmıştır. Aynı form yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan beş haftalık drama atölyelerinden sonrada tekrar uygulanmıştır. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Eş zamanlı olarak günlüklerle de veriler toplanmıştır. Günlük analizlerinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü ve öğretmen adaylarının yazmış oldukları günlüklerden elde edilen bulgularda paylaşılmıştır.

3.2.1 Çevre Eğitimi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yöntemi Öncesinde Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarıyla çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama uygulamalarına başlamadan önce yaratıcı dramayla planlanmış bir derse daha önceden katılıp katılmadıkları ve katılmayanların süreçten ne bekledikleriyle ilgili açık uçlu soru formundaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Ayrıca araştırma problemi doğrultusunda öğretmen adaylarının günlük analizleri ve araştırmacının günlük analizlerinden elde edilen bulgulara da yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına yaratıcı drama yöntemiyle planlanan derslerin öncesinde, öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseyecekleri sorulmuştur. Açık uçlu soru formunda yer alan bu soruya, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 3.2.1 1’de paylaşılmıştır. İki öğretmen adayı birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo:3.2.1 1 Drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseyeceklerine yönelik vermiş oldukları cevaplar.

Öğretim Yöntemi	Frekans	Yüzde
✓ Doğada eğitim	8	%33,3
✓ Anlatım yöntemi	8	%33,3
✓ Duyarlı olup örnek olmak	3	%12,5
✓ Uygulamalı yöntemler	3	%12,5
✓ Örnek olay	1	%4,1
✓ Yaratıcı drama	1	%4,1

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde yaratıcı drama uygulamasından önce “öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsersiniz” sorusuna, öğretmen adaylarının %33,3’ü doğada eğitim (ör: K14), %33,3’ü anlatım yöntemi (ör: E3), %12,5’i duyarlı olup örnek olmak (ör: K15), %12,5’i uygulamalı yöntemler (ör: K9) ve sadece %4,1’i yaratıcı drama yöntemi yanıtını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu soruya yönelik uygulamadan önce vermiş oldukları cevaplarından örnek alıntılara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

K14: *Çocukları hem temiz hem de kirli olan bir çevreye götürerek nerede nasıl yaşandığını ve temiz olanın güzelliğini gösterirdim.*

E3: *Güzel bir dille çevre eğitimini anlatmak.*

K15: *En başta onlara davranışlarımla örnek olarak.*

K9: *Çevre ile ilgili yapılan programlara götürürüm. Sınıfta sürekli konuşarak eğitim vermek yerine dışarı çıkartır ve yaşayarak göstererek öğretim.*

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru öğretmen adayların daha önce drama yöntemi kullanılarak planlanmış bir derse katılıp katılmadıkları ve katılmadıysa beklentilerinin ne olduğudur. İki aşamadan oluşan bu sorunun yanıtları Tablo 3.2.1. 2 ve Tablo 3.2.1.3’de paylaşılmıştır.

Tablo:3.2.1 2 Yaratıcı drama uygulamasından önce öğretmen adaylarının, önceden yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse katılıp katılmadıkları sorusuna vermiş olduğu cevaplar.

Drama Yöntemiyle İşlenen Derse Katıldınız mı?	Frekans	Yüzde
✓ Katılmayanlar	12	%52,1
✓ Katılanlar (eğlenceli ve aktif bulan)	11	%47,8

Yukarıda verilen tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının %52,1’i daha önceden drama yöntemiyle işlenen bir derse katılmamıştır. Daha önce drama yöntemiyle işlenen bir derse katılan öğretmen adayları ise %47,8’dir. Bu soru çevre eğitimi dersinde değil farklı derslerde ya da farklı sınıflarda drama dersi alınmış olup olmadığına yöneliktir. Çevre eğitimi dersi ikinci sınıftan önce verilmemiştir. Ayrıca öğretmen adayları çevre eğitimi dersini yaratıcı drama yöntemiyle almamıştır. Soruya

yönelik öğretmen adaylarının yanıtlarından, örnek alıntılara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

K5: *Katılmadım. Öğretmenlik hayatımda öğrencileri drama yöntemiyle nasıl daha mutlu ve eğlenceli hale getirebilirim?*

K15: *Katılmadım.*

K17: *Evet katıldım eğitim hayatım boyunca aldığım en güzel dersti.*

Sorunun ilk aşaması daha önceden yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse öğretmen adaylarının katılıp katılmadığıdır. Bu sorunun yanıtına göre, katılmayan öğretmen adayları sorunun ikinci aşamasını oluşturan ve bu süreçten beklentileri nelerdir sorusunu yanıtlamıştır. Daha önceden drama yöntemiyle planlanmış bir derse katılmayan ve bu dersle birlikte katılacak olan öğretmen adaylarının süreçten beklentilerinin neler olduğu sorusuna vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3.2.1.3'de paylaşılmıştır.

Tablo:3.2.1.3 *Yaratıcı drama uygulamasından önce, drama yöntemiyle planlanan bir derse katılmayan öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik vermiş oldukları yanıtlar.*

Katılmayanların Beklentileri	Frekans	Yüzde
✓ Eğlenerek öğrenme	6	%50
✓ Kalıcı öğrenme	3	%25
✓ Aktif öğrenme	1	%8,3
✓ Bilinçlenmek	1	%8,3
✓ Çevre ve drama birleşimi	1	%8,3

Yukarıdaki tablo incelendiğinde daha önceden yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan bir derse katılmayan öğretmen adaylarının, bu süreçten beklentileri %50 eğlenerek öğrenme (ör: K5), %25 kalıcı öğrenme (ör: K3), %8,3 aktif öğrenme (ör: K2), %8,3'ü bilinçlenmek (ör: E1) yanıtlarıdır. Soruya yönelik öğretmen adaylarının yanıtlarından, örnek alıntılara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

K5: *Katılmadım bu süreçten beklentim eğlenceli ve öğretici olmasıdır.*

K3: *Hayır katılmadım. Eğlenerek öğreneceğimizi ve bunların daha kalıcı bilgiler olacağını düşünüyorum.*

K2: *Katılmadım, aktif bir süreç bekliyorum.*

E1: *Katılmadım, bu süreçten beklentim bilinçli bireyler olmak.*

Yukarıda yaratıcı drama yöntemi kullanılan uygulamalardan önce, öğretmen adaylarının açık uçlu soru formunda yer alan alt probleme yönelik sorulara verdikleri yanıtlar paylaşılmıştır. Öğretmen adaylarının günlük analizleri ve araştırmacının günlük analizinden bulgulara, yaratıcı drama uygulamasından sonra elde edilen bulgularla birlikte bir sonraki başlık altında yer verilmiştir.

3.2.2 Çevre Eğitimi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yöntemi Sonrasında

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama uygulaması sonrası, çevre eğitimi dersinde kullanılan yaratıcı drama yöntemine yönelik görüşleri hakkındaki bakış açılarının değişimini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca daha önceden yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan bir derse katılmayan öğretmen adaylarının, yaratıcı drama yöntemine yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulama öncesi kullanılan açık uçlu soru formu, tekrar uygulanmıştır. Açık uçlu soru formunda yer alan yaratıcı drama yöntemine yönelik sorulara öğretmen adaylarının, verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Bu sorulara öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan örneklerde paylaşılmıştır.

“Öğretmen adayları, yaratıcı drama uygulamalarından önce öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsemektedir?” sorusuna yönelik uygulamadan sonra öğretmen adaylarının %40’ı drama yöntemi cevabını vermiştir. Uygulamadan sonra öğretmen adaylarının öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsediklerine yönelik bulgular Tablo 3.2.2.1’de verilmiştir. Bazı öğretmen adayları birden fazla yanıt vermiştir.

Tablo: 3.2.2.1 Drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimseyeceklerine yönelik vermiş oldukları cevaplar.

Öğretim Yöntemi	Frekans	Yüzde
✓ Drama yöntemi	10	%40
✓ Duyarlı olup örnek olarak	7	%28
✓ Oyun oynatarak	2	%8
✓ Uygulamalı olarak	2	%8
✓ Sokrat konuşması	2	%8
✓ 6 şapka yöntemi	1	%4
✓ Balık kılıcı yöntemiyle	1	%4

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmen adayların %40'ı drama yöntemi (ör: E1), %28'i duyarlı davranarak örnek olmak (ör: K14 ve E:2), %8'i oyun oynatarak (ör: K9), %8'uygulamalı olarak (ör: K7), %8 Sokrat konuşması yanıtını vermiştir (ör: K5). Öğretmen adaylarının "öğrencilerin çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsersiniz" sorusuna yönelik vermiş oldukları yanıtlardan örnek alıntılara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

E1: *Dramatizasyon tekniğini kullanırım canlandırma çocuklar için daha net bir portre çizecektir.*

K14: *Önce onlara örnek olup yaptıklarımla yol gösteririm ve onlara canlandırma yaptırarak, onlara anı yaşatarak öğretip, benimsetebilirim.*

E2: *Çocukların taklit yeteneği baskın olduğundan örnek olmaya özen gösteririm.*

K9: *Oyun oynatarak, etkinlik yaptırarak öğretim.*

K7: *Her şeyi uygulamalı olarak öğretmeyi tercih ederim.*

K5: *Yaratıcı drama ve Sokrat konuşmasını kullanırdım.*

Yukarıda da görüldüğü gibi öğretmen adayları uygulamadan önce yaratıcı drama yöntemi kullanarak çevre eğitimi konularını işlemeyi %4,1 oranında tercih ederken, uygulamadan sonra bu oran %40'lara çıkmaktadır. Ayrıca dikkat çeken başka bir nokta ise öğretmen adayının kendilerinin duyarlılık sahibi olup örnek olma isteği, bu durumu dile getirmeleri ve çevre eğitiminde önemli olduğunu vurgulamalarıdır.

Açık uçlu soru formunda yer alan bir diğer soru yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse daha önceden öğretmen adaylarının katılıp katılmadıklarıyla ilgili olan sorudur. Bu soruya yönelik uygulamadan sonra öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik görüşlerinin de ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları günlüklerde yaratıcı drama yöntemine yönelik görüşleri de bulunmaktadır. Tablo 3.2.2.2’de daha önceden yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğretmen adaylarının, soruya yönelik vermiş oldukları cevaplar paylaşılmıştır.

Tablo: 3.2.2.2 Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse katılıp katılmadıkları sorusuna vermiş olduğu cevaplar.

Dramayla İşlenen Derse Katıldınız mı?	Frekans	Yüzde
✓ Katıldım	20	%86,9
✓ Katılmadım	3	%13

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemiyle işlenen bir derse katılıp katılmadıklarına yönelik uygulamadan sonra %86,9’u katıldığını, %13’ü katılmadıklarını ifade etmiştir. Soruya yönelik öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan örnek alıntılar sırasıyla paylaşılmıştır.

E3: *Katıldım bence drama en etkili öğretim yöntemi çünkü eğlendirerek öğretiyor.*

K1: *Katıldım drama kişileri sosyalleştirir. Öz güven kazandırır. Dramada kendimizi başka canlıların yerine koyarak onların duygularını hissederiz, empati yeteneğini geliştirir.*

K11: *Katılmadım ama bu derste katılmış oldum bu drama yöntemi süreci muazzam bir süreç.*

K15: *Hayır ilk kez burada katılıyorum.*

Soruya yönelik verilen tablolar incelendiğinde çevre eğitimi dersinden önce yaratıcı drama dersini öğretim yöntem ve teknikleri dersinde alan öğretmen adaylarıyla, katılanlar %47,8 katılmayan öğretmen adaylarının oranı ise %52,1’dir. Öğretmen adaylarının dersten beklentisi %50 eğlenerek öğrenmek, %25 oranında kalıcı öğrenmedir. Uygulamadan sonra ise çevre eğitimi dersinde yaratıcı dramayla işlenen

bir derse katılan öğretmen adayı oranı %86,9'dur. %13'ü katılmadığını ifade etmiştir. Soruya katılmadım şeklinde cevap veren öğretmen adayları soruyu bu dersten önce gibi algılayarak cevaplamış olabilirler. Öğretmen adaylarının beklentilerine yönelik cevaplar bir sonraki başlıkta günlüklerin analizinde paylaşılmıştır.

Ayrıca açık uçlu soru formunda çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama uygulamalarından sonra, öğretmen adaylarına sorulan, "yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan bir derse mi yoksa geleneksel yöntemlerle sınıfta işlenen dersimi tercih edersiniz" sorusuna öğretmen adaylarının %100'ü drama yöntemiyle planlanan bir çevre eğitimi dersini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yanıtlarından örnekler aşağıda verilmiştir.

K10: Dramayla işlenen bir derse tercih ederdim çünkü kendimi çok mutlu hissediyorum ve sıkılmıyorum.

K6: Drama çünkü yaşayarak öğreniyorum gibi bir his var ve daha aktif olduğumu hissediyorum.

3.2.3 Öğretmen Adaylarının Günlüklerinden ve Araştırmacının Günlüğünden Çevre Eğitimi Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Araştırma sürecinde sınıftaki tüm öğretmen adaylarından etkinliğin uygulandığı ders sonunda değerlendirme yapmaları için günlük tutmaları istenmiştir. Araştırma süreci boyunca araştırmacıda öğretmen adaylarıyla eş zamanlı olarak günlük tutmuştur. Yöntem bölümü verilerin analizi başlığı altında açıklandığı şekilde öğretmen adayları günlükleri ve araştırmacı günlüğü içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular temalar şeklinde ilgili alt problemin içinde verilmiştir.

Dersin İşlenişi

Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen temalardan birisi yaratıcı drama sürecinin işlenişiyle ilgili öğretmen adaylarının görüşleridir. Açık uçlu soru formunda da daha önceden yaratıcı drama yöntemiyle planlanan bir derse katılmayan ama beklentisi eğlenceli bir şekilde öğrenme, öğretici- kalıcı öğrenme gibi yanıtlar öğretmen adayları tarafından verilmişti. Uygulamadan sonra öğretmen adaylarının bu beklentilerinin olumlu geri dönüşlerle, tuttıkları günlüklere de yansıdığı

görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ve araştırmacının günlük analizlerinden elde edilen temalardan birisi olan “dersin işlenişi” ile ilgili bulgular Tablo: 3.2.3.1’de paylaşılmıştır.

Tablo:3.2.3 1 Dersin işlenişi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	F
Olumlu Yorumlar	
✓ Eğlenceli	128
✓ Öğretici-eğitici ve kalıcı	103
✓ Aktif/ Hareketli	27
✓ Farkındalık oluşturan	23
✓ Bilinçlendirici ve duyarlılık kazandıran	20
✓ Toplam	301
Olumsuz Yorumlar	
✓ Müzikler değişebilir	5
✓ Süreç yorucu	5
✓ Çılgılık atmak tedirgin etti	1
✓ Dans ederken sıkıldım	1
✓ Toplam	12

*Katılımcılardan bazıları birden çok görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere süreç boyunca işlenen derslerle ilgili olumlu görüş sayısı 301’dir. Buna karşılık olumsuz görüş bildiren yorumların sayısı 12’dir. Süreçte dersin işlenişi temasıyla ilgili katılımcıların en çok ifade ettikleri “eğlenceli” (f=128) olmasıdır. Ayrıca öğretmen adayları çok eğlendiklerini, hiç sıkılmadıklarını ve oynayarak-hareket ederek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bütün süreç boyunca dersin işlenişinin eğlenceli olduğunu ifade eden öğretmen adayları “mutlu, harika ve iyi hissettiklerini” de günlüklerine yazmışlardır. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda sırasıyla paylaşılmıştır.

E4: *Bir süredir beraber olmamıza rağmen birbirimizi tanıdık, eğlendik, zevk aldık. Bizim için bile bu kadar güzelken çocukları düşünmüyorum.*

K9: *Çevre eğitimi ile dramayı nasıl özdeşleştireceğimizi çok düşünmüştüm ama bir yolunu bulamamıştım. Mantıksız gelmişti. Fakat bugün o kadar çok eğlendim ki artık aklımda soru işareti yok.*

K13: *Zevk alma seviyem her dersten sonrası artıyor, bu derste diğer dersler gibi erken saatte başlıyor olmasına rağmen sanki cuma günü derste yokmuşum gibi hafif geliyor. Mutlu oluyorum bu derse girince eğlenip çıkıyorum.*

E5: *Efsane hissettim ayrıca sosyalleşmek, iletişim kurmak iyi hissettirdi bana.*

Gerçekleştirilen uygulamada en çok dile getirilen ikinci husus ise yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan derslerin “öğretici-eğitici ve kalıcı olduğu” (f=103) yönündedir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

E6: *Ders her zamanki gibi enerjik başladı ve yine öğretici bir sonla sonuçlandı.*

K11: *Bugünkü dersimiz gerçekten çok dolu dolu geçti. Diğer teorik derslerden daha kalıcı ver eğlenceliydi. Hocamızın yaptırdığı güzel etkinliklerle faydalı ve akılda kalıcı bir ders oldu.*

Gerçekleştirilen uygulamada elde edilen diğer bulgu “dersin aktif-hareketli olması” (f=27) olarak ifade edilmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının günlüklerinden örnek alıntılar yer almaktadır.

K9: *Diğer birçok derse oranla aktiftim ve rahattım.*

K11: *Herhangi bir sınıf sıra olayı yoktu. Tüm öğrenciler ve öğretmenimiz iç içeydi. Oynayarak, eğlenerek bir şeyler öğrendik. Ve bu durum diğer derslerden en büyük farkıydı. Çok mutluydum. Bizimle ilgilenen hocamızın gösterdiği ilgi, alaka, çaba iyi hissettirdi. Aslında yaparak öğrenme beni sanırım diğer derslerden daha iyi hissettiriyor.*

Dördüncü sırada en çok tekrar eden yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin öğretmen adaylarında “farkındalık oluşturması, farkına varmayı sağlaması” (f=23) olarak belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnek alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

K14: *En çok etkilendiğim empati kurmanın bile insanlar için ne kadar zor olduğunu fark ettim. Canlılara ne kadar çok zarar verdiğimizi ve onlar açısından hiç düşünmediğimizi ve fütursuzca davranmış olduğumuzu anladım. Böyle bir farkındalık yaşamış olmam beni çok etkiledi.*

K5: *Aslında bugün bize çok güzel bir ders verildi. Bize gülünç gelen, farkına bile varamadığımız şeylerin aslında çok önemli şeyler olduğunu anladım. Diğer canlılara zarar verildiğinde hiç empati kurmadan canlandırma yaptık. Bunun doğru bir şey olmadığına farkına vardım.*

Son olarak dersin işlenişiyle ilgili öğretmen adayları yaratıcı drama yöntemi kullanılan derslerde “duyarlılık kazandıkları ve bilinçlendikleri” (f=20) şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnek alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

E1: *Bu dersin çevreye duyarlılığımı geliştirdiğini düşünüyorum bir şeyleri okumayla canlandırma arasında ciddi fark var, bunu çok iyi görüp hissettiğimi düşünüyorum.*

K7: *Duyarlı olmayı ve empati kurmayı öğrendik ve uygulamalı olarak gerçekleştirdik. Çok önemli bir noktayı uygulamalı olarak gördük.*

K3: *Bilinçlendirici bir dersti. Belki bildiğimiz şeylerdi fakat dikkat çekerek daha da hayatımızda fark yaratacak bilgilere dönüştü.*

Olumsuz görüşlerde en çok dile getirilen müziklerin değişmesinin istenmesi ve sürecin yorucu olmasıdır. Müzikler dünya klasikleri ve genellikle sözsüz tercih edildiği için daha geleneksel müzikler ve özellikle oyun havası çalınması talebinde bulunan öğretmen adayları mevcuttur.

E3: *Sevmediğim durum oyun oynarken çalan müziklerin yabancı olması, kendi kültürümüze ait müzikler çalmalı. Oyun havası, zeybek gibi...*

E6: *Müzikler değişebilir.*

Yaratıcı drama atölyelerinde genellikle sözsüz hareketli evrensel ya da geleneksel müzikler tercih edilir. Sözlü müziklerde de aynı durum söz konusudur konuya uygun müzikler tercih edilir fakat sonraki haftalarda öğretmen adaylarının isteklerine yönelik müziklerde tercih edilmiştir. Öğretmen adaylarının en çok olumsuz yorumda bulunduğu ikinci durum sürecin yorucu olmasıdır.

E2: *Her zamanki gibi yorucu olduğu kadar eğlenceliydi.*

Eylem araştırması gereği her hafta günlük analizlerinden elde edilen bulgulara göre bir sonraki haftanın dersinin planının yapılması ve revize edilmesi kapsamında, alınan geri dönütler doğrultusunda müzikler değiştirilmiştir. Daha hareketli ve Türkçe müzikler kullanılmıştır. Sürecin yorucu olmasıyla ilgili hareketli, yarış ve koşma içeren oyunlar arka arkaya gelmiş ve öğretmen adaylarının bazıları yorulmuştur. Öğretmen adaylarının yorulmasına sebep olacak hareketli oyunlar sonraki planlarda arka arkaya koyulmamıştır. Ya da hareketli oyunlardan sonra, planda oyun yer alacaksa eğer daha sakin ve koşma içermeyen oyunlar tercih edilmiştir.

Süreç içerisinde olumsuz yorumlardan bir diğeri “dans ederken sıkıldım” diyen 1 öğretmen adayı ve çığlık oyununda çığlık atmak ve seslerden rahatsız, tedirgin olduğunu belirten 1 öğretmen adayı bulunmaktadır. Çığlık oyunu süreç içinde tekrar kullanılmamıştır. Aslında sürecin yorucu olmaması adına ve geri dönütler doğrultusunda daha sakin ve koşma içermeyen bir oyun olduğu için tercih edilmiştir. Dans ederken kullanılan müzikler değiştirildiği ve Türkçe hareketli müzikler seçildiği için dans ederken sıkıldığını belirten öğretmen adayı, dans ederken sıkıldığını günlüğüne tekrar yazmamıştır. Genel olarak 301 olumlu yoruma karşılık sadece 12 tane olumsuz yorum olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı çevre eğitimi dersini sevmişlerdir. Ayrıca ders süresinin çok uzun olmasından kaynaklı araştırmacının uygulama öncesi öğretmen adaylarının sıkılmasından korkusu bulunmaktaydı. Lakin uygulama sonrası dersin çok çabuk geçtiği, süresinin daha da uzun olması gibi taleplerde bulunan öğretmen adayları olmuştur. Bu durum yaratıcı drama yöntemiyle planlanan derslerde öğretmen adaylarının eğlendiğini doğrular niteliktedir. Uygulamanın son haftası tüm öğretmen adayları dersin sona ermesinden dolayı üzüldüklerini günlüklerine yazmıştır. Günlüklerden elde edilen bulgulara göre yaratıcı drama yöntemiyle ilgili yani dersin işlenişyle ilgili olumlu yorumlar çoğunlukta, olumsuz yorum sayısı azdır. Bu da göstermektedir ki, yaratıcı drama yöntemiyle planlanan çevre eğitimi dersinin işlenişyle ilgili olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığı zaman çevre eğitimi dersinin yaratıcı dramayla işlenmesi empati, duyarlılık gibi becerilerin gelişmesi adına da önemli bir yöntem

olarak gösterilebilir. Sonuç olarak teorik olan bilgilerin eğlenceli, hareketli- aktif ve öğrencinin merkezde olduğu yöntemlerden olan yaratıcı drama ile işlenmesi öğretmen adaylarının derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve kendi mesleki yaşantılarında da öğrendiklerini kullanacaklarını sözel olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda teorik olan çevre eğitimi dersinin, uygulamalı olarak işlenmesinin öğretmen adaylarının derse olan ilgisini ve tutumunu olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Araştırmacı Günlüğü-Dersin İşlenişi

Alt problemle ilgili araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda da “dersin işlenişi” temasıyla ilgili bulgular elde edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde hem öğretmen adaylarının günlüklerinde hem de daha önceden drama dersine katılmamış olan ama beklentisi eğlenceli ve öğretici bir süreç olan öğretmen adaylarının günlük analizleriyle, benzer bulgular elde edildiği görülmektedir. Tablo 3.2.3.2 'de bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları verilmiştir.

