



Amasya Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
6(2), 454-500, 2017  
Özgün araştırma makalesi

<http://dergi.amasya.edu.tr>

## Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi\*\*

Sedat Maden<sup>1,\*</sup> ve Aptulkerim Dinç<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Giresun Üniversitesi, Türkiye

<sup>2</sup> Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Alındı: 05.07.2017 - Düzeltildi: 03.11.2017 - Kabul Edildi: 08.11.2017

**Atf:** Maden, S. & Dinç, A. (2017). Drama Yönteminin Türkçe Öğretiminde Kullanımının Başarı ve Kalıcılık Üzerine Etkisi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), 454-500.

### Öz

Araştırma, drama yönteminin Türkçe dersinde temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretiminde başarı ve kalıcılık üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum Yakutiye merkez ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulundan seçilen 63, 6. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrenciler karne notu ve ön test başarı ortalamaları açısından eşitlenerek deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Uygulama 6. sınıf Türkçe dersi "Sevgi" teması

\*Sorumlu Yazar: Tel.: 454 3101200, E-posta: sedd52@gmail.com

\*\*Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın 2010 yılında tamamladığı doktora tezinden üretilmiştir. Tez No: 263947.

ISSN: 2146-7811, ©2017

kazanımları ile sınırlandırılmıştır. Drama etkinlikleri "Sevgi" teması kazanımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki "Sevgi" teması kazanımları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak çoktan seçmeli testler, gözlem formları, serbest yazma çalışması değerlendirme formu kullanılmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin analizinde frekans, t testi, Anova istatistik teknikleri kullanılmış; ölçme araçlarının geliştirilmesinde geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda drama yönteminin uygulandığı deney grubunun temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi başarı ortalamalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, drama yönteminin temel dil becerileri ve dil bilgisi öğretiminde geleneksel öğretime göre başarı ve hatırd tutma üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulardan hareketle konuyla ilgili olarak, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarında hangi drama tekniklerinin daha etkili olabileceğine dair araştırmaların yapılması önerilebilir.

*Anahtar Kelimeler:* Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma, Dil Bilgisi, Drama

---

## **Giriş**

İnsanın gelişimi yaşam boyu devam ettiği gibi eğitimi ve öğrenmeye olan ihtiyacı da devamlılık arz eder. İnsanın gelişim sürecinde belirli dönemlerde kazanması gereken kritik beceriler, alışkanlıklar ve davranışlar bulunmaktadır. Bu gerekliliklerin zamanında kazanılması insanın mutluluğunun, fizyolojik ve psikolojik açıdan sağlıklı yaşayabilmesinin anahtarıdır. Bu nedenle eğitim sürecinde insanın kazanması gereken beceri ve alışkanlıklara önem verilmesi, buna uygun program, ortam ve yöntemlerin kullanılması zorunludur.

Öğretimde öğrenciye neyin nasıl öğretileceği önemli bir husustur. Eğitim ortamlarında öğrencilere kazandırılması gereken bilgi ve becerilerin miktarı ve içeriği her geçen gün değişmektedir. Bu nedenle öğretme biçimi ya da yöntemi konu ve öğrencilere göre yenilenmeli, zenginleştirilmelidir. Eğitim

sistemlerinde öğrencinin aktif olarak sürece katılmadığı, sadece bilgi aktarımın ve ezberciliğin ön planda olduğu geleneksel öğretmen merkezli öğretim artık bırakılmıştır. Geleneksel, belirli kalıplara uygun öğretimi temele alan yöntem ve teknikler, öğrencinin bizzat ders sürecine katılmasını engellediğinden öğretim tek yönlü olmaktaydı. Bu şekilde, öğrenmenin tam olarak gerçekleşemeyeceği görülmüş, öğrenci merkezli, aktif katılımı sağlayan, öğrencinin kendi çözüm önerileri ile konuyu kavradığı strateji ve yöntemler eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır. Drama da bu tür yaratıcı, aktif, yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan bir öğretim aracı olarak eğitim sürecinde yerini almıştır.