Tablo:3.2.3 2 Dersin işlenişi ile ilgili araştırmacı günlüğünden görüşler

Kodlar	F
✓ Eğlenceli ve güzel	8
✓ Planda değişiklik yaparak derse girmek	5
✓ Yorucu	2
✓ Toplam	15

Araştırmacı günlüğünden elde edilen verilere göre toplam 15 yorum yapılmıştır. Bunlardan 13 tanesi olumlu sadece 2 tanesi olumsuzdur. En çok tekrar eden “dersin işlenişinin eğlenceli ve güzel olmasıdır” (f=8). Öğrenci günlüklerinde de dersin işlenişinin eğlenceli olması en çok tekrar eden özelliktir. Bu durum hem öğretmen adaylarının hem de araştırmacının derse eğlenceli bulunduğunun kanıtıdır. Aşağıda araştırmacının günlüğünden örnek alıntı paylaşılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü: Ders planının içerisinde yer almayan bir isim oyunu ekleyerek oturuma başladım. Süreç beklediğimden verimli ve eğlenceli ilerledi. Planladığımdan daha uzun sürmesine rağmen oturumun sonunda herkes birbirine çok güzel veda edip mutlu bir şekilde sınıftan ayrıldı.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulardan bir diğeri ise; araştırmacının derslerden önce de planlarına bakıp, revize ederek derse girmesidir. Bu durum eylem araştırması gereği ve haftalık olarak planların yeniden düzenlenmesiyle de ilgilidir. Dersin hocasıyla birlikte gözlemler paylaşılarak, planlar yeniden düzenlenmiştir. Her uygulamadan sonra eylem araştırması gereği hem ğretmen adaylarının günlük analizlerinden elde edilen geri dönütlere hem de araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara da yönelik planlar yeniden oluşturulmuş ya da revize edilerek kullanılmıştır. Süreç içerisinde ğretmen adaylarıyla ilgili ya da zorlanılan doğaçlama, canlandırılmalarla ilgili araştırmacı gözlemleri ve dersin hocasının gözlemleri de bir sonraki haftanın planına yansıtılmıştır. “Planlarda değişiklik yapıp sürece başlamak” (f=5) ikinci sırada yer almaktadır. Aşağıda araştırmacı günlüğünden örnek alıntı verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü: Ders planında derse girmeden önce değişiklik yaptım ve revize edilmiş bir planla derse başladım. Koordinasyon, dikkat, beceri ve hız gerektiren iki oyunla sürece başlamayı tercih ettim. Eğlenceli ve yorucu ydu.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulardan bir diğeri “yorucu olmasıdır” (f=2). Araştırmacının kendisine eleştirisini olarak ta kabul edilebilir çünkü ğrenci günlüklerinde yorucu olması sadece 5 kere tekrar etmektedir. Bu durum sürecin yoğun, hareketli ve çok uzun olmasından dolayı kaynaklanabilecek ve öngörülen bir durumdur. Lakin tüm süreç boyunca sadece 5 kere yorucu olduğu ifadesi ğretmen adaylarının günlüklerinde yer almaktadır. Ayrıca ğretmen adaylarının günlüklerinin analizi sonucu sonraki planlara arka arkaya hareketli oyunlar ve koşmalı oyunlar koyulmamıştır. Aşağıda araştırmacı günlüğünden örnek alıntı paylaşılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü: Oyunla başlayan süreç birkaç oyunu arka arkaya planlamam nedeniyle yorucu hale geldi. Bu kadar hareketli oyunu arka arkaya koymamam gerektiğini anladım. Programdan top atmaca oyununu çıkarmış olsaydım grup daha az yorulmuş olacaktı.

Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularda dersin işlenişiyle ilgili olarak “eğlenceli-güzel olması” en çok tekrarlanan özelliktir. Öğretmen adaylarının günlüklerinde de dersin işlenişinin “eğlenceli olması” ilk sırada yer almaktadır.

Birbirini tamamlar nitelikte olduğu söylenebilir. Dersin işlenişiyile ilgi olumlu yorum sayısı olumsuz yorum sayısından fazladır.

Sınıf İçi İletişim

Yaratıcı drama sürecine yönelik öğretmen adaylarının günlük analizlerinden elde edilen bir diğer tema ise sınıf içi iletişim sürecinin olmasıdır. Bu temayla ilgili bulgular paylaşılmıştır. Tablo 3.2.3.3'te bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları belirtilmiştir.

Tablo:3.2.3.3 Sınıf içi iletişim ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	F
Olumlu Yorumlar	
✓ Birbirimizi daha yakından tanımamıza sebep oldu	30
✓ Grup çalışması yapmamızı sağladı	26
✓ Daha samimi olmamızı sağladı	17
✓ Daha sosyal olmamızı sağladı	10
✓ Daha verimli bir süreç	5
✓ Dersin süresi uzasın	5
✓ Toplam	93
Olumsuz Yorumlar	
✓ Sevmediğim bazı arkadaşlarımla aynı grupta çalışmak	7
✓ Sınıfın sıcak olması	2
✓ Toplam	9

*Katılımcılardan bazıları birden çok görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere süreç boyunca sınıf içi iletişim halinde olunmasıyla ilgili olumlu görüş yorum sayısı 93'tür. Buna karşılık olumsuz görüş bildiren yorumların sayısı 9'dur. Araştırmaya katılan 23 öğretmen adayı en çok grup iletişimi sayesinde sınıflarında bulunan "arkadaşlarını daha iyi tanıdıklarını" (f=30) ifade etmiştir. Ayrıca aynı sınıfta olmalarına rağmen, arkadaşlarıyla ilgili birçok yeni bilgi öğrendikleri için mutlu olduklarını ifade eden cümleler de kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

E1: *Yeri geldi güldürdü, yeri geldi şaşırttı, yeri de geldi mutlu etti. Birçok kişiyi daha yeni tanıdığımın farkına vardım. Sınıfça, topluca bir şeyler yapmak benim hoşuma gitti.*

K15: *Farklı bir duyguydu çünkü çoğu kişiyle iletişim halinde oldum ve bundan zevk aldım. Arkadaşlarımın bilmediğim özelliklerini öğrenmekten mutlu oldum.*

K2: *Arkadaşlarımın çoğu özelliklerini, sevdiği şeyleri öğrenmek mutluluk verdi. İnsan zaten sosyal bir varlıktır, dolayısıyla bu iletişim hoşuma gitti.*

Öğretmen adayları sınıf içi iletişim halinde olmanın grup çalışması yapıp ortak ürünler çıkarmak adına işlevsel olduğunu ifade etmektedir. En çok tekrar eden ikinci tema olan “grup çalışması yapmak” (f=26) ile ilgili öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

K9: *Ben grup çalışmalarını seviyorum. Son etkinliğimiz materyal tasarlıyor olabilmek, bu hoşuma gidiyor.*

K14: *Çevre ve çevre kirliliklerini grup çalışmasıyla oluşturulan bir canlandırma ile öğrendik. Derste yine güzel hissettim, yine kendime bir şeyler katarak mutlu oldum. Grup çalışması yaparak kısa bir süre zarfında güzel, duyarlı yapıtlar oluşturduk.*

Öğretmen adaylarının yazmış olduğu günlüklerde sınıf içi iletişimin “samimi bir ortam oluşturduğu” (f=17) ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

K5: *Grupça yazdığımız hikaye çok hoşuma gitti. Hep birlikte çok eğlenceli ve samimi olduğumuzu hissettim.*

E4: *Sınıf içi iletişim hali aramızdaki samimiyeti arttırıyor ve daha iyi tanıyoruz birbirimizi.*

Günlük analizlerinden elde edilen diğer sonuçlar ise daha sosyal (f=10), daha verimli bir süreç olduğu (f=5) ve dersin süresinin uzaması (f=5) olarak öğretmen adayları tarafından ifade edilmektedir. Aşağıda günlüklerden örnekler sırasıyla paylaşılmıştır.

K6: Arkadaşlarımla daha fazla iletişim halinde olmak güzel, daha sosyal ve daha verimli bir süreç geçirmemizi sağlıyor.

K4: Bu dersin verimliliği beni çok mutlu ediyor ve ileride ben de böyle yaparım düşüncesi geliyor.

K5: Hocam bu dersten gerçekten zevk alıyorum. Ders uzasın gerçekten bunu içten söylüyorum çünkü çok eğleniyorum.

Olumsuz yorumlarda sevmediğim bazı arkadaşlarımla aynı grupta çalışmak (f=7) ve sınıfın sıcak olması da (f=2) öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir.

K2: Hoşlanmadığım bir insanla aynı gruptaydım ve onunla birlikte çalışmak zorunda kaldım.

K7: Sınıf çok sıcak, terliyorum.

Sonraki uygulamalarda aynı grupta olmaktan rahatsız olan öğretmen adayları bir araya geldiği zaman gruplarda değişiklik yapılmıştır. Böylelikle süreç içerisinde sorun oluşturan bir durum oluşmamıştır. Sınıfın sıcak olmasıyla ilgili olarak ders işlenirken cam ve kapılar açılmıştır. Ayrıca drama sınıfında klima olmaması bu süreçte öngörülen bir durum değildi.

Günlük verilerinin analizden elde edilen sınıf içi iletişimle ilgili 93 olumlu yorum bulunurken, 9 olumsuz yönde yorum bulunmaktadır. Sınıf içi iletişimle ilgili yapılan olumlu yorum sayısı çok daha fazlayken olumsuz yorum sayısı hem daha az hem de öğretmen adaylarının kendileriyle ilgili durumlardır. Özellikle sevmedikleri arkadaşlarıyla aynı grupta çalışmaktan hoşlanmadıklarını ifade etmektedirler. Bu sorunda grupları değiştirerek çözülmüştür.

Süreç İçinde Farklı Olan Nedir?

Öğretmen adaylarının günlük analizlerinde elde edilen yaratıcı drama süreciyle ilgili bir diğer tema ise “süreç içinde farklı olan nedir” sorusuna yönelik vermiş oldukları yanıtlardır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen temalardan bir diğeri olan süreç devam ederken farklı olan durum nedir, size farklı gelen şeyler nelerdir

sorusunun yanıtları, Tablo: 3.2.3 4'te verilmiştir. Bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları belirtilmiştir.

Tablo:3.2.3 4 Süreç içerisinde farklı olan nedir sorusunun cevabı ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	F
✓ Dersin işlenişi	55
✓ Canlandırma/ Doğaçlama	35
✓ Oyun oynamak	32
✓ Hocamızın tavırları	22
✓ Müze yapmak	22
✓ Dans etmek	14
✓ Taklit etmek	9
✓ Toplam	189

*Katılımcılardan bazıları birden çok görüş bildirmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere “süreç boyunca öğretmen adaylarına farklı gelen durumlar nelerdir” sorusunun yanıtlarında 189 olumlu yönde yorum yapılmıştır. Buna karşılık olumsuz yorum bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan 23 öğretmen adayı tarafından farklı olarak en fazla tekrar edilen “dersin işlenişi” (f=55)' dir. Farklı olan bu durum yani “dersin işlenişi” ile ilgili öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

K11: Farklı olan hatamızı, hatalarımızı yaptığımız hareketlerden bize gösterip empati yeteneğimizi geliştirmek. Bu diğer alanlarda böyle değil. Empati, gerçekten her bireyin sahip olması gereken bir olgudur. Aslı hocamız bunu yaptırdığı etkinliklerle bize gösterdi.

E4: Eğlenceli bir dersti, bol hareketli, oyunlu, zevk aldım birbirimize ve kendimize güldük. Farklı olan uygulamalı olması ve kendimizi o an çocuk gibi hissedebilmek.

Dersin işlenişinin farklı olması öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok dile getirdikleri ve tekrar ettikleri durumdur. İkinci olarak en çok tekrar edilen “canlandırma ve doğaçlama teknikleri” (f=35)' dir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

K16: *Bugünkü derste eğlendim. En son oynadığımız çevre kirliliğinde balık ve kuşun verdiği tepkileri canlandırmak çok anlamlıydı. Çevremizdeki canlıların yerine kendimizi koyarsak onları daha iyi anlarız ve çevremize özenli davranmaya başlarız, çevremizdeki canlılar adına üzuldüm.*

K8: *Kendimizi bir hayvanın yerine koyarak onların hayatını doğaçlama yaparak canlandırmak.*

Öğretmen adaylarının empati kurmayı denedikleri ve bazı farkındalıkları yaşadıkları bu derslerden sonra günlüklerinde, yazdıklarından yola çıkılarak araştırmanın etkili olduğu ve amacına ulaştığı yorumu yapılabilir. Özellikle doğada bulunan canlıların yerine kendilerini koyduklarını ifade ettikleri, hem doğaçlama yaptıkları hem de empati kurdukları durumlar örnek olarak gösterilebilir. Günlük analizlerinden elde edilen bir diğer sonuç ise üçüncü olarak en çok tekrar edilen “oyun oynamaktır” (f=32). Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

K8: *Bir şeylerin farkına eğlenceli bir şekilde varmak çok güzeldi, oyunlarla bir konuyu öğrenmek. Çevremizi kirletmek kolay fakat eski haline dönmesi o kadar kolay değil. Çevreyi bilinçli kullanmalıyız.*

K14: *Bugünkü derste genel olarak çevreyi kirlettiğimiz farkına varacak oyunlar ve çalışmalar yaptık. Bu aktiviteler ile birçok farkındalık yaşadık. Farklı olan oyun oynayarak ta çevrenin nasıl kirlendiğini anlayabilmekti.*

Öğretmen adaylarının günlüklerinde belirttikleri farklı olan başka bir durum ise “derse giren hocanın tavrı ve hocayla ilgili özelliklerdir” (f=22). Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda verilmiştir.

K2: *Bu klasik ve monoton eğitim sisteminin yetiştirdiği klasik öğretmen tipi yerine, eğlenerek te bilgi alınabileceğini gösteren öğretmenimiz farklıydı benim için.*

K13: *Farklı olan ilk defa bir hocamın hareketlerinin neredeyse tamamını kendi içimde benimsememdi.*

E1: Öncelikle hocamızı idol olarak alıyorum bir derse samimiyetle yaklaşırsa o derse sevmememiz için neden yok ve dersin genel yapısını seviyorum. Dersin saatinin daha uzun olmasını isterdim.

Çevre eğitimi dersini farklı bir hoca ve farklı bir yöntemle işleyen öğretmen adayları bu durumla ilgili görüşlerini günlüklerinde dile getirmektedir. Derse giren araştırmacının tavırları, iletişimi, örnek aldıkları yanlarını günlüklerinde belirtmişlerdir. Bu durum kendi yetiştirecekleri öğrenciler içinde farkındalık sağlamak adına önemlidir. Öğretmen adayları bile kendi derslerine gelen hocanın olumlu tutum, davranış ve özelliklerinden etkilenerek örnek aldıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda kendi yetiştirecekleri gruptaki öğrencilerin yaşları da göz önünde bulundurulurken ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının günlüklerinde belirttikleri farklı olan başka bir durum ise “derste müze yapmaları ve bu durumun onlara hissettirdiği duygular” (f=22) olarak ifade edilebilir. Ayrıca dans etmek ve taklit etmek seçenekleri de öğretmen adaylarının günlüklerinde sıkça tekrar eden farklılıklardandır. Öğretmen adaylarının günlüklerinde dans etmek (f=14), taklit etmek (f=9) tekrar etmektedir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

K12: Elimizdeki malzemelerle ortaya güzel bir müze çıkarmış olmak hoşuma gitti.

K7: Bugünkü derste müze yaptık ve doğayı kendi ellerimizle yok ettiğimizin farkına vardık. Doğadaki canlıların evlerini ve yaşamlarını etkilediğimizi ve onların bu evrende var olduğunu bilerek yaşamalıyız.

Öğretmen adaylarına verilen materyallerle doğa müzesi yapmaları onlara hem farklı gelmiş hem de doğaya insanların verdiği zararı yaşayarak görmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca öğretmen adayların farklı olan nedir sorusuna yönelik günlüklerine yazmış oldukları 189 yorumun hepsi olumludur.

Süreç Boyunca Öğretmen Adaylarının Hissettikleri

Öğretmen adaylarının ve araştırmacının günlük analizlerinden elde edilen bir diğer tema ise “süreç boyunca nasıl hissettikleri” sorusunun yanıtlarıdır. Çevre eğitimi dersinin yaratıcı drama yöntemiyle planlanması ve bu sürecin öğretmen adaylarına

nasıl hissettirdiği paylaşılmıştır. Tablo: 3.2.3.5’ de bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları belirtilmiştir.

Tablo:3.2.3 5 Süreçle ilgili genel olarak nasıl hissettin sorusuyla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri

Kodlar	F
✓ Güzel	84
✓ Mutlu	77
✓ İyi	29
✓ Mükemmel/ harika	15
✓ Rahat ve stres atmış	13
✓ Yaratıcı/özgür	10
✓ Enerjik	8
✓ Özgüveni yükselmiş	5
✓ Huzurlu- Düşünceli	5
✓ Heyecanlı	3
✓ Umutlu	1
✓ Toplam	250

*Katılımcılardan bazıları birden çok görüş bildirmiştir.

Öğretmen adayları katılmış oldukları beş haftalık drama yöntemiyle planlanmış olan çevre eğitimi dersinde tüm süreçle ilgili hissettiklerini; ifade ederken en çok tekrar güzel (f=84), ikinci en çok tekrar eden mutlu (f=77) ve sırasıyla iyi (f=29), mükemmel (f=15) olarak belirtmektedirler. “Süreçle ilgili nasıl hissettikleri” sorusuna vermiş oldukları tüm yanıtlar olumludur ve 250 kere süreç boyunca hissettikleriyle ilgili günlüklerinde ifadeler yer almaktadır. Bu durum yaratıcı drama yöntemiyle işlenen çevre eğitimi dersinin uzun sürede de olumlu duygular hissettirdiğinin kanıtı niteliğindedir.

Öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok tekrar ettikleri “güzel hissettikleri” (f=84)’ dir. Aşağıda öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler paylaşılmıştır.

K14: *Bugünkü derste yine her zamanki gibi güzel ve iyi hissettim. Beraber eğlenerek, oyunlar oynayarak hem de bazı farkındalıklar yaşayarak daha iyi hissettim ve hissettik bence. Farklı olan canlıların yerine geçip onlar gibi hissedebilmeyi, güzel bir duyguydu.*

E1: Genel çerçevesi tamamen eğlence üzerine kurulmuş ve de çevremizi ilgilendiren konulardı. Çevre bilincini daha iyi kazandığımı düşünüyorum, kesinlikle güzel hissettim.

K17: Çok güzel ve eğlenceli bir dersti. Kendimi çok iyi hissettim ve fazlasıyla mutlu oldum. Diğer dersler gibi stabil ve sıkıcı değildi.

Öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok hissettikleri ikinci duygu ise “mutluluk” duygusudur (f=77). Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

E1: Arkadaşlarım hakkında birçok yeni şeyler öğrendim. Öğrendiğim şeyler onlara karşı daha pozitif bakmama sebep oldu. Kendimi inanılmaz derecede mutlu hissettiğim birkaç dersten birini geçirdiğimi düşünüyorum.

K17: Yine çok güzel bir dersti, çok mutluyum şimdiye kadar hiç müze yapmamıştım. Bu iyi bir deneyimdi.

K9: Dersin tamamen merkezindeyiz ve bu çok güzel oluyor, mutlu oluyorum. Eğleniyorum ve her ders farklı bir etkinlik öğreniyoruz.

Öğretmen adayları süreç içerisinde mutlu olduklarını tüm günlüklerinde defalarca belirtmektedir. Bu durum hem eğlendiklerini hem de eğlenirken öğrendiklerini göstermektedir. Öğretmen adayları üçüncü sırada en çok “iyi hissettiklerini” (f=29) ifade etmektedir. Günlüklerden örnekler aşağıda verilmiştir.

K12: Çok eğlenceli geçti her zamanki gibi ve aynı zamanda öğretici, anlamlı bir dersti. Elimizdekilerle ortaya güzel bir müze çıkarmış olmak iyi hissettirdi.

K11: Kendimi iyi hissettim. Bu dersin nasıl geçtiğini bile anlamadım. Çok dolu geçen bir ders bu beni mutlu ediyor.

Öğretmen adayları dördüncü sırada en çok “mükemmel-harika” (f=15) hissettiklerini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

E1: *Çevre bilincinin Nirvana'sına çıktığımı düşünüyorum artık onlar gibi düşünmek ve onlar gibi yapmak çok iyi bir şey. Hissettiklerimi kâğıda dökecek kadar az değil muhteşem bir ders kesinlikle çok şey kazandığımı düşünüyorum.*

K11: *Her zamanki gibi farklı ve renkli etkinlikler vardı. Kendimi muazzam hissettim.*

Öğretmen adaylarının günlüklerinde en çok tekrar ettikleri ve beşinci sırada yer alan duygu durumu "rahatlamış ve stres atmış" (f=13) ifadesidir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

K10: *Çok aktif olduğum, çok eğlendiğim bir dersti. Kendimi mutlu olduğumda daha rahat ve özgüvenli ifade edebildiğimi düşünüyorum.*

K15: *Bulmaca çözmek ve grup çalışmasında hepimizin bir şeyleri ortaya koyması çok hoşuma gitti. Onlarla daha fazla iletişim halinde olmak beni mutlu ediyor, rahatlıyorum ve stres yapmıyorum.*

Öğretmen adaylarının günlüklerinde belirttikleri diğer duygular ise sırasıyla "yaratıcı-özgür" (f=10), "enerjik" (f=8), "özgüveni yükselmiş" (f=5), "huzurlu-düşünceli" (f=5), "heyecanlı" (f=3) ve "umutlu" (f=1) şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler sırasıyla aşağıda paylaşılmıştır.

E1: *Derste doğadaki canlıların hayatlarıyla empati kurduk ve ortaya yaratıcı eserler çıkardık. Yaratıcı yanımızı görmek beni etkiledi. Bu derste kendimi özgün ve yaratıcı hissediyorum.*

K4: *Daha özgür hissediyorum bu derste.*

K10: *Çok mutlu ve enerjik hissediyorum. İlk bu derse geldiğimde çekinmiştim. Artık çekinmeden katılımda bulunuyorum. Bu dersi almaktan çok mutlu ve memnunum. Dersimizin hocası Aslı hocayı çok seviyorum. Enerjisi yüksek ve pozitif olduğu için kendimde öyle hisseder hale geliyorum.*

K8: *5 kişilik bir grupta 15 dakikada ortaya çıkardığımız ürün ve kişisel sorunlarımızı düşünmeden sadece olaya odaklanmak beni mutlu etti. Ayrıca mutlu, enerjik ve özgüvenli hissettim.*

K15: Tanışma faslının ne kadar eğlenceli olduğunu öğrendim. Mutlu, huzurlu, daha hareketli ve canlı hissettim.

E1: Yaratıcı yönümüzü fark ettim posterler aracılığıyla ve posterleri sunarken ki heyecan bugünkü derste en çok etkilendiğim durumdu.

Tüm süreçle ilgili, yazılan bütün günlüklerde 250 olumlu yorum bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarıyla çevre eğitimi dersi kapsamında, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan derslerden sonra hislerinin olumlu olduğu söylenebilir. Süreçle alakalı olarak tüm analizlerin sonuçları yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin olumlu sonuçlar doğurduğu, duygulara olumlu yansıdığı yönündedir. Beş haftalık süreç sonunda yazılan bütün günlüklerin analizinde elde edilen olumlu yönde yorum sayısı 975'tir. Olumsuz yorum sayısı ise sadece 21'dir. Yorumlardan da anlaşılacağı üzere çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir ve etkili sonuçlara ulaşılabileceği söylenebilir. Ayrıca günlüklerde dikkat çeken bir başka nokta ise araştırmacıya ayrıca teşekkür edildiği (f=14) ve sizi seviyoruz (f=8) şeklinde günlüklere yazıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının günlüklerinden örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

E4: Birbirimize bazen yanlış şeyler yazıyoruz. Geçen hafta da yazmıştık. Bunu düzeltmek umuduyla, umut da siz oldunuz. Teşekkürler. Sizi sınıfça seviyoruz 😊

E2: Her zaman böyle eğlenceli olduğu için teşekkürler 😊

K4: Öğretmenimi gün geçtikçe daha çok seviyorum. Çok tatlı birisi ve beni teşviklendiriyor.

K5: Sizi çok seviyorum.

Araştırmacı Günlüğünden Süreçle İlgili Hisler

Araştırmacının günlüğünden de elde edilen, yaratıcı drama uygulamaları süreciyle ilgili araştırmacının "süreç boyunca nasıl hissettiği" sorusuna yönelik bulgular paylaşılmıştır. Hem araştırmacının günlüğünde hem de öğretmen adaylarının günlüklerinden elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Bu durum hem öğretmen adaylarının hem de araştırmacının aynı duyguları paylaştığına da kanıt

oluşturur niteliktedir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen temalardan olan genel olarak tüm süreçle ilgili olarak araştırmacının nasıl hissettiği sorusudur. Tablo: 3.2.3.6'da bu tema altında ortaya çıkan kodlar ve görülme sıklıkları belirtilmiştir

Tablo:3.2.3 6 Süreçle ilgili genel olarak araştırmacının nasıl hissettiğine yönelik görüşleri

Kodlar	F
✓ Mutlu	8
✓ Heyecanlı	3
✓ Sabırsız	2
✓ Etkilenmiş	2
✓ Üzülümüş	1
✓ Toplam	16

Araştırmacının günlük analizinde elde edilen bulgulara göre süreçle ilgili hissettikleri “mutlu olmak” (f=8), “heyecanlı olmak” (f=3), “sabırsız olmak” (f=2), etkilenmiş (f=2) ve üzülümüş (f=1) olarak ifade edilmektedir. Toplam 16 yorum bulunmakta ve bu yorumların 15 tanesi olumlu sadece 1 tanesi olumsuzdur. Mutlu olduğunu ifade eden araştırmacı, öğretmen adaylarının hissettiklerinde de mutlu olduklarını belirtmeleriyle örtüşmektedir. Araştırmacının günlük analizinde sürecin nasıl hissettirdiğine yönelik en çok tekrar eden duygu “mutlu olmak” (f=8)’tir. Aşağıda araştırmacının günlüğünden örnek paylaşılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü: Müze yaparken birbirlerine yardımcı olmaları, birlikte karar verip uygulamaları ve bunu uyumlu bir şekilde yapmaları beni çok mutlu etti. Becerikli bir grup oldukları için yaratıcı ve farklı işler ortaya koyup, birbirinden güzel müzeler yaptılar. Böyle yetenekli, yaratıcı ve eğlenceli meslektaşlarım olacağı için de ayrıca mutlu olduğumu belirtmek durumundayım.

Araştırmacının günlük analizinde en çok tekrar edilen ikinci duygu ise “heyecanlı olmaktır” (f=3). Araştırmacının günlüğünden aşağıda örnek paylaşılmıştır.

Araştırmacı Günlüğü: Büyük bir heyecan ve sabırsızlıkla beklediğim Cuma günü nihayet gelmişti. Önceden hazırladığım program üzerinde ufak tefek değişiklikler yaparak derse girdim.

Araştırmacının günlük analizinden elde edilen diğer duygular ise sırasıyla “sabırsızlanmak” (f=2) ve “zlmek” (f=1) olarak ifade edilmektedir. Araştırmacının günlüğünden örnekler aşağıda sırasıyla paylaşılmıştır.

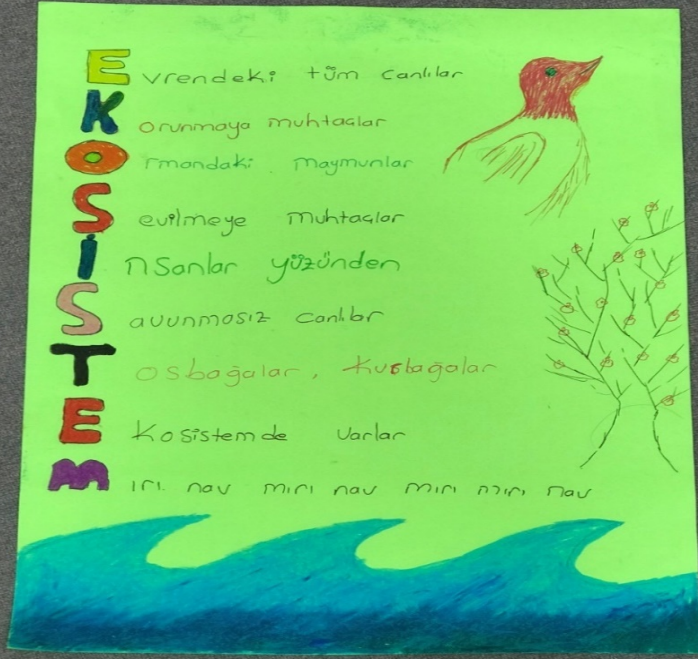
Araştırmacı Günlüğü: *İnsanların bu kadar bencil olmaları ve ğretmen adaylarının empati kurmak konusunda bu kadar sıkıntı yaşamaları beni çok zd. Umarım bu dersten sonra bu konunun üzerinde düşünmüşlerdir. Bir sonraki dersin gelmesini sabırsızlıkla bekliyorum.*

Araştırmacı günlüğü analizleri ve sürece katılan ğretmen adaylarının da yazmış oldukları günlüklerin analizlerinden elde edilen bulgular, benzer duyguları paylaştıklarını, ortak bir dil oluşturduklarını göstermektedir. Süreçle ilgili yapılan olumlu yorumların sayısı olumsuz yorumlardan fazladır. Sürece katılan ğretmen adayları da araştırmacıda süreçle ilgili hissettiklerini ifade ederken benzer hislerden bahsetmektedir. Bu durum yaratıcı drama sürecinin ve empati kurmaya yönelik planların amaca ulaşma noktasında kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Öğrenci Gruplarının Yapmış Oldukları El rnleri

Öğrenci gruplarının yapmış oldukları el ürünleri yaratıcı drama sürecine yönelik hem ğretmen adaylarının günlük analizlerini hem de araştırmacı günlük analizlerini destekler niteliktedir. Bu bağlamda süreç boyunca öğrencilerin aktif olarak yapmış oldukları farklı el ürünleri ve yapmış oldukları çalışmalarda veri analizi sürecinde kullanılmıştır. Katılımcılar işlenen konuya yönelik olarak şiirler, afişler, müze alanları oluşturma ve verilen materyallerle farklı objeler ortaya çıkarmışlardır. Bu rnler veri toplama sürecinde de kullanılmıştır. Ayrıca ğretmen adaylarının yapmış oldukları el ürünü bu çalışmalar, günlük analizleri ve süreçle ilgili soru formunun analizleriyle de uyumluluk göstermektedir. Öğretmen adaylarının süreçle ilgili yapmış oldukları çalışmalardan örnek fotoğraflar aşağıda paylaşılmıştır.

Eylem uygulama-3: evre eğitimi ve drama yöntemiyle işlenen ikinci drama ders planında yer alan etkinlik doğrultusunda; ğretmen adaylarının yapmış oldukları afiş, şiir, gazete haberi gibi el ürünlerinin fotoğrafları aşağıda paylaşılmıştır.



ÖĞRETMEN GAZETESİ

19.03.2019

SULARIMIZ TÜKENİYOR MU?

Yapılan Araştırmalara Göre Dünyadaki su kaynaklarımız her türlü etkiden dolayı tükenmektedir. Sular kirleniyor. Atıklar sulara atılıyor. Bunun önüne nasıl geçilebilir? İnsanlık nereye gidiyor. Tüm insanlar bilincelenirse sularımız bizim olacak.



SU GELECEKTİR AKIP GİDEN GELECEĞİMİZİN FLİNDEN TUTUN



TÜRKİYE GEVRE
Tüm çevre değişene,
Doğayı anı unutmayana,
Kül pürü ki sığın
Yakamıza duvara kıl.

Denizler kirlen, güller kilsin,
Dağlar kilsin, dağlar kilsin.
Bu kimsin kimsin,
Bütün için uyarı kilsin.

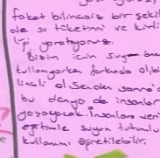


GENREY KÖLÜ!

Türkiye de mi gidiyor?
Türkiye'nin bir bölgesinde
Araba kurallık ve kirlilik
Varken bir kimsin daha çok
Balmış aş kirlenmiş sular
Var. Türkiye ile Tuzluk
Çayı da çok kirlidir.
Atıkların dolayı



forklarda ol!
Ülkemizde
su temizliği konusunda
çok az bilgilendirilmiştir.
Çünkü suyun suyun suyu
kullanırken forklarda olma
kullanılmıyor. Su temizliği
bu durumda insanlar
gözetilmeli. İnsanlar suyu
gözetilmeli suyun temizliği
kullanılmıyor.



SU HAYATTIR GELECEK İÇİN SANSTIR!

DOĞA

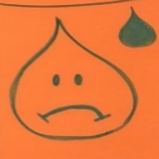
GAZETESİ

YAZARLAR
KİŞİLERİ

BENİMİZ İZRA
BENİMİZ GÖRAN
RABIA SALCI
ZELİHA TURKAY
Gözetilmeli



Su kaynaklarının kullanılmasını
bozacak şekilde değil ve
hergünki ihtiyaç ve ihtiyaçları
muadilleri değil kullanılmamalı
"su kirlilik" demektir.
İnsanlar gözetilmeli ve akla uygun bilgileri
kullanılmamalı. Su temizliği için
insanlar su temizliği için
gözetilmeli. Su temizliği için
insanlar su temizliği için
gözetilmeli. Su temizliği için
insanlar su temizliği için
gözetilmeli.





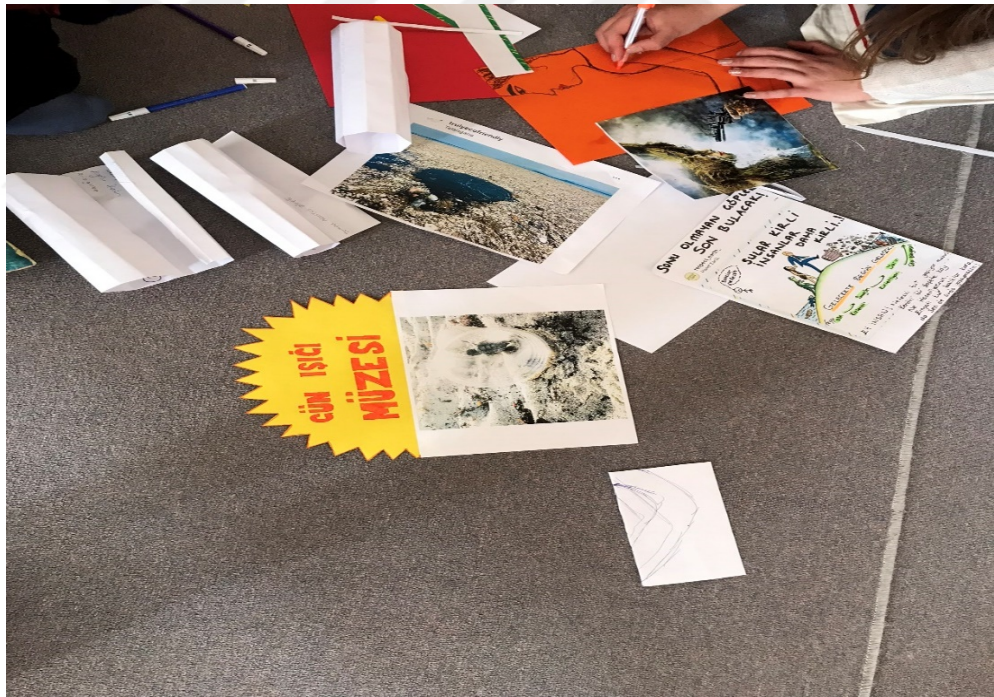
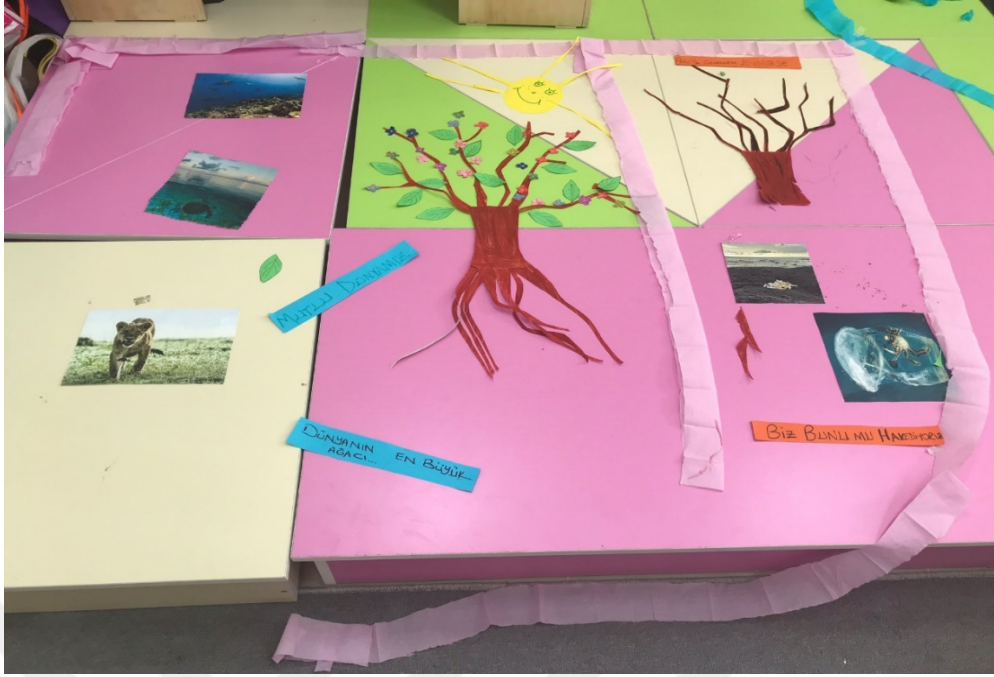
Yukarıda verilen beş ayrı grubun yapmış oldukları el yapımı ürünler; grubun verilen materyalleri kullanarak yaratıcı, etkileyici ve konunun özünü içeren çalışmalar yaptıklarını göstermektedir. Grubun yetenekli ve yaratıcı olması güzel ürünler ortaya çıkarmalarında etkili olmuştur.

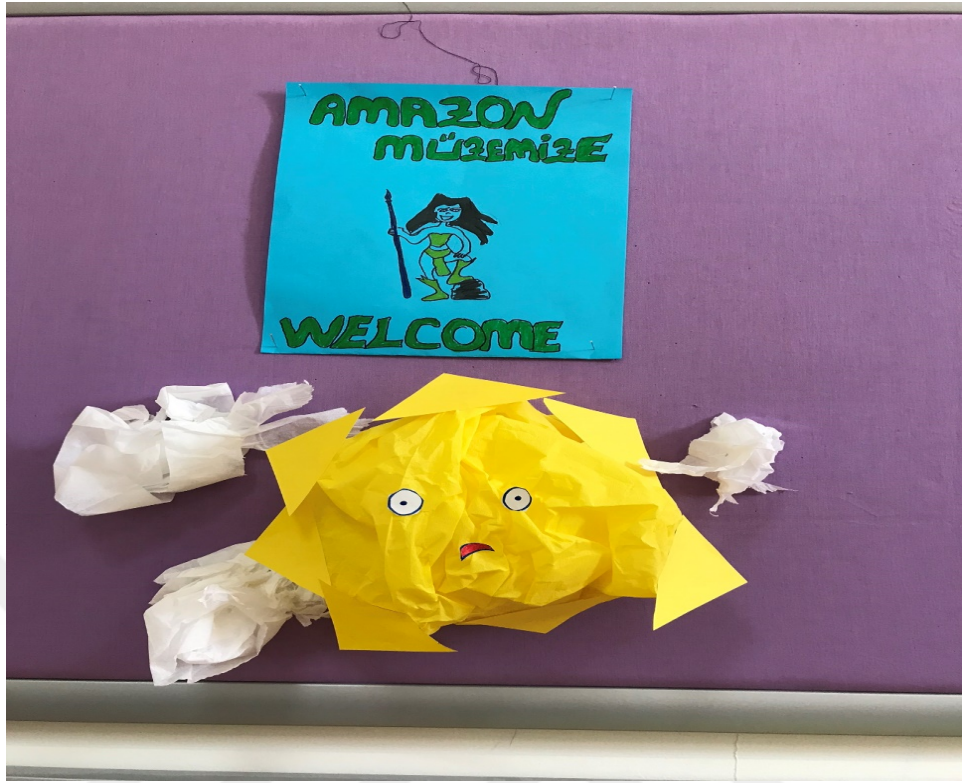
Eylem uygulama-5: Haftanın drama ders planında yer alan etkinlik doğrultusunda, öğretmen adaylarının yapmış oldukları doğa müzelerinin fotoğrafları ve süreçle ilgili fotoğraflar paylaşılmıştır.



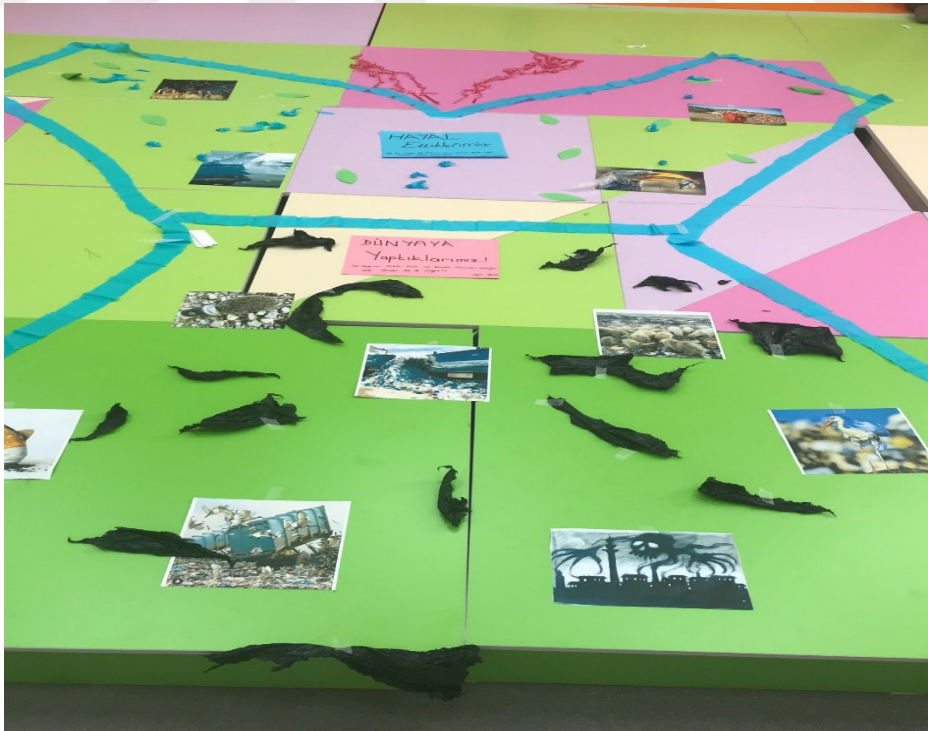














Yukarıda verilen öğretmen adaylarının el yapımı ürünleri ne kadar yaratıcı ve yetenekli olduklarını, grup uyumunu ve iyi bir grup olduklarını kanıtlar niteliktedir ve diğer veri analizlerinden elde edilen sonuçlarla desteklenmektedir. Süreç içerisinde grupların somut ürünler yaptıkları oturumlardan bazı fotoğraflar ve el yapımı ürünleri paylaşılmıştır. Paylaşılan bu ürünler diğer veri toplama araçlarından elde edilen bulguların analizleriyle de uyumluluk göstermektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan çevre eğitimi dersinde yaratıcı, orijinal ve konunun özüne uygun ürünler ortaya koydukları söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yaşadığımız yüzyılın içinde, yol aldığımız bu zaman aralığında iletişim becerileri ve bu becerilere sahip bireyleri yetiştirmenin önemi her geçen gün anlaşılakta ve yadsınamaz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dünyadaki ve Türkiye'deki eğitim-öğretim programlarının geleceği aydınlatması ve yeni nesilleri geleceğe hazırlayabilmesi doğrultusunda, bir nevi geleceğe ışık tutabilmesi için programlarını günün ihtiyaç ve şartlarına uygun olarak sürekli revize ettiği söylenebilir. Bu doğrultuda OECD'nin 2018 yılında yayınladığı rapora göre gelecekte bireylerin sahip olması öngörülen beceriler sınıflandırılmıştır. Günümüzde öğrenci olan ama 2030'lu yıllarda yetişkin olacak olan öğrencilerin, sahip olması gereken beceriler sadece bir alana ait becerilere sahip olmak yeterli olmayacak, disiplinler arası bilgiye de sahip olunması önem kazanacak ve bu duruma ihtiyaç duyulacaktır. Gelecekte yetişkin birer birey olarak iş yaşantısına girecek olan öğrencilerin, sahip olması gereken bilişsel ve meta-bilişsel beceriler, pratik beceriler ve sosyal-duygusal beceriler gibi farklı alanlarda çeşitli becerilere ihtiyaç duyacakları belirtilmektedir. Bu alanlara ait bazı beceriler ise empati, eleştirel düşünme, yenilikçi düşünme, öz-yeterlilik ve iş birliği gibi becerilerdir (Cansoy, 2018). 21. yüzyıl becerileri olarak da adlandırılan bu beceriler öğrencilerin bilgi çağında başarılı olmak için geliştirmeleri gereken bir dizi yetenektir. Öğrenme, okuryazarlık ve yaşam becerileri olmak üzere üç ana tema altında toplanmaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2008). Bu durum göz önünde bulundurularak eğitim-öğretim programlarının öğrencileri geleceğe hazırlayacak becerileri kazandırmaya yönelik olması gerekmektedir.