Drama birçok alanda kullanılabilen bir öğretim yöntemidir. Dil, tarih, coğrafya, matematik, psikoloji, sosyoloji, politika iletişim gibi çok geniş bir uygulama alanına sahiptir. Eğitimde drama, yaşamın gerçekliğinden yola çıkarak, insanın başkalarının gözüyle olayları değerlendirmesi ve kendisini geliştirmesi, eğitim ve öğretim sürecinde aktif rol alması, kendisini rahatça ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı kolayca algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin öğrenme isteğini artırması özelliklerine sahip bir eğitim biçimidir (Güneysu, 1991: 85). Drama, estetik kaygı ve sanat kaygısı açısından bir alan veya disiplin, öğretim açısından düşünüldüğünde ise bir yöntem olarak karşımıza çıkar. Dünyada öğretim programlarında bir yöntem veya eğitim alanı olarak kabul edilen drama ülkemizde son yıllarda öğretim programlarında bir yöntem olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimdeki yeni yaklaşımlar, öğretmenlerle öğrenciler arasındaki karşılıklı ilişkilerde, problem çözme sürecindeki aşamaları gerçekleştirdiği ve eleştirel düşünmeyi sağladığı için dramayı önemli görmektedir (Philbin ve Myers, 1991:180'den akt. Üstündağ, 1994:9).

Eğitimde drama sürecinde birey, günlük hayatın hemen her anında ne şekilde iletişime geçebileceğini, örnek olay ve durumlarda yaşar ve öğrenir. Drama yöntemi ile işlenen derste öğrenci farklı rollere girerken, doğaçlama yollarla duygu,

düşünce ve isteklerini dışa vururken konuşma, dinleme, okuduğunu anlama ve yazılı iletişim becerilerini geliştirebilir.

Drama, katılımcıya/öğrenciye farklı gerçek veya kurmaca rollere girerek farklı sosyal durumlarda ve problemler karşısında nasıl davranılacağına dair beceri ve alışkanlıkları kazandıran bir örnek canlandırmalar alanıdır. Örnek durum ve problemler bireyin toplumsal yapıyı ve ilişkileri daha iyi kavramasını sağlar. Aynı zamanda bireyin sosyal durumlar karşısında eleştirel ve yaratıcı yaklaşımla kendini ifade etme becerisi kazanması yaşamı için çok önemlidir. Drama bireyin kendisini etkili biçimde ifade etmesi ve bu şekilde karşılaştığı durumlara uygun davranması üzerine kuruludur. Bu açıdan dil öğretiminde kullanılacak etkili bir yöntemdir.

Her dil gibi Türkçenin öğretiminde de iletişim için gerekli beceri ve alışkanlıkların kazandırılması hedeflenir. Bu nedenle, dil kullanımına dair okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerileri ve dil bilgisi kuralları uygulama ve değerlendirme boyutunda ne kadar iyi kazandırılırsa başarı o derece artar.

Türkçe öğretiminin farklılık gösteren ancak bütünleşmiş yapısından dolayı öğretim sürecinde değişik yöntem ve tekniklerin kullanılması gereklidir. Kullanılacak öğretim yollarının dil öğretimi için uygulamalı, örneklendirmeye dayalı ve farklı durumlara uygun öğretimi gerçekleştirebilmesine dikkat edilmelidir. Dil becerisi, yaşam boyu gereklidir. Bu nedenle dil öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin de kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmesi şarttır. Öğrencilerin pasif kaldığı bir dil öğretimi düşünülemez için uygulanacak yöntem aktif ve katılıma dayalı bir öğrenme ortamını sağlayabilmelidir. Tüm bu gereklilikler yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayan dramanın Türkçe öğretiminde kullanımının sebeplerinin ve sağlayacağı faydaların göstergesidir.

İlk ve ortaokul yıllarında bilişsel ve sosyal gelişimin yanı sıra dil gelişimi de çok hızlıdır. Kelime dağarcığının zenginleşmesiyle birlikte dil becerilerinin kullanımı da hızla gelişir. Bu dönemde, öğrenciler kendilerini sosyal, fiziksel, psikolojik açıdan daha iyi tanırlar. Bununla birlikte kendini

tanıyan öğrenci çevresine kendisini kabul ettirmek, takdir edilmek ve beğenilmek için farklı şekillerde sosyal ortamlarda iletişimde bulunur.