Yaşam becerilerinin kapsamı incelendiğinde, içinde iletişim ve empati becerilerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı göz önünde bulundurulacak olursa eğer; çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının empati becerisine etkisinin sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları tarafından

değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bu bağlamda gelecek kuşakların öğretmeni olacak olan ve günümüzün öğrencisi olan öğretmen adaylarını nasıl yetiştirirsek, o öğretmen adayları da kendi öğrencilerini öyle yetiştirecektir (Dündar, 2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının katılımıyla yapılan bir çalışmada; öğretmen adaylarının drama uygulama yeterlilikleri ve drama dersine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmanın sonucundaki bulgular öğretmen adaylarının drama dersine yönelik tutumları ile eğitimsel drama uygulama yeterlilikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu yönündedir. Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bu süre içinde kullanılan farklı yöntem-tekniplerle işlenen derslerde hem mesleki açıdan olumlu sonuçlar doğurup geleceklerine yönelik yatırım yaptıkları hem de o yönetime karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini göstermektedir (Dündar, 2018). Bu çalışmada geleneksel eğitim öğretim-yöntemleri yerine çağdaş ve öğrenciyi merkeze alan bir yöntem olan yaratıcı drama yöntemi tercih edilmiştir. Geleneksel öğrenme ortamlarında yüzeysel bilgilendirmeye ağırlık verilen eğitim şekli bireyin, doğanın yapısı ve işleyişi hakkında genel olarak bilgi sahibi olmasını amaçlamaktadır. Lakin bu eğitim şekliyle çevre bozulmasının nedenlerinin derinlemesine kavranmasına yeterince fırsat vermemesi ve okul duvarlarıyla sınırlı kalması nedeniyle etkisi de oldukça sınırlı kalabilecektir (Özdemir,2016). Ayrıca bu çalışmanın amaçlarından olan öğretmen adaylarının sadece insanlarla değil çevrelerinde bulunan diğer canlı varlıklarla da empati kurma sürecine yöneltmek, empati kurulabileceğinin farkına varılmasını sağlamak, yüzeysel bilgiler içeren ve derinlik sağlamayan geleneksel yöntemlerle mümkün olmayacaktır. Çağdaş eğitim öğretim yöntemlerinden birisi olan yaratıcı drama yöntemi bu yüzden seçilmiştir. Yaratıcı drama yönteminin özellikleri arasında empati kurmakta yer almaktadır. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak planlanan süreçlerde yapılan doğaçlama ve canlandırma çalışmalarında, süreç içerisinde yer alan katılımcıların önceden düşünmedikleri ya da planlamadıkları ya da gözlemedikleri herhangi bir rolün içerisinde kendilerini bulmaları ve o rolün gerektirdiği şekilde davranmaları, o rolle özdeşleşip, bütünleşmeleri bu süreçte yaşanan doğal bir durumdur. Bu yaşantılar empati becerisinin gelişmesine olanak sağlar (Adıgüzel, 2010). Yaratıcı drama yönteminin bireylere kazandırdığı bazı özellikler; kendine güven duyma, sözcük dağarcığının gelişmesi, başkalarını anlama ve

hissetme (empati kurma), karşılaşılan problemleri farklı bir bakış açısıyla inceleme ve çözme, farklı olay ve durumlarla ilgili deneyim kazanma, soyut kavramları ya da yaşantıları somutlaştırma, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmeyi sağlamak gibi özellikler sayılabilir (Üstündağ, 1998). Bu bağlamda yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersin, öğretmen adaylarının kişisel gelişimine katkı sağlayabileceği, iletişim becerilerini geliştirebileceği, empati becerisini kazandırabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının tercih edilme sebebi bir öğretmeni etkilemek, gelişim sürecine ve mesleki bakış açısına katkı sağlamak, empati kurma sürecine yöneltmek, iletişim becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak, bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakabilmesine zemin hazırlayan uygulamalar ve yöntemleri kullanmak sadece o öğretmeni etkilemeyecektir ayrıca öğretmenin yetiştireceği onlarca öğrencinin hayatına da dolaylı olarak dokunmak anlamına gelecektir. Öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan öğretim yöntem-teknikleri önemlidir. Çünkü öğretmen adayının sahip olduğu değerler, özellikler, beceriler ve eğitim öğretim sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler öğretmen adayının kendi mesleki yaşantısına yansımaya da olanak sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğrencilik sürecinde almış oldukları eğitim, öğretmenlik mesleğine ilk adım attıkları andan itibaren, onlara rehberlik edecek ve yol gösterici olacaktır. Bir öğretmen yüzlerce öğrencinin hayatına etki edebilecek ve bu doğrultuda değerlendirildiğinde öğretmen eğitiminin son derece hassas ve önemli olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitime yatırım yapmak geleceğe yatırım yapmaktır denilebilir (Özyürek, 2020). Öğretmen eğitimi bir kitabın ilk sayfasına benzetirsek eğer, geriye kalan tüm sayfalar o öğretmenin yetiştireceği öğrencileri olacaktır. Bir öğretmen hayatına dokunulan yüzlerce öğrenciye dönüşecektir.

Sonuç olarak yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen çevre eğitimi konularını kapsayan ve empati becerisi başta olmak üzere farkındalık sağlamayı ve çevrelerinde bulunan canlı varlıklarla empati kurmayı düşünmelerine sebep olması amaçlanmıştır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar drama yöntemiyle işlenen derslerin sonunda öğretmen adaylarının herhangi bir canlı varlıkla

empati kurulabileceğinin farkına varmalarını sağladığı, doğada bulunan herhangi bir canlı varlığın yerine kendilerini koyabildikleri ve bunun için çaba sarf ettikleri, sadece insanlarla değil doğada bulunan diğer canlılarla da empati kurmayı denedikleri ve bu konuda farkındalık sağladıkları, empati becerisinin de gelişmesini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Öğretmen adaylarının çevreyle ilgili konularda dersten önce empati kurmadıkları ve bu farkındalığı derslerden sonra sağladıkları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda yaratıcı drama yöntemiyle çevre eğitimi konuları işlenmeden öğretmen adaylarının %100'ü bireyin kendisini bir başkasının yerine koymasını empati olarak tanımlamıştır. Bu çalışmanın amacı çevre eğitimi dersinde öğretmen adaylarının insanlar dışındaki varlıklarla da empati kurulabileceğini fark etmelerini sağlamaktır. Özellikle çevre eğitimi dersinde bu çalışmanın yapılmasının sebeplerinden birisi, doğada bulunan canlı varlıklarla empati kurmaya zemin hazırlamaya uygun konular içermesidir. Literatürde doğa ya da insan dışındaki varlıklarla empati yapılabileceğine yönelik çalışmalar mevcuttur. Dökmen (2005), Louv (2010), Özdemir (2016) ve Miser (2019) çevre ya da doğayla empatiye yönelik ya da doğayı koruyup anlayabilmek adına empati kurmanın önemli olduğunu; Tam (2013), Krznaric (2015), Özkul (2018), Yıkmiş (2020), Tarhan (2020) hayvanlarla kurulan empatiye yönelik çalışmalara örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca empati becerisinin sadece insanlara özgü olmadığına ve bazı hayvanlarında empati becerisine sahip olduğuna yönelik literatürde çalışmalarda bulunmaktadır. Wall (2014), Krznaric (2015), Bekoff (2020) ve Sınır Ötesi Yayınları Araştırma Ekibi (2016)'nın çalışmaları örnek olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının %100'ü uygulamadan önce empati tanımını yaparken karşımızdaki insanın yerine kendimizi koymak olarak tanımlamıştır. Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen çevre eğitimi derslerinden sonra öğretmen adaylarının %55,5'i doğada bulunan herhangi bir canlı varlıkla empati tanımı yapmış, %29,6'sı ise empatinin tanımını, insanın yerine kendisini koymak olarak tanımlamıştır. Bu durum yaratıcı drama dersinin, öğretmen adaylarının insan dışında bulunan canlı varlıklarla empati kurma sürecine etki ettiğini göstermektedir. Doğada bulunan herhangi bir canlı bir varlıkla empati kurma süreci için farkındalık oluşturmak adına bu oranın etkili olduğu söylenebilir. Uygulamadan önce öğretmen adaylarına sorulan, doğada bulunan herhangi bir canlıyla empati örneği sorusuna, %82,6 oranında insanla

kurulan empati örnekleri verilmiştir. Doğayla kurulan empati örneği oranı ise %17,3'tür. Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlı varlığın yerine kendilerini koyup düşündükleri yani bu durumla ilgili farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Uygulamadan sonra %40 hayvanlarla kurulan empati örneği, %32 insanla ve %28 ağaç ve bitkilerle kurulan empati örnekleri verilmiştir. Bu durum yaratıcı drama uygulamasının doğada bulunan canlı varlıklarla empati kurma sürecine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Öğretmen adaylarının doğada bulunan herhangi bir canlına yerine daha önceden kendilerini koyup koymadığı sorusuna ise; %56,5'i doğada bulunan canlılardan hayvanların yerine kendisini koyduğunu ifade ederken, kendisini doğada bulunan herhangi bir canlına yerine koymayan öğretmen adayı oranı %43,4'tür. Yaratıcı drama uygulamasından sonra öğretmen adaylarının %92'si kendilerini doğada bulunan canlı varlıkların yerine koyduklarını ifade etmektedir. Uygulamadan önce %56,5 olan bu oran uygulamadan sonra %92'ye yükselmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının da vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda kendisini doğada bulunan herhangi bir canlına yerine koymayan öğretmen adayları da bu ders sayesinde doğayla empati kurmuştur. Bu farkındalığı yaşayıp, doğada bulunan canlıların yerine kendilerini koyarak ders süresince olsa bile farkına varmalarına olanak sağladığı görülmektedir. Çevre ve empati arasındaki bağı uygulamadan önce öğretmen adaylarının, %25'i duyarlılık oluşturmak, %20,8'i çevreyi korumak, %20,8'i çevre ve doğayı anlamak olarak ifade etmektedir. Uygulamadan sonra ise çevre ile bağ kurma sürecinde empati kurmanın önemli olduğunu %33,3'ü empati kurmanın çevreyi anlamak ve çevrenin dilini anlamak olarak ifade eden %29,1'i ve empati kurmak çevreyi korumamızı sağlar yanıtı %29,1'dir. Bu bağlamda uygulamadan sonra ulaşılan veriler çevre eğitimi dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarında; empati kurma sürecini olumlu yönde etkilediği, farkındalık yarattığı ve önemli olanın çevreyle empati yapmaya çalışarak bağ kurmak olduğu, çevreyle empati kurarak çevrenin dilini ve çevreyi anlayabilmeye olanak sağladığı ve çevreyle empati kurmanın çevreyi korumak sonucunu ortaya çıkarabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada kullanılan yaratıcı drama yönteminin hedeflenen amaca ulaşılma noktasında etkili olduğu yönünde, literatürde olumlu bir görüş birliği bulunmaktadır.

Yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan ve amaca ulaşma konusunda etkili olan bazı çalışma örnekleri verilmiştir. Aysal (2012), Corbett (2019), Güneş (2019) yapmış oldukları çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Yaratıcı drama yönteminin empati becerisinin gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yılmaz (2013), Kahrıman (2014), Scroggs, Bailey ve Fees (2016), Mardas ve Magos (2020) yapmış oldukları çalışmalarda ise yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının empati becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının; iletişim becerilerini ve empati becerisini geliştirdiği yönünde de literatürde olumlu yönde bir görüş birliği bulunmaktadır. Karakaya (2007), Bayrakçı (2007), Şimşek'in (2013) ve Özyürek 'in (2020) yıllarında yaptıkları çalışmalar örnek olarak gösterilebilir.

Ayrıca yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerden sonra öğretmen adaylarının yazmış oldukları günlüklerden elde edilen analiz sonuçlarında dersin işlenişi hakkında yapılan 301 olumlu yorum bulunmaktadır. Eğlenceli olması 128, öğretici-kalıcı olması 103, aktif hareketli olması 27, farkındalık oluşturması 23 ve bilinçlendiren-duyarlılık kazandıran 20 kere tekrar etmektedir. Öğretmen adaylarına göre çevre eğitimi dersinin yaratıcı drama yöntemiyle işlenmesi hem eğlenceli hem de öğreticidir.

Kadan'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada öğrencilere sormuş olduğu ders eğlenceli geçiyor mu sorusuna yönelik almış olduğu cevaplar ders muhteşem, daha güzel bir ders olamaz gibidir. Bu paylaşımda da görüldüğü üzere yaratıcı drama süreci eğlenceli ve katılımcıları mutlu eden bir süreçtir.

Elde edilen analiz sonuçlarına göre; öğretmen adayları katılmış oldukları beş haftalık drama yöntemiyle planlanmış olan çevre eğitimi dersinde tüm süreçle ilgili hissettiklerini; 84 kere tekrar eden güzel, 77 kere tekrar eden mutlu, 29 kere tekrar eden iyi ve 15 kere tekrar eden mükemmel olarak belirtmektedirler. Nasıl hissettikleri sorusuna vermiş oldukları tüm yanıtlar olumludur ve 250 yorumda süreç boyunca hissettikleriyle ilgili günlüklerinde yer vermişlerdir. Bu durum yaratıcı drama yöntemiyle işlenen çevre eğitimi dersinin uzun sürede de olumlu duygular hissettirdiğinin kanıtı niteliğindedir.

Yaratıcı drama katılımcıların sürece aktif olarak dahil olmasını sağladığı ve içinde oyun, hareket ve dans barındırdığı için doğal bir sonuç gibidir, mutlu olmak. Özellikle yaratıcı drama atölyelerinin başlangıç adımı olan, ısınma çalışmalarında oyunun kullanıldığı ve bu vesileyle insanın oyun oynamakla arasının ne kadar iyi olduğunu ve oyun oynamayı ne kadar sevdiğini, insanlara tekrar anımsatmaktadır. Yapılan araştırmalar ve çeşitli yayınlar incelendiğinde oyunun, öğretmenin yardımcısı ve aracı durumuna getirilmesi ile öğretimin bir o kadar etkili, verimli ve kalıcı olduğu görüşünde birlik sağlanmaktadır (Üstündağ, 1998).

Bu bağlamda içinde oyun barındıran drama planları için öğretmen adayları da benzer duygular hissettiklerini belirtmişlerdir. Oyun oynayarak başlanan süreçlerin hem çocuklar hem yetişkinler için keyifli olduğu, oyun oynarken mutlu oldukları ve sürecin daha anlamlı hale geldiği ifade edilebilir. Fröbel oyunu “tüm yaşamı belirleyen çekirdektir” şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca çocukların oyun oynamaya ihtiyaçları vardır ve çocuğa her şey oyunla daha iyi öğretilir (Asımoğlu,2012). Çocukların kendi dünyalarından açılan bir pencere olan oyunlar, kendilerini de en iyi ifade ettikleri zaman dilimidir. Bu bağlamda içinde oyun barındıran yaratıcı dramayı kullanmak çocukların eğlenirken, oynarken aynı zamanda öğrenmelerini sağlayacaktır. Bu yüzden çocukların eğitimine katkı sağlayacak olan öğretmenlerin eğitiminde de yaratıcı dramayı kullanmak önemlidir.

Beş haftalık süreç sonunda yazılan bütün günlüklerin analizinde elde edilen olumlu yönde yorum sayısı 975'tir. Olumsuz yorum sayısı ise sadece 21'dir. Yorumlardan da anlaşılacağı üzere çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir ve etkili sonuçlara ulaşılabileceği söylenebilir. Öğretmen adaylarına sürecin sonunda yaratıcı drama yöntemiyle mi işlenen bir dersi yoksa sınıfta geleneksel yöntemler kullanılarak işlenen dersi mi tercih edecekleri sorulmuştur. Grubun tamamı yaratıcı drama yöntemiyle işlenen dersi tercih etmiştir. %100 olan bu oran çalışmanın etkili olduğunu göstermektedir.

Ayrıca yaratıcı drama yönteminin birçok farklı alanda kullanıldığı ve de sonuca ulaşılma konusunda etkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda da literatür de olumlu yönde görüş birliği olduğu söylenebilir. Öğrencinin merkezde olduğu ve aktif olarak

eğitim-öğretim sürecinde yer aldığı tekniklerinden olan yaratıcı drama yöntemiyle işlenen derslerin ya da konuların kazanımlarına ulaşılmanın yanı sıra bir sürü farklı özellik ve becerinin de gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir. Yaratıcı drama eğitimi ister sanat alanında olsun ister bir dersin konuları işlenirken olsun, ister ayrı bir disiplin olarak olsun ya da derslerin içinde kullanılan bir yöntem olsun amaca ulaşılma noktasında etkililiği ve sürece katılan bireylere kattığı özellikler yadsınamaz. Çevre eğitimi dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda empati becerisini geliştirdiğine yönelik ulaşılan sonuçlar alan yazında yer alan çalışmalarla da örtüşmektedir. Bu doğrultuda farklı alanlardan örnek çalışmalarda verilmiştir. Yaratıcı drama yönteminin yaratıcılığı olumlu yönde etkilediği konusunda Tulgay'ın (1997), Aykaç'ın (2008) yapmış oldukları çalışmalar örnek gösterilebilir. Aldağ'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada ise yaratıcı dramanın konuşma becerilerini geliştirmede ve motivasyonu attırmada önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oğuz ve Beldağ'ın (2015) yapmış oldukları çalışmada sorgulama becerisi, yaratıcılık, özgüven, hayal gücünü geliştirme, kalıcı öğrenme, iletişim, eğlenerek öğrenme, empati becerisi, etkili konuşabilme, etkileşim, paylaşım, kendini ifade edebilme gibi birçok becerinin kazanılmasına olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Doğan'ın (2017) öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen becerileriyle ilgili yapmış olduğu çalışmada yaratıcı dramanın ciddi anlamda katkılarının olduğunu vurgulamakla kalmamış, aynı zamanda katılımcıların kişisel ve profesyonel kimliklerini keşfetmelerine de yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özçelik'in (2019) yaratıcı drama yöntemini değer öğretiminde kullanılmış ve ulaştığı sonuçlar değer öğretiminde yaratıcı dramanın yöntem olarak oldukça etkili olduğu yönündedir. Tosun'un (2020) yapmış olduğu çalışmada sanat akımlarının öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı ve sonuç olarak yalnızca yetenekli öğrencilerin değer bütün öğrencilerin dersten keyif aldığı görülmüştür. Önalın'ın (2020) yapmış olduğu çalışmada ise yaratıcı dramanın fen bilimleri dersinde akademik başarıyı arttırdığı ve fen bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği yönündedir. Verilen örneklerden de anlaşılacağı üzere yaratıcı dramanın amaca ulaşılma konusunda son derece etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Hayatın bütün alanlarında yaratıcı drama sokağına açılan bir kapı belirebilir ve bu kapı bizi bazen bir sınıfa, bazen bir bahçeye, bazen de kendi iç yolculuğumuza doğru yöneltebilir. Bir yöntem, sanat alanı ya da ayrı bir disiplin alanı olarak karşımıza çıkan yaratıcı drama amaca ulaşılma konusunda etkilidir ve bu konuda literatürde olumlu yönde bir görüş birliği söz konusudur. Ayrıca katılımcılarda, süreç sonunda oluşan olumlu duygu ve düşünceler de dikkat çekmektedir. Bu çalışmadan da elde edilen sonuçlar benzer şekilde olumlu yöndedir. Elde edilen sonuçlar yaratıcı drama yöntemiyle işlenen çevre eğitimi dersinden sonra öğretmen adaylarının empati kurma becerilerine olumlu yönde katkı sağlamasının yanında mutluluk, eğlence, huzur gibi olumlu hisler oluşturduğu yönündedir. Süreç sonunda öğretmen adaylarının %100'ü yaratıcı drama yöntemiyle işlenen çevre eğitimi dersini tercih etmiştir. Bu bağlamda çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması empati becerisi başta olmak üzere, duyarlılık ve farkındalık sağladığı yönündedir. Bu durum göz önünde bulundurularak hedeflenen amaca ulaşılma konusunda da etkililiği dikkate alınarak, çevre eğitimi dersinde yaratıcı drama yöntemi gibi yöntemler tercih edilmelidir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar çalışmanın amacına ulaşıldığını göstermektedir.

Yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurularak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Öğretmen adaylarına süreç sonunda sorulan ve %100'nün de geleneksel yöntemler kullanılarak sınıfta işlenen çevre eğitimi dersini değil, drama yöntemiyle işlenen çevre eğitimi dersini tercih etmesinden de yola çıkılarak, çevre eğitiminde geleneksel yöntemlerin yanında çağdaş eğitim öğretim yöntemlerinden olan yaratıcı drama yönteminin de daha fazla kullanılması ve birden fazla dönemde seçmeli ders olarak ta programlarda yer alması önerilmektedir.
- ✓ Empati becerisi ya da empati öğretiminde yaratıcı dramanın etkililiği göz önünde bulundurularak yaratıcı drama yöntemi tekniklerinden olan rol oynama ve doğaçlamanın daha çok kullanılması önerilerdir. Empati

öğretiminde kullanılacak olan rol oynama ve doğaçlama tekniklerinin adım adım kullanılması ve sürece yayılarak rol kartlarının da eklenmesi önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Creative Drama Journal*, 18-29.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Creative Drama Journal*, 32-38.
- Adıgüzel, H. Ö. (2008). Türkiye'de eğitimde yaratıcı dramanın yakın tarihi. *Creative Drama Journal*, 7-43.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara : Natural Yayınevi.
- Ahi, B ve Alisinanoğlu, F. (2016). Okul öncesi eğitim programlarına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların "çevre" kavramı hakkındaki zihinsel modellerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 305-329.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 63-69.
- Akköse, E. E. (2008). *Okul öncesi eğitimi fen etinliklerinde doğa olaylarının neden-sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aldağ, E. (2010). *The effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Alıcı, S. U. (2008). Psikodrama 1: Geçmişten geleceğe, rüyadan gerçeğe. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 5-8.
- And, M. (2014). *Başlangıçtan 1983'e Türk tiyatro tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Andrikopoulou, E. ve Koutrouba, K.(2019). Promoting mindfulness about the environment through the use of drama in the primary classroom: Greek teacher's views and attitudes. *Education Sciences*.
- Arslan, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. *Eğitim Bilimlerine Giriş* (s. 15-18). içinde Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arslan, Y. (2016). Kim daha iyi empati kuruyor-empati üzerine mikro bir sosyolojik araştırma . *Yaşam Bilimleri Dergisi*, 51-64.
- Asımoğlu, S. (2012). *Yaratıcı drama ve orff yaklaşımı çerçevesinde okul öncesi eğitimde oyun kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aslan, N. (2001). Drama sözcüğü üzerine etimolojik bir inceleme. *Oluşum Tiyatrosu ve Drama Yayınları*.
- Atalay, N. Kumtepe, Ş. S ve Kumtepe Genç, E. (2016). Fen öğretiminde teknoloji entegrasyonunun 21. yüzyıl becerileri boyutunda değerlendirilmesi: Yavaş Geçişli Animasyon Uygulaması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 405-424.
- Avcı, F. (2019). Doğa ve inovasyon: okullarda biyomimikri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 214-233.
- Ay, M. G.ve Günay Kılıç, B. (2019). Nörogelişimsel bozukluklar ve empati. *Ortadoğu Tıp Dergisi*, 585-595.
- Aydın, Ö. ve Aykaç, M. (2016). Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1-16.
- Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, M. ve Adıgüzel, H. Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 297-314.
- Aykaç, M. ve Aykaç, N. (2019). Yaratıcı drama temelli etkinliklerin kültürlerarası duyarlılık ve göçmen algısı üzerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 73-98.
- Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aysu, B. (2019). *Drama temelli çevre eğitiminin çocukların çevre farkındalık düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bailey, S. ve Watson, R. (1998) Establishing basic ecological understanding in younger pupils: a pilot evaluation of a strategy based on drama/ role play. *International Journal Of Science Education*, 139-152.
- Bakkaloğlu, N. (2017) *İlkokul çevre konularında uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, kalıcılığa ve ilgilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Başaran, İ. E. (2007). *Eğitim bilimine giriş* . Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başer, D. (2016). *Sosyal hizmette empatinin kavramsallaştırılması, uygulanması, ölçülmesi ve eğitimine yönelik bir inceleme: karma yöntem araştırması*.

- Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Başbuğ, S. (2006). Yaratıcı dramanın Türkiye'deki öncülerinden "prof. dr. İnci san'ın yaratıcı drama anlayışı". *Yaratıcı Drama Dergisi*, 111-121.
- Bauman, Z. (2013). *Yaşam sanatı*. (Çev.A. Sarı) İstanbul: Ayhan Matbaası Versus Kitap.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Becerikli, Y.S. (2003). *Halkla ilişkilerde eleştirel bir yaklaşım; örgüt içi halkla ilişkilerde sosyodrama kullanımı ve iş doyum düzeyi arasındaki ilişki: ilkokul öğretmenleri üzerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bekoff, M. (2020). *Hayvanların duygusal dünyası*. (Çev. A. T. İpekçioğlu,) İstanbul: Beyaz Baykuş Yayınları.
- Berk, A. N.(2012). *Ortaöğretim 11.sınıf T.C İnkılap tarihi ve atatürkçülük dersinde tarihsel canlandırma uygulaması: bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bertiz, H. (2010). *Dramanın çevre bilinci oluşturmadaki rolü ve etkililiği*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beyhan, A. (2013). Eğitim örgütlerinde eylem araştırması. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 65-89.
- Biyologlar.com. (2021, Ocak 28). *Biyologlar.com biyolojiye gerçekçi yaklaşım*. biyologlar.com web sitesii: <https://www.biyologlar.com> adresinden alındı
- Boran, R. (2005). *Okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinliklerinde öğretmenlerin dramayı kullanma konusuna yönelik görüşlerinin analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Borgia, E. ve Dorothy, S. (1996). Action research in early childhood education. *ERIC Development Time*.
- Büyükcebeci, A. ve Yılmaz, H. (2019). Evcil hayvan beslemeye karşı yaklaşımın bazı kişilik özellikleri açısından incelenmesi. 3. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*, (s. 51-66). Muğla.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme . *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cambridge Dictionary. (2020). Cambridge university press.
- Cansoy, R. (2018). Uluslararası çerçevelere göre 21.yüzyıl becerileri ve eğitim sisteminde kazandırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3112-3134.
- Carnegie, D. (2016). *Dost kazanma ve insanları etkileme sanatı*. (Çev.N.Uzunali,) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Corbett, S. P. (2019). *Influence of a drama based education program on the development of empathy in y elopment of empathy in year 10, western australian students*, Master of Education, Edith Cowan University, Australia.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İçimizde ki çocuk yaşamımıza yön veren güçlü varlık*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Cüceloğlu, D. (2018). *Öğretmenim bir bakar mısın? öğretmenin gücü üzerine*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Çağdaş Drama Derneği. (2013). Yaratıcı drama nedir?
- Çakıcı, A. (2019). Evcil hayvan beslemenin insan sağlığı üzerindeki olumlu etkileri. *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences*, 518-528.
- Çalışkan, N. Aydın, M. ve Aslander, M. (2014). Empati ve hayvanlarla iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29-42.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 16-27.
- Çatlak, İ. H. ve Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına empati becerisi ve farklılıklara saygılı olma değerinin kazandırılmasında storyline yönteminin etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çelik, H. Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 379-406.
- Çelikkıran, A. (1995). İnsan, çevre, eğitim. *kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 569-572.
- Çepel, N. (1996). *Çevre koruma ve ekoloji terimleri sözlüğü Türkçe-Almanca-İngilizce*. İstanbul: Türkiye Erozyonla Mücadele ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı Yayınları.
- Çevko Çocuk. (2021, Ocak 28). *Çevre nedir?* çevko çocuk : www.cevkococuk.org adresinden alındı
- Çevre Bilgisi / Bahçivanlık Rehberi*. (2021, Ocak 28). <https://www.ankara.bel.tr> adresinden alındı

- Çiftçi, E. G. ve Altınova, H. H. (2012). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin empati becerisine etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 133-149.
- Çiftçi, H. D. (2013). *İletişim becerileri*. Ankara: Turgut Özal Üniversitesi Yayınları.
- Çiftçi, H. D. Koçak, N. ve Duman, G. (2015). Sağlık ve sosyal alan lisans birinci sınıf öğrencilerinin iletişim ve empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 50-64.
- Çiftlik Dergisi. (2021, Ocak 28). *Kuraklık ve tarıma etkisi*. çiftlik sektörün güne başladığı site: <https://www.ciftlikdergisi.com.tr> adresinden alındı
- Çüçen, A. (2011, 01 .25). *Derin ekoloji*. <https://yesilofke.com/wp-content/uploads/2017/02/derinekoloji.pdf> adresinden alındı
- Demir, M. K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının empati becerilerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 107-121.
- Demiröz, T. (2012, Ocak 25). *Psikodrama-eğitici drama- yaratıcı drama nedir yararları nelerdir?* . tavsiyeediyorum.com: https://www.tavsiyeediyorum.com/makale_8074.htm adresinden alındı
- Demirtaş, M. (2010). Örgütsel iletişimin verimlilik ve etkinliğinde yararlanılan iletişim araçları ve halkla ilişkiler filmleri örneği. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 411- 444.
- Dipnots. (2021, Ocak 28). *Çevre kirliliği ve geridönüşüm*. dipnots kişisel gelişim – bilim ve teknoloji – doğa ve yaşam web sitesi: <https://dipnots.com> adresinden alındı
- Doğan Cüceloğlu resmi web sitesi. (2013, 1 30). <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/838/bir-deger-ozlemi-empati/> adresinden alındı
- Doğan, M. (1997). *Ulusal çevre eylem planı (eğitim ve katılım)*. Türkiye Çevre Vakfı.
- Doğan, Ö. (2019). *Empati ve sempati*. istanbul: Maviçatı Yayınları.
- Doğan, S.H. (2017). *The effects of creative drama on elt student teachers' metacognitive awareness and teaching skills*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programında değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 77-96.
- Döğerlioğlu, Ö. (2016). *Birbirimizi anlamak için iletişim*. Ankara : Efil Yayınevi.

- Dökmen, Ü. (1987). Empati kurma becerisi ile sosyometrik statü arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 183-207.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 155-190.
- Dökmen, Ü. (2005). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim çatışmaları ve empati*, . İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drama Terapi. (2018, Ocak 27). *Drama ekolü harriet finlay johnson*. drama terapi: <https://dramaterapi.blogspot.com/> adresinden alındı
- Dündar, H.(2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitimsel drama uygulama yeterlikleri ile yaratıcı drama dersine yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Einaudi, L. (2016). Buzullar arasında konser. *kuzey kutbu'nda buzullar arasında konser*. Greenpeace.
- Elikesik, M. ve Alım, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 167-180.
- Erbaş, D. (2010). Öğretim etkinliklerinin planlanması. *sınıfta etkili öğretim ve yönetim (etkinlikler ve örnekler)* (s. 91-150). içinde Ankara : Data Yayın Dağıtım .
- Erdoğan, E. ve Akbaba, B. (2019). Ters yüz edilmiş sınıf modeliyle ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi akademik başarılarının geliştirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 194-213.
- Eroğlu, E. (2013). Etkili iletişim ve doğru anlamak. *etkili iletişim teknikleri* (s. 3-13). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset tesislerinde basılmıştır.
- Ersoy, E. ve Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine*, 9-17.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*.
- Ertürk, S. (1988). Son makalesi Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11-16.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 211-222.

- Gezgin, N. (2021, Ocak 28). *Su hayattır*. Apelasyon Tarım-Gastronomi-Turizm-Sağlık-Kültür-Yaşam Dergisi : <http://apelasyon.com/> adresinden alındı
- Goodman, D.S. (2017). *Teamwork, communication and empathy: a case study examining social skills in drama class/ takım çalışması, iletişim ve empati: drama dersinde sosyal becerilerin kazanılması durum çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Goleman, D. (1995). *Duygusal zeka neden iq'dan daha önemlidir*. (Çev.B. S. Yüksel) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gruen, A. (2012). *Empatinin yitimi, kayıtsızlık politikası üzerine*. (Çev. İ. İgan) İstanbul: Çitlembik Yayınları.
- Güçlü, A.F. (2019). *Lise ikinci sınıf ekosistem ekolojisi konusunun öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin kavramsal anlama, bilimsel süreç becerileri ve biyoloji öz-yeterlilikleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Güleryüz, G., Yıldırımhan, H. ve Arslan, H. (2012). Ekolojinin Genel ilkeleri. *ekoloji ve çevre bilgisi* (s. 2-5). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-ofset Tesislerinde basılmıştır.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (empati): tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 133-145.
- Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Güney, S.(2009). Drama tekniklerinin ilköğretim 4 ve 5.sınıflarda kullanımı (dede korkut hikayeleri örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürbüz, H.ve Çakmak , M. (2012). Biyoloji eğitimi bölümü öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 162-173.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği türkiye geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halkbank kültür ve yaşam Türkiye'nin kültür haritası. (2021, Ocak 28). *8 madde ile tüm canlılar için vazgeçilmez olan toprak*. halkbank kültür ve yaşam: <https://kulturveysam.com> adresinden alındı

- Hein, M. (2020). *Empati ne hissettiğini anlıyorum*. (Çev.F. S. Kösebay) İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hogan, K. (2016). *Konuşarak ikna psikolojisi/hayatımızı değiştirecek iletişim sırları*. (Çev.P. Polat) İstanbul: Yakamoz Kitap.
- Hogan, K., & Speakman, J. (2012). *Gizli ikna taktikleri, her koşulda "hayır" yanıtını anında "evet" e çevirmenin gücü*. (Çev.T. Gezer) İstanbul: Yakamoz Kitap.
- İkiz, F, E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: nedir, ne zaman ve neden? *sosyal bilgiler eğitimine giriş kavramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* (s. 2-17). içinde Ankara : Anı Yayıncılık.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Boston: A Person Education Company.
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı* (3.Baskı).(Çev.Y. Uzuner ve M. Özten Anay) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kadan, Ö.F (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ingilizce derslerindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-139.
- Karosmanoğlu, G. ve Adıgüzel, H. Ö. (2017). Yaratıcılık engellerinin yaratıcı drama ile fark edilmesine yönelik bir araştırma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 87-104.
- Kaymakçı, S. ve Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 35-64.
- Kerimoğlu, C. (2018). Dilin kökeni arayışları 3: hayvan iletişimi- I. *Dil Araştırmaları Uluslararası Hakemli Dergi*, 23-56.
- Koç, İ. (2013). *Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini uygulama ve drama tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Kortan, S. (2010). *Müzikli dramatizasyon ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilimleri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 214-222.
- Krznaric, R. (2015). *Bir Devrimin el kitabı empati*. (Çev.B. Erdoğan) İstanbul: Nail Kitapevi.
- Külköylüoğlu, O. (2011). Çevre bilinci ve çevre eğitimi. *beyşehir doğa eğitimi bilim ve doğa ile başbaca 12 gün* (s. 133). içinde Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Lecoeur, G. (2016). National geographic nature photographer of the year contest. *greg lecoeur, 2016 national geographic nature photographer of the year contest grand prize winner*. National Geographic. Ocak 28, 2021 tarihinde alındı
- Leylek, B. (2012). *Küresel ısınma karikatürü*. Ocak 28, 2021 tarihinde <https://basrileylek.wordpress.com/> adresinden alındı
- Louv, R. (2010). *Doğadaki son çocuk çocuklarımızdaki doğa yoksunluğu ve doğanın sağaltıcı gücü*. (Çev.C. Temürcü) Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev.G. Arastaman) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mardas, G. ve Magos, K. (2020). Drama in education and its influence on adolescents' empathy. *Randwick International of Education and Linguistics Science (RIELS) Journal*.
- McCarley, B. (2015). A night at deadvlei. *afrika gallery*. beth mccarley photography. Ocak 28, 2021 tarihinde <https://bethmccarleyphoto.com/> adresinden alındı
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond, 8/E*. New York University.
- McKernan, J. (1996). Curriculum action research a handbook of methods and resources for the reflective practitioner. London: Kogan Page Limited.
- McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 139-155.
- MEB. (2018). *İlköğretim programı. sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *İlköğretim programı. fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- MEB. (2018). *İlköğretim programı. hayat bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *İlköğretim programı. seçmeli drama dersi öğretim programı (ortaokul ve imam hatip ortaokulu 5.ve 6. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *İlköğretim programı. Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*.Ankara : Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Menaker, D. (2015). Adelle penguins in the antarctic peninsula. *2015 national geographic traveler photo contest*. ocak 28, 2021 tarihinde <https://www.nydailynews.com/entertainment/2015-national-geographic-traveler-photo-contest-entries-gallery> adresinden alındı
- Mertler, G. C. (2006). *Action research: teachers as researchers in the classroom*. Yeni Delhi and London: Sage Publications .
- Mestaoui, N. (2014). Doğanın kalp atışları. *Bir Yürek Ağaç*. Deutsche Welle Türkçe.
- Meydan, A. (2001). *İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler öğretimi coğrafya ünitelerinin işlenişinde laboratuvar ve görsel işitsel materyal kullanımının öğrencilerin niteliksel gelişimine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Meydan, A. (2004). *Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Meydan, A. (2011). Proje uygulama sahası ve projenin önemi. *Beyşehir doğa eğitimi bilim ve doğa ile başbaca 12 gün* (s. 1-29). içinde Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Meydan, A. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler eğitiminde doğa eğitimi. *okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (s. 260-277). içinde Ankara: Pegem Akademi.
- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014).). Sosyal bilgilerde müze gezilerinin tarihi ve kültürel değerlerin kazandırılmasındaki önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 402-422.
- Meydan, A. ve Özyürek, A. (2018). *Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzelerin önemi: kapadokya sanat ve tarih müzesi'nde yaratıcı drama etkinliği örneği*. Nevşehir: X. International Congress Of Educational Research.
- Mills, G. E. (2000). *Action research: a guide for the teacher researcher*. Southern Oregon University. New Jersey: Pearsen Education.
- Miser, R. (2019). *Çevre eğitimi* . Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.

- Nalçacı, İ.Ö, (2012). *Çevremizdeki kirlilik konusunun ilköğretimde yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- NCSS. (1993). *The social studies professional*. Washington: DC: National Council for the Social Studies.
- Nişanyan Sözlük. (2021). *Nişanyan sözlük çağdaş Türkçenin etimolojisi*.
- Nutku, Ö. (2001). *Dram sanatı (tiyatroya giriş)*. İstanbul: Kabcacı Yayınevi.
- Ocak, G. ve Akbaş Baysal, E. (2020). *Eğitimde eylem araştırması ve örnek araştırmalar* (s. 2-5). içinde Ankara : Pegem Akademi.
- Oğuz, A. ve Beldağ, A. (2015). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 667-680.
- Okurdan ağaçların faydaları ve insan için önemi nelerdir?* (2021, ocak 28). Okurdan web sitesi: <https://www.okurdan.com/agaclarin-faydolari-ve-insan-icin-onemi-nelerdir/> adresinden alındı
- Okvuran, A. (1993) *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 171-180.
- Onur, H.Ö. (2016). *Yaratıcı drama da forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önalın, N.H. (2020). *8.Sınıf öğrencilerinin “enerji dönüşümleri ve çevre bilinci” ünitesinin akademik başarı ve fene karşı tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama- kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Önder, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinin çevre eğitimi gereksiniminin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Özbey, Ö. F. ve Şama, E. (2016). 2012-2016 arasındaki yıllarda çevre eğitimi kapsamında yayımlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 212-226.
- Özçelik, E. (2019). *Temel eğitimde drama ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2016). *Ekolojik okuryazarlık ve çevre eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemirkol, M. (2020). Çevre bilinci eğitiminde muş alparslan üniversitesi'nin ders müfredatı üzerine . *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* ,181-191.
- Özgün, D. (2019). *İnsan ve çevre ünitesinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin beşinci sınıf öğrencilerinin 21.yüzyıl becerileri üzerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Özkul, T. (2018). *Empati soru ve cevaplarına insan hayvan etkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Özsoy, N. (2010). *Matematik öğretiminde alternatif etkinlikler "yaratıcı drama uygulamaları"*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 251-259.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya eğitiminde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi
- Özyürek, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, yaratıcı drama dersinin etkililiğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 35-51.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-23.
- Partnership for 21st century skills. (2008). *21st century skills, education and competitiveness*. Tucson, AZ: Author.
- Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma, ilköğretim-online. *İlköğretim Online*, 17-23.
- Pieczura, M. (2013). Decidedly dramatic! the power of creative drama in social studies. *Social Studies and the Young Learner* , 9-12.
- Quinn, L. (2017). "Support" (destek) *Batmakta olan Venedik'e uzanan yardım elleri*.
- Rogers, C. R. (1975). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir var oluş biçimidir. (dü.f. akkoyun) *Empathic: An Unappreciated way of being, The Counseling Psychologist*, 104-124.

- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 573-582.
- San, İ. (2009). Ne Zaman eğitimde yaratıcı drama, ne zaman tiyatro/drama . *Yaratıcı Drama Dergisi*, 6-7.
- Scroggs, B., Bailey, S. ve Fees, B. (2016). The impact of participation in creative drama on empathy levels in emerging adulthood: a pilot study. *Drama Therapy Review*, 211-221.
- Senemoğlu, N. (1988). Öğrenme düzeyini yükseltme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 105-115.
- Sevgi, O. (2015). Ecology teriminin Türkçe karşılıkları üzerine bir değerlendirme. *Avrasya Terim Dergisi*,27-46.
- Sınır Ötesi Yayınları Araştırma Ekibi. (2016). Hayvanların gizemli dünyası. İstanbul.
- Smith, J. (1998). *Why creative drama? a philosophy of performance with youth*. Arizona State University.
- Stringer, E. (2004). *Action research in education* . New Jersey: Pearson Education.
- Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sübaşı, G. (2008). *Eğitim psikolojisi* (s. 2-22). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şener, S. (2006). *Antik Yunan'da tiyatro düşüncesi*. Ankara : Dost Kitapevi.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 83-92.
- Tam, K. P. (2013). Dispositional empathy with nature. *Journal of environmental psychology*, 35, 92-104.
- Tanrıverdi, Ö, (2012) *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin çevre farkındalığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Tarhan, N. (2020). *Toplum psikolojisi ve empati* (13. baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Taylor, J.D. Sualtındaki ruhlar. *Lanzarote adası'nın güney kıyısında yer alan dünyanın ilk sualtı müzesi*.
- TC Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi. (2021, ocak 28). *iklim değişikliği farkındalık geliştirme projesi*. [http:// www.iklimicindegisin.org](http://www.iklimicindegisin.org) adresinden alındı

- Teker, E. (2009) *Fen ve teknoloji öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ilköğretim öğrencilerinin fenne yönelik görüşlerine ve çevre ile ilgili problem durumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- The most amazing photos of National Geographic*. (2015, Ocak 28). steemit.com: <https://steemit.com/photo/@drt/the-most-amazing-photos-of-national-geographic> adresinden alındı.
- The Tibilisi Declaration. (1977). *Intergovernmental conference on environmental education*.
- Thoreau, H. D. (2007). *Doğal yaşam ve başkaldırı* (3.Baskı).(Çev.S.Çiftçi) İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Tont, S. A. (1997). *Sulak bir gezegenden öyküler* (4.Baskı) Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Tosun, S.Ş, (2020). *Sanat akımlarının yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trabzon Büyükşehir Belediyesi . (2021, Ocak 28). *Suyun canlılar için önemi*. tiski Trabzon büyükşehir belediyesi : <https://www.tiski.gov.tr> adresinden alındı
- Tuğcu, I. (2019). *Antik dönemde drama türleri ve vazolar üzerindeki betimlemeleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tulgay, B. (1997). *Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *PİVOLKA*, 10-12.
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp , Y. (2010). 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 362-370.
- Türkmenoğlu, E. (2016). Veterinary medicine and empathy. *Kocatepe Veterinary Journal*, 39-42.
- Türküm, S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci (10.ünite). *çağdaş yaşam çağdaş insan* (s. 165-172). içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ulusal Çevre Andı ve Seattle'nin Mektubu. (2009). *Çevre bilimi ve eğitimi* (s. 12-13). içinde Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Ulusoy, A. (2008). Eğitim öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. *Eğitim psikolojisi* (s. 226-236). içinde Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. ve Dımişkı, E. (1999). UNESCO-UNEP Himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve türkiye’de ortaöğretim çevre eğitimi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 142-154.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 7-10.
- Üstündağ, T. (1996). Yaratıcı dramının üç boyutu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 19-22.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim/Education and Science*, 28-35.
- Üstündağ, T. (2016). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Waal, F. D. (2014). *Empati çağı*. (Çev.K. Yılmaz) Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Yanardağ, U. (2020). Hayvan ve insan arasındaki bağ temelli sosyal çalışma . *Toplum ve Hizmet*, 743-763.
- Yıkmiş, S. (2020). Empati dili. *Türk Dili Dergisi*, 92-101.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.baskı) Anraka: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz , M. (2009). *Çevre bilimi ve eğitimi* (2.baskı) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramının kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 123-145.
- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Zeren, O. (2019). *Okul öncesi döneminde çevre bilincinin çevre mühendisi perspektifinde edinilmesine yönelik yaklaşımların performansının değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

EK-2 Araştırma Eylem Planı Aşamaları ve Kullanılan Drama Planları

Eylem Uygulama 1. Aşama

ETKİNLİK DERS PLANI (Tanışma ve İletişim)

Ders: Çevre eğitimi

Konu: Tanışma ve iletişim

Kazanım:

- Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.
- Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Seviye: Öğretmen adayları

Süre: 40 + 40 dakika

Etkinliğin uygulandığı grup: Öğretmen adayları / çevre eğitimi dersi

Araç-gereç-Materyaller: Müzik çalar ya da hoparlör ve çalınacak müziklerin belirlenmesi.