Gelişim kuramlarına göre bakıldığında bu dönem öğrencilerinin bir geçiş döneminde oldukları görülmektedir. Özellikle öğrencilerin giderek kendilerini bağımsız hissetmeleri ve kendi görüş açılarını geliştirmeye başlamaları, okul hayatı bakımından önemli özelliklerdir. Bu nedenle bu yaş seviyesi öğrencilerinin her şeyden önce okula ve derslere bağlanması sağlanmalıdır. Bu durumun gerçekleşmesi de öğrencilerin kendilerini daha rahat hissedebileceği, kendilerini daha özgürce ifade edebileceği, öğrencilerde haz uyandırabilecek ve onların psikososyal gelişim özelliklerini karşılayabilecek öğretim yöntemlerini kullanmayı gerektirmektedir (Alkan vd., 1995; Arı, 2005; Erden, 2005; Kaya, 2007; Özbay, 2003; Senemoğlu, 2007; Silber, 1998). Öğrenme kalitesi için gerekli bu tür özellikleriyle birlikte drama, dil becerisi ve okuma-yazmanın çok yönlü öğretiminde güçlü ve etkili bir yöntemdir. Drama, okuma yazma ile birlikte hayal gücü ve yaratıcılığı kullanarak dinlerken ve konuşurken bir olayın ya da metnin daha kolay çözümlenmesini ve birleştirilmesini sağlar (Harrison, 1999: 13). Dramayı kullanarak öğretmen, "sadece bir oyun yazarının değil aynı zamanda roman yazarı ya da şairin de eserlerine karşı çocuğun duyarlılığını ve beğenisini geliştirir." (McGregor, 1976: 154'ten aktaran Tokgöz, 2004: 69). Böylece çocukta edebiyat sevgisi, okuma alışkanlığı ve şiir, şarkılarla sanatsal söyleyiş arzusu ve yeteneği güçlenebilir.

Teorik bilgi yığından ziyade becerilerin kazandırılmasına ağırlık veren Türkçe öğretimi için drama gibi yaparak uygulayarak beceri ve davranış kazandıran bir yöntem gereklidir. Türkçe öğretimi tek boyutlu bir alan değildir. Drama, dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin kazanımı ve gelişimine yönelik bütünlük uygulamalar içeren bir özelliktir. "Birbirleriyle doğrudan ve dolaylı olarak ilişkiler ağı içerisinde bulunan bu etkinlikleri içeren öğretim, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla da beslenerek

birbirini bütünleyen bir anlayışla eğitimin değişik aşamalarında sürdürülür." (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1997: 132).

Türkiye'de Türkçe öğretiminde dramanın kullanımı ile ilgili yapılan uygulamaya dayalı araştırmalarda, dramanın geleneksel olan yöntemlere göre dil becerilerini kazandırmada ve iletişim becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Köklü (2003) Türkçe dersinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasında drama yönteminin etkililiğini ölçmeye yönelik çalışmasında, drama yönteminin öğrencinin dinlediğini anlama davranışını kazanmasında daha etkili olduğunu ve edebî türlere yönelik ilgiyi yükselttiğini verilere dayanarak açıklamıştır. Ünsal (2005)'in Türkçe dersinde drama yönteminin çocuklarının dil ve anlatım becerilerine katkısını araştıran çalışması, drama yönteminin etkin katılım gerektirdiğine deneysel verileri ile ışık tutmaktadır. Ünsal, Türkçenin dört temel dil becerisini geliştirmede dramanın etkili bir yöntem olduğunu ve yöntemin sadece dil öğretiminde değil hayatın her aşamasında kullanılabileceğini de ifade etmiştir. Çebi (1996) imgesel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmasında, imgesel dil ile drama arasında nasıl bir bağlantı kurulabileceği irdelenmiştir. Çebi, araştırmasını lise mezunu ve ÖSS'ye hazırlanan beş grup üzerinde uygulamıştır. Drama yönteminin imgesel dil becerileri için geliştirici ve kalıcı etkisi olduğu belirlenmiştir. Karateke (2006) ise, yaratıcı dramanın 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştıran çalışmasında, Antakya ilinde uyguladığı ölçme araçlarının bulgularına dayanarak drama tekniklerinin orta ve uzun vadede dil becerilerinin kazandırılmasında faydalı olacağı sonucuna varmıştır. Ergin (2009)'in araştırmasında da dramanın noktalama işaretlerinin öğretiminde öğrencilerin başarılarını artırdığı görülmüştür. Bunlarla birlikte Susar Kırmızı (2008)'nin araştırmasında dramanın okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı doğrultuda alanyazında bulunan daha birçok örnek araştırma sonucundan hareketle, dil öğretiminde etkili olduğu görülmüş olan dramanın Türkçe derslerinde etkili bir şekilde kullanılması gereklidir. Bunun için

Türkçe öğretmenleri bu yöntemi kullanmaya hazır olmalı, müfredat bu uygulamaları desteklemeli ve okulun fiziki imkânlarının yeterliliği sağlanmalıdır. Ayrıca drama yönteminin Türkçe derslerinde kullanımının ne düzeyde olduğu, öğretmenden, öğrenciden, okuldan ve yöneticilerden kaynaklanan sorunların tespit edilip, uygun şartların oluşturulması çok önemlidir.