Kullanılan yöntem ve teknik: Yaratıcı drama yöntemi ve soru-cevap yöntemi kullanılacaktır.

Diğer derslerle ilişkisi: Yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi Türkçe dersiyle ortaktır.

Devinimsel hareketlerden ötürü beden eğitimiyle ve drama dersiyle ilişkilidir.

Derse hazırlık: Müzik çalar ve müzikler ayarlandı. Kullanılacak materyaller hazırlandı. Son olarak ders planı oluşturuldu.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (Olay Örüntüsü)

GİRİŞ

Giriş (Isınma Etkinlikleri)

İsim Çalışması

Çemberde buluşulup selam verildikten sonra, ısınma hareketleri yapılır ve grup mekanda yürümeye başlar. Müzik eşliğinde yürürken lider müziği durdurup ilk karşılaştığı kişiye selam ver, ilk karşılaştığı kişiyle parmağınla selamlaş, omuzunla

selamlaş, ayağınla selamlaş, dizinle selamlaş gibi yönergeler verir. Döngü tamamlandıktan sonra grup tekrar çembere davet edilir.

- ✓ İlk aşamada çemberde buluşulup elini kaldırıp kendi ismini söyleyerek çemberden bir arkadaşına doğru gider ve çak yapıp onun yerine geçer. Eline vurulan kişi kendi ismini söyleyerek başka bir üyeye gider. Belirli bir süre bu döngü devam ettikten sonra vücuduna bir form ekleyerek gider. Son kısımda ise gruptan hatırladığımız bir arkadaşımızın hareketini yaparak onun yerine gidip geçeriz. Belirli bir süre bu döngüde devam eder.

- ✓ Herkes kendi adını söyleyip ellerini birbirine vurup hemen yanındakine döner çember tamamlandıktan sonra yanımızdakinin adını söyleriz.

Müzikle birlikte grup dans eder. Müzik durduğunda 5 kişilik gruplar oluşturulur. En sevdikleri kitap, en çok etkilendikleri film, tuttukları takım, en sevdikleri yemek, en sevdikleri renk, seyahat edipte en çok beğendikleri yer, yaşamak istedikleri yer. Bilgi paylaşımları yapıldıktan sonra ikinci aşamada çemberde grup tekrar bir araya gelir ve örneğin maviyi seven burada karnıyarık seven nerede diyerek gidip o arkadaşının eline vurur. Eline vurulan grup üyesi paylaşılan bilgilerden hangisini ve hangi arkadaşının söylediğini hatırlarsa ona gider. Süreç bu şekilde devam eder. Grup hakkında tüm bilgiler öğrenildikten sonra diğer isim oyununa geçilir.

Ad- Nesne Oyunu

Çember oluşturulup her grup üyesi adının baş harfiyle başlayan bir nesne söyler. Örneğin Aslı aşk gibiyim. İkinci aşamada ad ve nesneyi söyleyerek vücudumuza da bir form ekleriz. Üçüncü kısımda ise tüm grup baştan başlayarak isim ve nesnelere tekrar edip hareketleri de yapar. Örneğin Aslı aşk gibiyim, Bersis buz gibiyim... Son aşamada ise kimin yaptığı hareketi hatırlıyorsak onun hareketini yaparak yanına gideriz. O arkadaşımız ise hatırladığı başka bir ismi ve hareketini yaparak arkadaşının yanına gider. Hiç kimse konuşmadan doğum sırasına göre sıralanması istenir gruptan. Küçükten büyüğe doğru ya da büyükten küçüğe doğru ve tahminleri üzerine konuşulup bir sonraki oyuna geçilir.

Ev Sahibi- Kiracı Oyunu

Grup önce ikiye ayrılır. El ele tutuşarak ev yaparlar. Kalan kişiler kiracı olarak evlere girer son kalan bir kişi de kendisine ev arar. Grup liderinin evler yer değiştirdiğinde evler, kiracılar deyince kiracılar, herkes deyince tüm grup yer değiştirir.

Değerlendirme (Sonuç)

Günün değerlendirmesi yapılır. Neler hissettikleri, nasıl bir ders olduğu ve neler öğrendikleri fikirleri alındıktan sonra grup heykeli yapılarak süreç sonlandırılır.

Eylem Uygulama 2. Aşama

DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK PLANLANMIŞ ÇEVRE EĞİTİMİ DERS PLANI-1

Ders: Çevre eğitimi

Konu: Çevreyle ilgili temel kavramlar

Seviye: Öğretmen adayları

Süre: 45 + 45 dakika

Kazanım:

- Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.
- Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Kazandırılacak değer: Duyarlılık (Doğal çevreye duyarlılık)

Kazandırılacak beceri-beceriler: Doğrudan verilecek beceri empati becerisidir.

Etkinliğin uygulandığı grup: Öğretmen adayları / çevre eğitimi dersi

Araç-gereç-Materyaller: Materyal olarak kullanılmak üzere hazırlanmış bilgi kâğıtları, grubun sayısı kadar çoğaltılmış bulmaca, bulmacayı en hızlı çözen öğretmen adayına hediye etmek için çikolata, müzik çalar ya da hoparlör ve çalınacak müziklerin belirlenmesi. Pastel boyalar, keçeli kalemler, fon kartonları 4 ya da 5 tane, renkli kâğıtlar, makas, yapıştırıcı.

Kullanılan yöntem ve teknik: Yaratıcı drama yöntemi ve soru-cevap yöntemi kullanılacaktır.

Diğer derslerle ilişkisi: Yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi Türkçe dersiyle ortakır.

Devinimsel hareketlerden ötürü beden eğitimiyle ve drama dersiyle ilişkilidir.

Çevre kirliliği konusu hem sosyal bilgiler hem de fen ve teknoloji dersiyle ilintilidir.

Derse hazırlık: Belirlenen değerle ilgili bilgi toplandı ve ön hazırlık yapıldı. Müzik çalar ve müzikler ayarlandı. Kullanılacak materyaller hazırlandı. Son olarak ders planı oluşturuldu.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (Olay Örüntüsü)

GİRİŞ

Giriş (Isınma Etkinlikleri)

Öncelikle grup çembere davet edilir ve selam verilip, o gün işlenecek konu hakkında bilgi verildikten sonra derse geçilir. Müzikle birlikte dans edileceği ve müzik durduğu zaman yönerge doğrultusunda söylenenin yapılması rica edilerek, müzik açılır. Müzik durdurulduğu zaman; etrafınızda, kendi üzerinizde ya da arkadaşınızın üzerinde mavi renk olan bir nesne bulup ona dokunun yönergesi verilir. Tüm grup mavi rengi bulduktan sonra, müzik yeniden açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik durdurulduğu zaman; yeşil renk olan bir nesne bulup dokunun yönergesi verilir. Sonra tekrar müzik açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik yeniden durduğunda kahverengi olan bir nesne bulup ona dokunun yönergesi gelir. Müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Akabinde müzik kapatılır grup çembere davet edilir. Bu renkler doğada karşılık bulsa hangi rengi neyle eşleştirdiniz. Deniz, dağ, hava, toprak yanıtları bulunana kadar grup yönlendirilerek, sorular sorulur. Bu kavramlarda dâhil sizin bu renkleri yansıtan doğadaki varlığınız ne olurdu gözlerinizi kapatıp, hayal edin. Elimi şaklattığımda gözlerinizi açabilirsiniz. Kimin yanına gidip onun omzuna dokunursam o canlanacak ve örneğin doğada bulunan bir kelebek, bir kurbağa, yüksek bir dağın tepesinde uçan bir kuş ya da kayanın üzerinde sıçrayan bir kertenkeleyi canlandıracak. Bu şekilde canlandırdığı varlığın yerine kendisini koyacağı için o varlık olmuş gibi yani mış gibi yapacaktır. Mavi bir kelebek olup, onun yerine konuşup, onun gibi davranıp yani onu canlandırırken o olacaktır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde empati becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulamadır.

Arkadaşlar biraz önce farklı hayvanları, bitkileri canlandırdık. Bizim dışımızda olan varlıklar gibi davrandık. Ne hissettik? Sorusunun yanıtları alındıktan sonra bir sonraki etkinliğe geçilir. Bulmacalar dağıtılır ve kim daha hızlı çözerse ona ufak bir sürpriz var şeklinde pekiştireç kullanılır. Bittikten sonra bulunamayan kavram varsa bulunur ve bulmacadaki kavramlar karşılıklı olarak konuşulur ve öğretmen eksik kalan kısımları açıkladıktan sonra canlandırma kısmına geçilir. Bu etkinlikteki amaç öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya çıkarmak ve önbilgileri harekete geçirmektir. Canlandırma kısmına geçmek için grup 4 ya da 5 küçük gruba ayrılır.

Gelişme (Canlandırma Etkinlikleri)

Sınıfın dört köşesine dağıtılan gruba bilgi kartları verilip, 10 dakika süreleri olduğu söylenerek tanıtım afişleri ve gazete hazırlamaları istenir. Dört farklı bilgi kartında, doğal çevreyi tanımaya yönelik içerikler kullanılacaktır. Konunun giriş kısmının yapılıp, genel çerçevenin çizilmesi amaçlanmaktadır. Gruplara dağıtılacak bilgi kartları ekler kısmında yer almaktadır. Gruplar sunumlarını yaptıktan sonra tekrar çemberde buluşulur.

Sonuç (Değerlendirme)

Çemberde buluşulan gruba nasıl hissettiniz bugünkü çalışmada ve ne öğrendiniz? Sorusu sorulur ve öğretmenin solundan başlayıp her öğrenci söylemek istediklerini söyler. Tüm çember konuştuğundan sonra; öğretmen dersin değerlendirmesini yapar ve ders hakkında günlük yazmanızı istiyorum. Sürecin sonunda günlükleri yazdıktan sonra bana vereceksiniz ve dersimiz bitecek 😊 Günlükler toplandıktan sonra süreç veda edilerek sonlandırılır.

Süreçte Kullanılan Bulmaca ve Cevapları

D	E	C	A	N	L	I	Y	C	C	E	Ç	K	R	K	T	S	İ
O	S	F	S	Ş	D	E	H	A	E	K	G	Ü	Ç	Ç	O	E	K
Ğ	D	J	L	D	L	İ	G	N	R	O	A	R	E	N	P	R	L
A	N	P	H	C	K	P	J	S	A	S	E	E	V	O	R	A	İ
L	B	H	A	Ü	H	D	K	I	E	İ	S	S	R	İ	A	G	M
Ç	A	V	V	L	S	E	O	Z	N	S	E	E	E	Ü	K	A	D
E	M	V	A	K	U	R	L	F	E	T	R	L	K	A	K	Z	E
V	V	M	S	A	N	M	Ö	F	R	E	A	İ	İ	B	İ	İ	Ğ
R	Y	E	M	P	A	T	İ	V	J	M	E	S	R	Ö	R	M	İ
E	V	J	C	N	Ö	Ş	A	J	İ	L	T	İ	L	Ç	L	E	Ş
S	F	G	B	İ	T	K	İ	K	F	B	K	N	İ	İ	İ	T	İ
Z	D	E	N	İ	Z	M	N	O	Ş	A	İ	M	L	E	L	A	K
B	N	U	T	B	F	S	S	K	Ş	Ş	S	A	İ	K	İ	N	L
D	U	Y	A	R	L	İ	L	İ	K	K	İ	E	Ğ	O	Ğ	G	İ
E	S	T	E	B	E	S	İ	S	B	Ç	K	Z	İ	L	İ	A	Ğ
V	D	F	T	O	P	R	A	K	J	R	E	T	Ç	O	İ	Z	İ
H	U	M	Ş	P	Ç	R	G	İ	Ş	B	E	R	S	J	S	İ	F
H	A	Y	V	A	N	J	K	J	L	K	S	G	K	İ	D	H	K
J	E	C	N	İ	N	S	A	N	M	Z	A	Ç	E	İ	L	Ç	A
Y	A	P	A	Y	Ç	E	V	R	E	S	B	A	E	Y	T	P	B

Yukarıda yer alan doğal çevre, yapay çevre, duyarlılık, empati, insan, hayvan, deniz, su, toprak, bitki, canlı, sera etkisi, ekosistem, ekoloji, küresel ısınma, sera gazı, metan gazı, iklim değişikliği, toprak kirliliği, çevre kirliliği, cansız, enerji ve hava kavramlarını bulunuz☺

D	E	C	A	N	L	I	Y	C	C	E	Ç	K	R	K	T	S	İ
O	S	F	S	Ş	D	E	H	A	E	K	G	Ü	Ç	Ç	O	E	K
Ğ	D	J	L	D	L	İ	G	N	R	O	A	R	E	N	P	R	L
A	N	P	H	C	K	P	J	S	A	S	E	E	V	O	R	A	İ
L	B	H	A	Ü	H	D	K	I	E	İ	S	S	R	İ	A	G	M
Ç	A	V	V	L	S	E	O	Z	N	S	E	E	E	Ü	K	A	D
E	M	V	A	K	U	R	L	F	E	T	R	L	K	A	K	Z	E
V	V	M	S	A	N	M	Ö	F	R	E	A	İ	İ	B	İ	İ	Ğ
R	Y	E	M	P	A	T	İ	V	J	M	E	S	R	Ö	R	M	İ
E	V	J	C	N	Ö	Ş	A	J	İ	L	T	I	L	Ç	L	E	Ş
S	F	G	B	İ	T	K	İ	K	F	B	K	N	İ	İ	İ	T	İ
Z	D	E	N	İ	Z	M	N	O	Ş	A	İ	M	L	E	L	A	K
B	N	U	T	B	F	S	S	K	Ş	Ş	S	A	İ	K	İ	N	L
D	U	Y	A	R	L	I	L	I	K	K	İ	E	Ğ	O	Ğ	G	İ
E	S	T	E	B	E	S	İ	S	B	Ç	K	Z	İ	L	İ	A	Ğ
V	D	F	T	O	P	R	A	K	J	R	E	T	Ç	O	İ	Z	İ
H	U	M	Ş	P	Ç	R	G	İ	Ş	B	E	R	S	J	S	İ	F
H	A	Y	V	A	N	J	K	J	L	K	S	G	K	İ	D	H	K
J	E	C	N	İ	N	S	A	N	M	Z	A	Ç	E	İ	L	Ç	A
Y	A	P	A	Y	Ç	E	V	R	E	S	B	A	E	Y	T	P	B

Süreçte Kullanılan Bilgi Kâğıtları

Doğal ve yapay çevre



DOĞAL VE YAPAY ÇEVRE

Doğal çevre kendiliğinden oluşmuş olan ve insanların üzerinde değişiklik yapamayacağı çevredir. İnsanda dahil olmak üzere hayvan, bitki, gökyüzü, toprak, deniz, dağ, akarsu vb. doğal çevrenin parçalarıdır. Çağlayanlarımız, ormanlarımız, vadilerimiz, denizlerimiz, akarsularımız, göllerimiz doğal çevre örnekleridir. Doğal çevre içinde bütün canlılar ahenk içinde yaşarlar. Yapay çevre ise insanların etkisiyle oluşturulmuş çevredir. Yani insan eli değmiş olan çevremizdir. Yapay çevre insanlığın bilgi ve birikimiyle doğal çevreyi de kullanarak ondan aldığı kaynaklarla oluşturulur. Yaşadığımız binalar, evler, sokaklar, parklar, caddeler, köprüler, kütüphaneler, yollar, barajlar yapay çevreye örnek olarak verilebilir.

Grubunuzla doğal çevremizi ve yapay çevremizi tanıtan bir afiş çalışması yapmaya ne dersiniz. Sloganlar üretip, resimler çizmek, yazılar yazmak ne isterseniz 😊 Kolay gelsin 😊

Çevre Nedir?

Çevre Nedir?

İçinde yaşamımızı sürdürdüğümüz evimiz, evimizin bulunduğu mahallemiz, okulumuz, yaşadığımız şehrimiz, şehrimizde bulunan ormanlar, parklar; bu ortamlarda yaşayan insanlar ve tüm hayvanlar; deniz, toprak, su, göl, orman, toprak, hava, ırmak ve diğer tüm canlı ve cansız varlıklar bir araya gelerek çevremizi oluşturur. Kısacası, içinde yaşadığımız ortama “çevre” denir. İnsanlar da diğer tüm canlılarla birlikte doğaya zarar verip, tahrip etmeden, çevresine saygılı bir şekilde, çevresiyle iletişim halinde kalarak ve çevresiyle uyumlu bir şekilde yaşamalıdır. Çevremize verdiğimiz en ufak zarar, tekrar bize dönecek ve istesek de istemesek de bizi etkileyecektir. Bütün canlılar yaşamlarına devam edebilmek için havaya, suya, besine ihtiyaç duyarlar ama hepsinin ön koşulu temiz olmalarıdır. Kısaca insanlar temiz çevreye ihtiyaç duyarlar ve temiz bulabildikleri yerleri yaşamak için tercih ederler. İnsanların yaşadıkları bu alanlara zarar vermesi o yaşam alanını paylaştığı bütün diğer canlılara ama en çok da kendisine zarar vermektedir. Çevremizi korumak, geleceğimizi korumaktır ve sağlıklı bir yaşam sürdürmek ancak ve ancak sağlıklı bir çevre ile mümkün olacaktır...



Grubunuzla doğal çevremizi tanıtan bir afiş çalışması yapmaya ne dersiniz. Sloganlar üretip, resimler çizmek, yazılar yazmak ne isterseniz☺ Kolay gelsin ☺

Çevre Kirliliği-1



Doğal kaynakların, yaşanılan çevrenin ve bulunduğumuz doğanın yanlış kullanılması sebebiyle doğal dengenin bozulması ve doğanın sesinin yavaş yavaş duyulabilir olmasına çevre kirliliği denir.

Çevrenin kendine has olan yapısının ve bileşiminin bozulması, değişmesi, farklılaşması ve böylelikle insanların olumsuz yönde etkilenmesini de çevre kirlenmesi olarak tanımlayabiliriz. Hepimizin farkında olduğu ve bildiği üzere içerisinde yaşadığımız çevreden en çok faydalanan biz insanlarız. Bu pencereden bakıldığı zaman doğal olarak en çok çevreyi kirleten de bizleriz. Bu döngü içerisinde değerlendirildiğinde çevreye zarar vermek, kirliletmek ve tahrip etmek kendi varlığımızı yok etmeye çalışmaktır diyebiliriz.

Bilinçsiz bir tavırla ve tutumla kullanılan çevre bize aynı şekilde cevap verirken, sağlıklı, saygısız davranılan çevrede bize zarar verir. Bu sebeple çevre denildiği zaman ilk aklımıza gelmesi gereken yaşama hakkı olmalıdır. İnsanın en temel hakkı olan yaşama hakkının, insan dışındaki tüm canlı ve cansız varlıkların sağlıklı, temiz, güzel bir dünyada yaşamaya hakkı olduğunu unutmamalı ve bu mirasın gelecek kuşaklara bırakılabilecek en iyi miras olduğunun farkında olmalıyız.

Çevre kirliliğini anlatan bir gazete hazırlamanızı bekliyorum 😊 Köşe yazılarınız, resimleriniz, başlıklarınız iyi iş çıkaracağınıza eminim 😊 Gazetenizi grubunuzla birlikte sunacaksınız😊 kolay gelsin

Çevre Kirliliği-2



Çevre kirliliği nedir?

Ekosistemde ki doğal dengeyi, düzeni bozan ve bu bozulmaya insanların sebep olduğu ekolojik zararlara çevre kirliliği denir. Kısacası doğanın dengesinin bozulmasına insanların sebep olmasıdır. Ayrıca çevre kirliliği, dünyada yaşamını sürdüren bütün canlıların sağlığını olumsuz yönde etkileyen, çevredeki maddeler üstünde yapısal zararlar veren, bazı özelliklerinin ve niteliklerinin bozulmasına sebep olan yabancı maddelerin suya, toprağa ve havaya karışması olayıdır.

Çevre kirliliğini anlatan bir gazete hazırlamanızı bekliyorum 😊
Köşe yazılarınız, resimleriniz, başlıklarınız iyi iş çıkaracağınıza
eminim 😊 Gazetenizi grubunuzla birlikte sunacaksınız😊
kolay gelsin😊

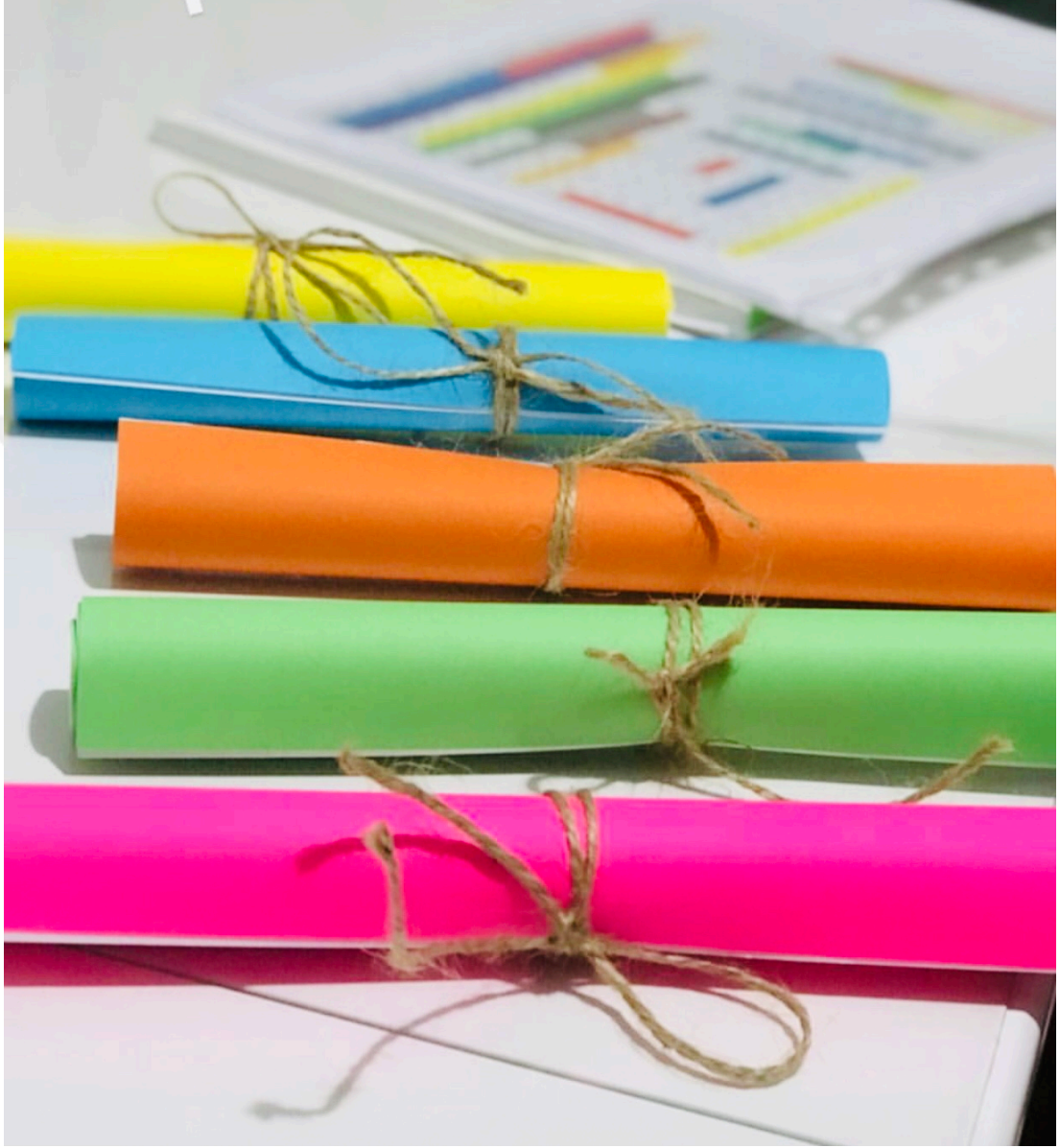
Ekosistem ve Ekoloji

- Bir bölge, saha ya da sınırları belli bir alan içerisinde bulunan canlı ve cansız varlıkların karşılıklı olarak oluşturdukları sisteme ekosistem denir. Ekosistem bir besin zincirinin ifade ya da temsil etme şekillerinden de birisidir. Ayrıca ekosistem bir düzeni tanımlarken diğer bir anlamda ise, bir sistemin varlığını, bu sistem çerçevesinde oluşan bir olguyu da anlatmaktadır.
- Ekoloji ise canlıların birbirleri ve çevreleriyle ilişkilerini inceleyen bilim dalıdır. Ekosistemse daha geniş kapsamlıdır canlı ve cansız çevrenin tamamını ifade eder.



Ekosistemi anlatan bir afiş, şiir, yazı, gazete haberi, resim vb. hazırlamaya ne dersiniz. Kolay gelsin😊

Yukarıda verilen bilgi kâğıtları merak uyandırması ve dikkat çekici olması adına farklı renklerle rulo haline getirilerek gruplara verilmiştir.



Eylem Uygulama 3. Aşama

DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK PLANLANMIŞ ÇEVRE EĞİTİMİ DERS PLANI-2

Ders: Çevre eğitimi

Konu: Çevre kirliliği

Seviye: Öğretmen adayları

Süre: 45 + 45 dakika

Kazandırılacak değer: Duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık)

Kazandırılacak beceri-beceriler: Doğrudan verilecek beceri empati becerisidir.

Kazanım: Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.

Araç-gereç-Materyaller: Materyal olarak kullanılmak üzere hazırlanmış bilgi kâğıtları, müzik çalar ya da hoparlör ve çalınacak müziklerin belirlenmesi. Pastel boyalar, keçeli kalemler, fon kartonları 4 ya da 5 tane, makas, yapıştırıcı, gazete, çöp torbası...

Kullanılan yöntem ve teknik: Yaratıcı drama yöntemi, İstasyon Tekniği ve soru-cevap yöntemi kullanılacaktır.

Diğer derslerle ilişkisi: Yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi Türkçe dersiyle ortaktır.

Devinimsel hareketlerden ötürü beden eğitimiyle ve drama dersiyle ilişkilidir.

Çevre kirliliği konusu hem sosyal bilgiler hem de fen ve teknoloji dersiyle ilintilidir.

Derse hazırlık: Belirlenen değerle ilgili bilgi toplandı ve ön hazırlık yapıldı. Müzik çalar ve müzikler ayarlandı. Kullanılacak materyaller hazırlandı. Son olarak ders planı oluşturuldu.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (Olay Örüntüsü)

GİRİŞ

Giriş (Isınma Etkinlikleri)

Öncelikle grup el ele tutuşarak çember şeklini alır ve grupla selamlaşıp, konu hakkında kısa bilgiler verildikten sonra; müziği açıyorum ve herkes dans etmeye başlıyor diyerek lider süreci başlatır. Grup dans ederken lider gazeteleri eline alır ve müziği durdurup herkese bir gazete yaprağı verir. Bu gazeteler artık sizin eviniz ve müzik kapandığında evsiz kalmak istemiyorsanız hemen boş kalan bir gazeteye çıkın. Eğer gazete yoksa eviniz artık yok demek oluyor ve oyundan çıkıyorsunuz. İki kişi, tek gazete kalana kadar oyun devam eder ve tek evde kalan öğrenci belirlendikten sonra, ilk oyunun birincisi olarak alkışlanır ve sonraki kısma geçilir.

Öğretmen ya da lider herkesin bir gazete yaprağı almasını ister. Sonrasında müziğı başlatınca gazeteleri yırtarak havaya atıyoruz ve dans ediyoruz der. Müzik durduğunda lider sorar kim yaptı bunu? Grup hep bir ağızdan biz yapmadık. Aslında dünyanın böyle kirlendiğinin farkında bile değiliz, hepimizin katkısı var diyerek; iki gruba ayırır ve birer çöp torbası vererek, kim daha çok toplayacak hadi bakalım, kimin topu daha büyük olacak diyerek, gazete yaprakları gruba toplatılır. Sonrasında grubun karşısında hangisi daha büyük sizce diye sorulur? Gruptan yanıtlar alındıktan sonra; bilemediniz aslında biz hepimiz bir araya gelince daha büyüğüz ve dünyanın neresinde olursak olalım bu dünya bizim. İki poşeti birleştirip bu bizim dünyamız ve aslında hepimiz birlikte ona zarar veriyoruz, farkında olmasak bile dünyanın öteki uçunda toplanan bir gazete, aslında bizim bir parçamız ve o olmadan eksik kalırız.

CANLANDIRMA

Konunun derinliklerine inildiğı kısım burasıdır. Grup tekrar çember şeklini alır ve 1'den 4'e kadar sayarak 4 küçük gruba ayrılır. Gruplardan elleriyle hangi gruba aitlerse o grubun sayısını göstererek gruplarını bulmaları istenir, hangi gruba ait olduklarını bulduktan sonra oturarak beklemeleri gerektiğini söyler öğretmen. Her gruba giderek kullanmaları için materyallerini ve kullanmaları doğrultusunda hazırlanan bilgi kartlarını vererek sürelerinin 10 dakika olduğunu söylemesiyle süreç başlar. Yaklaşık olarak 10- 15 dakika sonra her grup kendi hazırladığı ürünü sınıfa tanıtır.

DEĞERLENDİRME

Grup tekrar çemberde birleşir ve bugün bu derste neler hissettiniz? , farklı bir şey öğrendiniz mi? Şeklinde sorular sorularak dersin değerlendirilmesi yapılır.

Değerlendirme bittikten sonra **grup heykeli** oluşturularak ders bitirilir.

Değerlendirme: Öğrencilerin yapmış oldukları ürünler, onlarla birlikte değerlendirilir.

İstasyon tekniğinde kullanmak üzere hazırlanan bilgi kâğıtları aşağıda verilmiştir.

Hava

Hayatımızı devam ettirebilmek adına doğal kaynaklardan yararlanıyoruz. Bu doğal kaynakların başında su, hava, toprak, bitki örtüsü gelmektedir. Ayrıca hem yaşamımızı devam ettirmek için ihtiyaç duyduğumuz hava, su, toprak hem de hayvanlar, bitkiler, madenler hepsi doğal kaynaklarımızı oluşturmaktadır. Hiç tükenmeyecek, bitmeyecek gibi görünen doğal kaynaklar, insanların bilinçsizce davranışları ve sorumsuz tutumları sonucu hızla azalmaktadır. Bize düşen görev ise doğal kaynakları yok etmek değil korumaktır. Hayvanlar ve bitkiler, yaşamları için gerek duydukları oksijeni havadan sağlarlar. Havanın farklı biçimlerde kirletilmesi ve bu kirliliğin yağmur sularıyla birlikte yeryüzüne inerek akarsu, yer altı suları ve toprağa karışması, orada yaşayan canlıları olumsuz yönde etkileyecektir. Orada yaşayan canlıların türlerinin azalmasına veya yok olmasına neden olabilir bu durum. Çünkü doğadaki canlıların varlığı ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri, sağlıklı bir çevrenin var olmasına bağlıdır. O halde hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan doğal kaynaklarımızı bilinçli kullanmak, insan olarak doğaya olan bir borcumuz ve görevimizdir.



Elinizdeki materyallerden yararlanarak doğal kaynaklarının bilinçsizce tüketilmesini ve biz insanların bu konuda neler yapabileceğini anlatan bir afiş ya da gazete haberi hazırlayınız. Kolay gelsin☺

Su

- Su canlıların hayatta kalabilmeleri ve yaşamaları için temel gereksinimlerindedir.
- Doğada bulunan en küçük canlı organizmadan, en büyük canlı varlığa kadar uzanana kadar, tüm biyolojik hayatı ve tüm insan faaliyetlerini ayakta tutan sudur.
- Yaşamımızı devam ettirebilmemiz için en önemli besin kaynağımız olan su ayrıca dolaşım ve sindirim sistemlerinin çalışmasında da etkin unsurdur. Yani sıra vücudumuzdan zehirli ve artık maddelerin atılmasında da önemli bir görev yerine getirir.
- Su: hayattır. İnsan organizmasının önemli bir bölümü sudan oluşmaktadır. Vücuttan zararlı maddelerin atılması, kan dolaşımının olabilmesi, iç zarlarının kurumadan görev yapabilmesi için vücudun suya ihtiyacı vardır. Sağlıklı bir insan günde en az 1,5 litre su tüketmelidir.
- Dünyamızın 3/4 'ünü sular kaplamaktadır, insanların vücudunun ise %60'ını su teşkil etmektedir.
- Buna karşılık dünyadaki suların ancak %2,5'i tatlı sudur. Bunun da %70'i buzullarda, atmosferde, toprakta ve yeraltı sularında bulunur. Lakin kullanılamaz durumdadır. Nüfusun hızla artması, buna karşılık su kaynaklarının sabit kalması nedeniyle su ihtiyacı her geçen gün artmaktadır.
- Dünyada kişi başı su tüketimi yılda ortalama 800 m³ civarındadır. Dünya nüfusunun yaklaşık %20'sini oluşturan 1,4 milyar insan yeterli içme suyundan mahrum olup, 2,3 milyar kişi sağlıklı suya ulaşamamaktadır.



Su olmasaydı nasıl bir dünya olurdu hiç düşündünüz mü? Suyun varlığının ne kadar kıymetli olduğunu yokluğunda anlamak ister misiniz? Suyu anlatan sloganlar, şiirler yazmalısınız bence su yok olmadan önce 😊

Toprak

- ✓ Doğal kaynaklarımızdan olan toprak, insan yaşamında oldukça önemli bir yere sahiptir. İnsanlar geçmişten günümüze uzanan tarih yolculuğunda hep bir şekilde tarımla uğraşmışlardır ve bu nedenle toprağa büyük bir önem yüklemişlerdir. Yeryüzünü kaplayan toprak, insanlar, bitkiler, canlılar ve tüm organizmalar için hayat demektir. Kısacası toprak yaşamdır. Toprağın üzerinde barındırdığı yaşam gibi kendisi de canlıdır. Toprak o kadar zengin bir bileşendir ki, bir avuç toprakta dünya üzerindeki insan sayısından çok mikroorganizma bulunur.
- ✓ Yeryüzünü örten toprağın %25'i su, %25'i hava, %45'i mineraller ve %5'i mikroorganizmalardan oluşmaktadır. Kum ve kilin toprağın içinde bulunma oranı toprağın cinsini belirlemektedir. Toprak canlı ve yaşayan bir sistemdir, içinde milyonlarca canlı barındırır, bu canlıların her biri ise ekosistem için ayrı önem taşır. Toprak o kadar karmaşık bir yapıdır ki içinde ki mikroorganizmaların henüz yalnızca yüzde biri tanımlanabilmiştir.
- ✓ Bu kadar canlı için yuva olan toprağın bilinçsiz olarak kullanılması ise hem insanlar için hem de doğal çevrede yaşayan diğer canlılar için büyük bir tehlike unsurudur. Çünkü toprağın içinde görmediğimiz ama yaşayan canlılar, mikroorganizmalar tarım açısından da değerlendirildiğinde de faydalıdır. İnsanlar toprağı bilinçsiz şekilde kullandıkları zaman, atılan atıklardan ya da bilinçsiz ilaçlamalardan kaynaklı olarak topraktaki diğer canlılara ya da ekilen tarım ürünlerine zarar verecektir. Bu ekilenleri insanlar tekrar tüketeceği için insan sağlığı açısından da büyük bir tehdit oluşturacaktır.



Elinizdeki materyalleri kullanarak toprağın canlı hayatındaki önemini vurgulayan bir mektup yazınız. Geleceğe dair öngörüleriniz nelerdir ve önlem alınmazsa dünya gelecekte nasıl bir yer haline dönüşecek? Top siz de gençler ☺

Sera Etkisi ve Küresel Isınma

- ☀ Güneşten yeryüzüne doğru gelen ışınların bir bölümü emilerek yeryüzünü ısıtmak amacıyla kullanılır. Isınan yeryüzü ise kızılötesi ışın yayar, bu ışınlar ise uzaya geri yansıtılır. Atmosferden geçen bu ışınların bir bölümü sera gazı molekülleri tarafından tutulur ve yeryüzüne tekrar yansıtılır. Bu sebeple alt atmosfer ısınır. Bir seranın içerisindeki havanın dışarıya göre daha sıcak olmasından yola çıkılarak ve benzerlik kurulması sebebiyle bu duruma sera etkisi denir. Sera etkisi yeryüzünde yaşamın olması için çok önemli ve kritiktir. Doğal sera etkisi, yüzey sıcaklığının normalde olacağından 33 derece daha sıcak olmasına sebep olur. Eğer doğal sera etkisi olmamış olsaydı günümüzde ortalama 15 °C olan dünyanın sıcaklığı -18 °C civarında olacaktı. Bu da yaşamın evrimi için hayati önemdedir.
- ☀ Atmosferde yukarıda bahsi geçen sera etkisini ortaya çıkaran gazların (CO2 gibi) miktarının artması, dünyanın ortalama sıcaklığının artmasına sebep olur. Bu olaya ise küresel ısınma adı verilir. Son yıllarda, fosil yakıt tüketiminin artması, sanayileşme, hızlı nüfus artışı ve ormanların yok edilmesi gibi faktörlere bağlı olarak atmosfere salınan sera gazlarının miktarında önemli bir artış söz konusudur. Bu duruma bağlı olarak ortaya çıkan küresel ısınma sonucunda dünya iklim sisteminde önemli değişiklikler ortaya çıkmıştır.
- ☀ Sera etkisiyle birlikte dünyamızın sıcaklığı her geçen gün artmaktadır. Küresel ısınmaya, başta karbondioksit olmak üzere atmosferde ısıyı tutan gazların yoğunluğunun artması neden olmaktadır.19.yüzyıldan bu yana küresel ortalama sıcaklık 0,75 °C arttığı gerçeği kabul edilmektedir. İklimin değişmesine sebep olan sera gazlarının salınımını şu an durdursak bile, atmosferdeki sera gazlarının yoğunluğundan küresel ısınma devam edecektir. Orman yangınlarını engellesek, tüm uçak, araba ve trenleri durdursak ya da fosil yakıtla çalışan tüm elektrik santrallerini kapatsak bile 0,6°C daha fazla ısınma yaşanacaktır. Sanayi devrimi öncesi dönemlerle karşılaştırma yapıldığında, dünya için en az sıcaklık artışı 1,4°C civarındadır. Bu artış maalesef ki, geri dönüşü olmayan bir artıştır.



Elinizdeki materyalden yararlanarak; küresel ısınmanın sonuçları hakkında bir hikâye yazınız. Kolay gelsin gençler☺

Seattle'nin Mektubu ve Ulusal Çevre Andı Tüm Gruplara Örnek Oluşturması Adına Verilmiştir.

*KIZILDERİLİ REİSİ SEATTLE'NİN ABD BAŞKANI
FRANKLİNE 1853 YILINDA YAZDIĞI MEKTUP*

"Beyaz adamın topraklarımızı satın alma konusundaki isteğini düşüneceğiz. Fakat benim halkım soruyor. Beyaz adam neyi satın almak istiyor? Gökyüzü nasıl satılır yada satın alınır? İnsan havanın temizliğini, suyun şakırtısını nasıl satabilir? Ya toprağın sıcaklığını?"

Bu Dünya'nın her parçası ulusum için kutsal sayılır. Yağmurdan sonra parıldayan bir çam yaprağı, sahildeki kumsal karanlık ormanlardaki sis, vızıldayan bir böcek, ulusumun düşünce ve yaşantısında kutsaldır.

Yağmur sonrası ışıltılı her çam yaprağı, denizi kucaklayan kumsallar, karanlık ormanların koynundaki sis, şakıyan böcekler...

Beyaz adam neyi satın almak istiyor?..

Açlığın dünyayı saracak beyaz adam ve ardından koskoca bir çöl bırakacakşın. Demir at (lokomotif), öldürüp çürümeye bıraktığın binlerce buffalodan nasıl daha kıymetli olabilir? Hayvanlar insanları bırakırsa, insanlar ruhlarının yalnızlığından ölmez mi? Hayvanların başına gelenler, insanların da başına gelmez mi? Toprağın başına gelen, oğullarının da başına gelmez mi?

Yataklarınızı zehirlemeye devam ederseniz, bir gece kendi çöplerinizde boğulacaksınız. Bütün buffalolar öldürüldükten, yaban atları ehilleştirildikten, ormanlar kesildikten ve gizli köşelere kadar Dünya insan kokusuyla dolduktan sonra... Birde bakacaksınız ki göklerdeki kartallar yok olmuş. Bu ne demektir? Bu yaşamın sonu ve sadece hayatta daha fazla kalmanın başlangıcıdır...

Biz bu toprakların bir parçasıyız ve onlar da bizden bir parçadır. Güzel kokan çiçek bizim kız kardeşimiz, kartal da bizim erkek kardeşimizdir. Yüksek kayalıklar, yeşil çayırlar ve vücudumuzun ılık sıcaklığı hepsi aynı aileye aittir.

Beyaz adam geçici olarak iktidardadır ve kendisini bütün Dünya'nın sahibi olduğu bir tanrı sanıyor.

ULUSAL ÇEVRE ANDI

Şimdiki ve gelecek kuşakların temiz ve sağlıklı bir çevrede yaşama hakkına sahip olduğu gerçeğinden hareketle,

Çevreye duyarlı bir kalkınmadan yana olduğumu vurgulayarak;

Doğal kaynakların ekonomik kalkınmanın hem kaynağını hem sınırını oluşturduğunu bilerek,

Çevrenin korunması ve geliştirilmesinde bireysel katkı ve katılımın gereğini ve önemine inanarak;

Çevresel değerlere sahip çıkıp zarar veremeleri uyaracağıma, doğal kaynaklardan faydalanırken tutumlu davranacağıma, sürdürülebilir kalkınma ilkeleri doğrultusunda hareket edeceğime, bu yönde işbirliği ve dayanışma anlayışı içerisinde hareket ederek, çevre konusunda herkese örnek olacağıma söz veririm.

S. Demirel

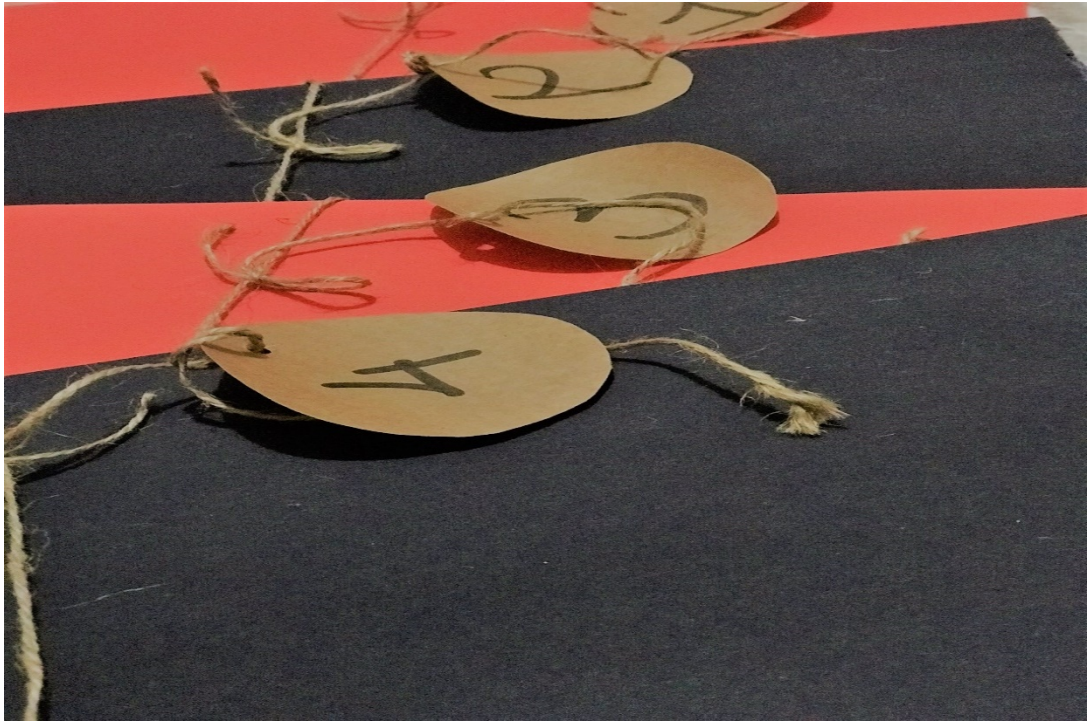
Süleyman DEMİREL
CUMHURBAŞKANI

Hüsamettin ÇİNDORUK
TBMM BAŞKANI

Prof. Dr. Tansu ÇİLLER
BAŞBAKAN

Rıza AKÇALI
ÇEVRE BAKANİ

Gruplara materyallerin içerisinde olduğu dosyalar hazırlanmıştır. Siyah ve kırmızı renkli fon kartonları kullanılmıştır ve gruplara ayrıldıktan sonra dosyalar gruplara göre verilmiştir.



Eylem Uygulama 4. Aşama

DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK PLANLANMIŞ ÇEVRE EĞİTİMİ DERS PLANI-3

Ders: Çevre Eğitimi

Konu: Çevre Kirliliği

Seviye: Öğretmen Adayları

Süre: 50 + 50 dakika

Kazandırılacak değer: Duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık)

Kazandırılacak beceri-beceriler: Doğrudan verilecek beceri empati becerisidir.

Kazanım:

- Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.
- Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.

Araç-gereç-Materyaller: Müzik çalar ya da hoparlör ve çalınacak müziklerin belirlenmesi.

Kullanılan yöntem ve teknik: Yaratıcı Drama Yöntemi, Rol Oynama, Doğaçlama ve Soru-cevap yöntemi kullanılacaktır.

Diğer derslerle ilişkisi: Yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi Türkçe dersiyle ortaktır.

Devinimsel hareketlerden ötürü beden eğitimiyle ve drama dersiyle ilişkilidir.

Çevre kirliliği konusu hem sosyal bilgiler hem de fen ve teknoloji dersiyle ilintilidir.

Derse hazırlık: Belirlenen değerle ilgili bilgi toplandı ve ön hazırlık yapıldı. Müzik çalar ve müzikler ayarlandı. Kullanılacak materyaller hazırlandı. Son olarak ders planı oluşturuldu.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (Olay Örüntüsü)

GİRİŞ

Giriş (Isınma Etkinlikleri)

1. Etkinlik

Eşini Bul Oyunu

Herkes kendisine bir eş bulur. Müzik açılıp dans edilmeye başlanır. Müzik kapatıldığı zaman herkes eşine koşar, el ele tutuşup yere çömelirler. En son yere çömelene grup oyundan çıkar. Birinci olan grup belirlenene kadar oyun oynanır.

2. Etkinlik

Çığlık Oyunu

Grup çemberde buluşur. Herkes başını öne eğer. Öğretmen ya da lider ellerini birbirine vurursa gruptaki herkes kafasını kaldırır. Kafasını kaldıran karşıya, sağa ya da solunda birisiyle göz göze gelirse çığlık atar. Göz göze gelip çığlık atanlar oyundan çıkar. Son dört kişi ve son dört kişiden de oyunu kazanan kişi kalana kadar oynanır.

Gelişme (Canlandırma Etkinlikleri)

Müzik açılır ve grup dans etmeye başlar. Müzik kapatıldığı zaman denizde yaşayan milyonlarca balıktan birisiniz, her şey güzel giderken içinde yüzmeye çalıştığınız su kirlenmeye başlıyor, nasıl tepkiler verirdiniz? Balıklar canlandırıldıktan sonra müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik kapatıldığı zaman toprağın içinde mutlu, mesut hayatını sürdürmeye çalışan bir tarla faresisiniz. Bir anda evinizin etrafı çöple ve kimyasal atıkla doluyor. Nasıl bir çözüm bulurdunuz? Canlandırmalar bittikten sonra müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik durduğunda; şimdi havada süzülen, özgür bir kuşsun. Çok mutlusun ve huzurlusun. Ama ne olduğunu anlayamadığın bir duman sardı gökyüzünü ve nefes almakta zorlanmaya başladın. Müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik durdurulduğu zaman; şimdi insansın ve yollarda yürürken bir sürü çöp görüyorsun nasıl davranırsın? Hayvanlara rastlıyorsun ve onlara zarar veren davranışların olduğu aklına geliyor. Yürüyorsun ve yürürken etrafına bakıyorsun neler var?

Herkes en yakınındakiyle eş olsun. Herkes eş olduktan sonra;

İkili Doğaçlama

A: Balıksın ve yaşadığın denizi kirleten kişiyle karşılaştın.

B: Balığın yüzdüğü yeri kirleten kişinin ve balıkla karşılaştın.

A: Toprakta yaşayan bir sincapsın ve toprağa zarar verip senin ailenden birilerinin ölmesine sebep olan kişiyle karşılaştın.

B: Toprağı kirleten kişinin ve kirlettiğin toprakta yaşayan sincapla karşılaştın.

Değerlendirme (Sonuç)

Grup çember şeklini alır ve neler hissettiklerini, nerelerde zorlandıklarını paylaşırlar. Günlükler yazılıp teslim edildikten sonra, veda edilerek süreç tamamlanır.

Eylem Uygulama-5

DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK PLANLANMIŞ ÇEVRE EĞİTİMİ DERS PLANI-4

(Eylem Uygulama-4)

Ders: Çevre eğitimi

Konu: Çevre kirliliğine karşı duyarlılık

Seviye: Öğretmen adayları

Süre: 50 + 50 dakika

Kazanım: Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.

Kazandırılacak değer: Duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık)

Kazandırılacak beceri-beceriler: Doğrudan verilecek beceri empati becerisidir.

Araç-gereç-Materyaller: Materyal olarak kullanılmak üzere hazırlanmış görsellerin yer aldığı fotoğraflar, müzik çalar ya da hoparlör ve çalınacak müziklerin belirlenmesi. Pastel boyalar, keçeli kalemler, fon kartonları 4 ya da 5 tane, renkli kağıtlar, beyaz kağıtlar grubun sayısı kadar, renkli kalemler, makas, farklı renklerde krapon kağıtları, bant, yapıştırıcı...

Kullanılan yöntem ve teknik: Yaratıcı drama yöntemi ve soru-cevap yöntemi kullanılacaktır.

Diğer derslerle ilişkisi: Yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi Türkçe dersiyle ortaktır.

Devinimsel hareketlerden ötürü beden eğitimiyle ve drama dersiyle ilişkilidir.

Çevre kirliliği konusu hem sosyal bilgiler hem de fen ve teknoloji dersiyle ilintilidir.

Derse hazırlık: Belirlenen değerle ilgili bilgi toplandı ve ön hazırlık yapıldı. Müzik çalar ve müzikler ayarlandı. Kullanılacak materyaller hazırlandı. Son olarak ders planı oluşturuldu.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (Olay Örüntüsü)

GİRİŞ

Giriş (Isınma Etkinlikleri)

Öncelikle grup el ele tutuşarak çember şeklini alır ve grupla selamlaşıp, konu hakkında kısa bilgiler verildikten sonra; müziği açıyorum ve herkes dans etmeye başlıyor diyerek lider süreci başlatır. Grup dans ederken lider müziği durdurup bir heykel formunda donmalarını ister. Birkaç defa bu süreç tekrarlandıktan sonra ikinci aşmaya geçilir. Lider herkesin kendisine bir eş bulmasını ister, tüm grup ikili eş olduktan sonra aralarında A ve B olarak ayrılmaları istenir. Lider A olanların heykeltıraşın hamuru olduklarını ve B'lerin ise heykeltıraş olduğunu söyler. B'ler heykellerini tamamladıktan sonra çekilirler. Lider her heykelin önüne kağıtları ve kalem bırakır, B'ler tüm heykelleri gezerek birer isim yazar kâğıda ve yazdıkları isim görünmeyecek şekilde kağıtları katlayıp bir sonraki heykele isim vermek üzere gezmeye devam ederler. Oyunun ikinci kısmında A ve B'ler yer değiştirir ve bu kez B'ler hamur A'lar ise heykeltıraş olurlar. Oyun yine aynı şekilde devam eder. Tüm heykellere isimler verildikten sonra kâğıtlar lider tarafından toplanır ve bir sonraki aşamaya geçilir. Grup tekrar çember olup oturduktan sonra, tüm kâğıtları lider ortaya bırakır sonra herkes bir kağıt alır ortadan kendine ve heykele verilen isimlerden hangi heykel olduğunu tahmin etmeye çalışır. Sırasıyla bütün grup konuştuğundan sonra giriş etkinlikleri son bulur.

CANLANDIRMA

Grup tekrar dans etmek üzere ayağa davet edilir. Grup dans ederken lider aralarda dolaşıp kağıtlara basılmış fotoğrafları bırakır. Müzik durduğu zaman herkes yakınında bulunan kağıtları alıp kimseye göstermeden incelesin ve tekrar ters çevrilmiş şekilde bıraksın yönergesi verilir. Belirli bir süre bu şekilde devam eder. Sonra tüm grup

çember olup oturur ve yakınında bulunan bir kağıt alır. Sırasıyla herkes elindeki kağıtları tüm gruba gösterir ve neler hissettiğini paylaşır. Kağıtlar da doğal çevresine zarar verilen hayvan görselleri, insan yüzünden yaşamı tehlikeye giren canlıların fotoğrafları ve güzel şekilde olması gereken biçimde çekilmiş hayvan fotoğrafları vardır. Tüm grup neler hissettiğini söyledikten sonra 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde sayarak gruplar oluşturulur. Her kişi elindeki fotoğrafı da alarak kendi grubuna gider. Gruplara teker teker giden lider, ellerindeki fotoğrafları kullanarak doğal yaşama zarar vermenin sonuçlarını anlatan birer müze alanı oluşturmalarını ister. Her grubun sınırları belli bir doğa müzesi oluşturmaları gerekmektedir. Her grup çalışmalarına başlar. Tüm gruplar müzelerini oluşturduktan sonra geri çekilirler. Müzelerde grubu temsil edecek ve gelecek ziyaretçilere bilgi verecek bir grup üyesi bırakılır. Ve sırasıyla tüm grup müzeleri gezer ve inceler. Gezerken uğradıkları her odada bulunan görevli bilgi verir. Süreç bu şekilde son bulur ve değerlendirme kısmına geçilir.

DEĞERLENDİRME

Değerlendirme bölümünde grup üyeleri neler hissettiklerini, neleri fark ettiklerini paylaşır, günlükler yazılır ve süreç sonlandırılır.

NOT: Bu etkinlikte kullanılan fotoğraflar; Woke_to_the_planet, Respect_earth, Greenpeace, National Geographic, Awastefreeworld, National Geographic Wild, Netzerocompany, Plasticcontinents ve Miracless_of_nature sayfalarının instagram hesaplarından alınmıştır.

Eylem Uygulama 6. Aşama (Son Aşama)

DRAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK PLANLANMIŞ ÇEVRE EĞİTİMİ DERS PLANI-5

Ders: Çevre eğitimi

Konu: Çevre kirliliğine karşı farkındalık

Seviye: Öğretmen adayları

Süre: 50 + 50 dakika

Kazandırılacak değer: Duyarlılık (doğal çevreye duyarlılık)

Kazandırılacak beceri-beceriler: Doğrudan verilecek beceri empati becerisidir.

Kazanım: Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır.

Araç-gereç-Materyaller: Materyal olarak kullanılmak üzere hazırlanmış bilgi kâğıtları, kırmızı şapka, kâğıtlar, kalemler, müzik çalar ya da hoparlör ve çalınacak müziklerin belirlenmesi.

Kullanılan yöntem ve teknik: Yaratıcı Drama Yöntemi, Röportaj Tekniği ve Soru-cevap yöntemi kullanılacaktır.

Diğer derslerle ilişkisi: Yazılı anlatım ve sözlü anlatım becerisi Türkçe dersiyle ortaktır.

Devinimsel hareketlerden ötürü beden eğitimiyle ve drama dersiyle ilişkilidir.

Çevre kirliliği konusu hem sosyal bilgiler hem de fen ve teknoloji dersiyle ilintilidir.

Derse hazırlık: Belirlenen değerle ilgili bilgi toplandı ve ön hazırlık yapıldı. Müzik çalar ve müzikler ayarlandı. Kullanılacak materyaller hazırlandı. Son olarak ders planı oluşturuldu.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ (Olay Örüntüsü)

GİRİŞ

Giriş (Isınma Etkinlikleri)

Grup çemberde buluşur ve müzik açılarak grup dans etmeye başlar. Müzik kapatıldığı zaman gökyüzünde süzülen bir kuş ol nasıl bir kuş olmak istiyorsan, özgür ve mutlu. Müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Kapatıldığında; toprağın kucağından filizlenen bir tohum ol, yavaşça topraktan havayla buluş ve büyü. Sonra tekrar müzik açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik kapatıldığı zaman; deniz altında herhangi bir canlı ol, yılan balığı, kılıç balığı, yunus, yosun ya da aklına ne gelirse. Müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Çöplerini çöpe atmayan bir insanı canlandır. Müzik tekrar açılır ve grup dans etmeye devam eder. Müzik durduğu zaman suyu israf eden bir insan canlandırılır ve devam edilir. Bir fabrika sahibi ve atıklarını denize boşaltan bir insanı canlandırın. Müzik tekrar açılır ve durduğu zaman havai fişekle kutlama yapan insanları canlandırın.

Kırmızı Şapka Oyunu

Kırmızı bir şapka getirilir sınıfa. Oyunun kuralları anlatılır. Kırmızı şapka kimdeyse onun dans figürleri takip edilecektir. Ve müzik kapandığında kırmızı şapka kimde kalırsa o oyun dışında kalacaktır. İki kişi kalıp, oyunun kazananı belli olana kadar oyun oynanır.

Canlandırma

Grup tekrar çemberde toplanır ve süreci yöneten kişi şimdi **kim nerede ne zaman?** Oyunu oynayacağız der. Önce adınızı yazın, sonra size vereceğim kâğıtları katlayıp bir sola verin, gelen kâğıda **kiminle** olduğunu yazın ve katlayıp bir sola verin, **nerede** sorusuna konuyla alakalı bir yer yazıp katlayın ve sola verin, **ne zaman** ve **ne yapıyor** sorularının yanıtlarını da yazdıktan sonra kâğıdı ortaya koyacağım kırmızı şapkaya atın. Herkes sırasıyla kırmızı şapkadan bir kâğıt çekip, çıkan abartılı bir şekilde canlandıracak. Herkes canlandırmasını yaptıktan sonra çemberde tekrar buluşulup grup 4'e ayrılır.

Grup Canlandırması ve Röportaj Tekniği

Hazırlanan materyaller gruplara dağıtılır. Gruplara verilmiş olan paketin açılması söylenir ve paketin içerisinden çıkan bilgi kâğıdının okunması istenir. Bilgi kâğıdında bahsedilen doğal çevreye duyarlılık eseri ve sanatçının içerisinde yer aldığı bir canlandırma ve röportaj yapılması gerektiği yönergesi tüm gruplarla paylaşılır. Tüm gruplar canlandırmalarını sırasıyla yapar ve ellerindeki eser ve eserin sahibi olan sanatçı hakkındaki bilgileri okurlar.

DEĞERLENDİRME

Grup tekrar çemberde buluşur ve oturarak neler hissettiklerini paylaşırlar. Son günlükler yazılıp teslim edildikten sonra grup heykeli oluşturulup süreç sonlandırılır.

Grupların röportaj tekniği sırasında kullanacakları bilgi kâğıtları aşağıda verilmiştir.

BUZULLAR ARASINDA KONSER

Sinema ve televizyon için sayısız beste yapmış, ünlü İtalyan besteci ve piyanist Ludovico Einaudi, 2016 yılında Kuzey Kutbu'nda buzulların üzerine konmuş bir piyano eşliğinde konser verdi. Konseri Greenpeace organize etti ve konser küresel ısınma tehlikesi altında bulunan bölgeye ve buzullara dikkat çekmek amacı taşıyordu.



Bir televizyon programı ya da radyo programı kurgulayıp Ludovico Einaudi'yle röportaj yapmaya ne dersiniz?

Bu röportajın yansımaları eğitimci gözüyle sizi de harekete geçirdi ve bir çevre farkındalığı ve duyarlılığı projesi geliştirmek istediniz? Bu proje hakkında bize de bilgi vermeye ne dersiniz?

DOĞANIN KALP ATIŞLARI

Naziha Mestaoui “ Bir Yürek, Bir Ağaç” ismini verdiği çalışmasıyla Eiffel Kulesi gibi kentsel alanlara sanal ormanları yansıtmaktadır. Eserde bulunan dijital ağaçlar insanların kalp atış ritmiyle birlikte büyümekte. Bunun için izleyenlerin akıllı telefon aracılığıyla projeye bağlanması yeterli. Her sanal bitki için gerçek bir bitki ekmeyi teşvik eden bu proje sayesinde 2014 yılından beri on binlerce ağaç dikildi.



Bu çalışmayı ve eğitimci gözüyle yeni bir farkındalık projesi kurgulayıp, bir röportaj ya da televizyon programı hazırlamaya ne dersiniz?

Batmakta Olan Venedik'e Uzanan Yardım Elleri

Heykeltıraş Lorenzo Quinn'in "Support" Destek ismini verdiği bu çarpıcı sanat yapıtı 2017'de görücüye çıkmıştır. Venedik'te bulunan Büyük Kanal'dan tarihi özellik taşıyan Ca'Sagredo Hotel'ine uzanan dev eller görülmektedir. Bu çalışmanın yapılma amacı; okyanus seviyesinin yükselmesiyle şehrin karşı karşıya kaldığı tehlikeye dikkat çekmektir. Yapılan bu eser, küresel ısınmayı yavaşlatmada aktif rol almaya insanları teşvik etmektedir.



Eğitimci gözüyle bir çevre farkındalık projesi planlamaya ne dersiniz? Kurgunuzu yapmaya o zaman 😊

Sualtıdaki Ruhlar

İngiliz heykeltıraş Jason de Caires Taylor'ın yapmış olduğu sanat eserinde, sualtında bulunan gerçek boyuttaki insan heykelleri görenleri oldukça etkilemekte. Sualtında bulunan bu heykeller, Lanzarote Adası'nın güney kıyısında yer alan dünyanın ilk sualtı müzesi "Museo Atlantico" da dâhil olmak üzere dünya çapında deniz yataklarını süslemekte. Birbirinden gerçekçi ve etkileyici bu figürlerin amacı ise çevresel duyarlılığın yanı sıra toplumsal değişime de dikkat çekmektir.



Eğitimci gözüyle bir farkındalık projesi kurgulamaya ne dersiniz?

Bilgi kâğıtları renkli şekilde verilmiştir, dikkat çekmesi, merak uyandırması adına ve üzerine numaralar yazılmıştır. Grupların sunum sırası bu şekilde belirlenmiştir.



EK-3 Süreçten Fotoğraflar











**EK-4 Veri Toplama Araçlarında Uygulama Öncesi ve Sonrası Uygulanan Açık Uçlu
Soru Formu**

Merhaba arkadaşlar, aşağıda bulunan soruları boş bırakmadan cevaplandırmanız önemlidir. Empati, çevre duyarlılığı ve dramayla ilgili düşüncelerinizi samimiyetle yanıtlayacağınıza inanıyorum. Hassasiyetiniz ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ediyorum 😊

Ad-Soyadı:

Sınıf:

Cinsiyet:

Bölüm:

- ✓ Çocukların çevre duyarlılıklarını geliştirmek için nasıl bir öğretim yaklaşımı benimsersin?
- ✓ Çevre duyarlılığının öğretiminde beceri ve tutumun önemi sizce nedir?
- ✓ Dünyadaki temel çevre problemleri sizce nelerdir?
- ✓ Çevre problemlerine insan etkisi var mıdır sizce? Örnek verebilir misiniz?
- ✓ Çevreyle ilgili sorunların boyutu sizce nedir?
- ✓ Çevreyle ilgili takip ettiğiniz sayfalar, çevreyle ilgili seyrettiğiniz belgesel ve takip ettiğiniz süreli yayın var mı?
- ✓ Çevreyi korumak adına bireysel olarak yaptıklarınız nelerdir?

- ✓ Çevreyle alakalı herhangi bir sivil toplum kuruluşuna üye misin ya da herhangi bir kampanyada aktif olarak bulundunuz mu?

- ✓ Çevre duyarlılığını geliştirecek konuların öğretilmesi gerektiğini düşünüyor musunuz?

- ✓ Drama yöntemi kullanılarak planlanmış bir derse daha önce katıldınız mı? Katıldıysanız drama hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Katılmadıysanız bu süreçten beklentileriniz nelerdir?

- ✓ Empati sizce nedir?

- ✓ Empati kurulabilecek bir duruma örnek verebilir misiniz?

- ✓ Doğada bulunan herhangi bir canlının yerine daha önce kendinizi koydunuz mu?

- ✓ Çevre ve empati arasında sizce nasıl bir bağ kurulabilir?

Yukarıda verilen uygulama öncesi uygulanan açık uçlu soru formudur. Uygulamadan sonra uygulanan açık uçlu soru formunda farklı olan bir soru yer almaktadır. Drama yöntemi kullanılarak planlanmış bir derse daha önce katıldınız mı? Sorusu çıkarılıp yerine; yaratıcı drama yöntemi kullanılarak mı işlenen bir çevre eğitimi dersini, geleneksel yöntemlerle sınıfta işlenen çevre eğitimi dersini mi tercih edersiniz? Neden? Sorusu yer almaktadır.

EK-5 Veri Toplama Araçlarından Günlük Sorularının Yer Aldığı Form

Ad-Soyadı:

Tarih:

- ✓ Bugünkü dersin genel çerçevesi hakkında söylemek istediklerim?
- ✓ Bugünkü derste ne öğrendim?
- ✓ Nasıl hissettim?
- ✓ Farklı olan neydi?
- ✓ Arkadaşlarımla daha fazla iletişim halinde olmak nasıl bir duygu hissettirdi bana?
- ✓ Bugünkü derste en çok etkilendiğim, hoşlandığım durum?
- ✓ Sevmediğim ya da hoşuma gitmeyen bir şey oldu mu?
- ✓ Eklemek istediklerim.

EK-6 Araştırmacı Günlüğünden Örnek