Dramanın öğrencinin yaşama hazırlanmasındaki en büyük faydası onlara iletişimde sağladığı kolaylıktır. Öğrenci, dil öğrenimini ne kadar başarılı gerçekleştirirse kişisel ve sosyal ortamlarda da o kadar başarılı olabilir. Çünkü doğru düşünüp yerinde ve zamanında karar verebilmek dilin kavramlarını doğru tanımlamasına bağlıdır. Son yıllarda yapılan akademik incelemeler, toplumsal projeler, bilimsel toplantılar ve atölye çalışmaları dramanın ana dili öğretimindeki yerini belirginleştirmiştir. Çocukluk döneminde, sembollere anlam yükleyerek nesnelere tanıyan çocuk için dili en iyi öğretme ortamı doğal ortamlardır. Doğal ortamlar için oyunlar çok önemlidir. Öğrenci, oyun esnasında rahat ve iletişime daha açıktır. Eğitimde drama, oyuna benzeyen doğal ortamlar sunarak dil gelişimi için çocuğa katkı sağlayabilir.

Türkçe öğretmeni alan bilgisini oyunlar içinde uygun tekniklerle öğrenciye aktarmalıdır. Drama eylemi esnasında diğer alanlarla da ilişki kurulmalıdır. Sözlü anlatıma dikkat edilmeli, gerekirse ses çalışmalarına (sosyal oyunlarla) zaman ayrılmalıdır. Türkçe öğretmeni, bir lider olarak drama çalışmasında sürece önem vermeli, öğrencilerin oyunlarla ilgili düşüncelerine ve eleştirilerine de değer vermelidir. "Öğretmen drama ile dil kullanım modellerini öğrenciye kendi tercihleri ile sunar. Konuşma ve dinleme etkinlikleri ile açık, hassas, yansıtıcı, destekleyici, dikkatli, katılımcı, kolektif, yaratıcı dinleme şekilleri kazandırılabilir." (Prendiville ve Toye, 2007: 46). Bu bir oyunla, doğaçlama diyalogla, görüntüden hareketle, seslerle, kukla, maket ve modeller ile sağlanabilir. Dramanın bir öğretim aracı olarak kullanımı, öğrencinin öğrendiklerini akıl, tecrübe ve yaratıcılık süzgecinden geçirmesine hizmet eder. Bu şekilde, öğrenilenler öğrenenin kendi sözcükleriyle,

tercihleriyle ve değerlendirmesiyle ifade edilir. Bu öğrenme biçiminin insanın karar ve eylemlerinde katkısının olacağı açıktır.

Drama, Türkçe öğretimine bireyin zihinsel gelişimini de destekleyen sanat eğitimi katabilecek bir yöntemdir. Drama yöntemi, öğretim sürecinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi desteleyebilecek bir öğretim yoludur. Dramanın Türkçe öğretiminde kullanımı, temel dil becerilerini uygulama düzeyinde birer alışkanlık olarak kazandırırken, öğrencinin kendini açık ve doğru bir şekilde ifade etmesini, günlük yaşamında yazılı ve sözlü iletişimin yanında beden dilini de etkili kullanmasını sağlayabilir. Bu süreçte öğrenci örnek yaşam kesitleri, olaylar ve yaratıcı şekillerde becerileri yaparak-yaşayarak öğrenir. Türkçe öğretiminde drama yöntemi, öğrencinin dilini doğru ve etkili kullanma alışkanlığını yaşayarak kazandırmasından dolayı örgün ve yaygın eğitim kademelerinde kullanılmalıdır. Bu yöntemin öğrencinin yaş, gelişim özellikleri ve dersin içeriğine uygun tekniklerinin olması, ayrıca oyunla desteklenebilmesi dil öğretimi ve özel olarak da Türkçe öğretiminde kullanımının yararlı olduğunu düşündürmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bahsedilen gerekçelerden hareketle araştırmada, 6. sınıf Türkçe dersinde temel dil becerileri ve dil bilgisi konularının öğretiminde drama yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısı üzerinde etkisinin olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Drama yönteminin uygulandığı deney ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında;

1. Okuma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dinleme / İzleme becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Konuşma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?



4. Yazma becerisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Dil bilgisi ön test, son test ve kalıcılık testi ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada deneme modellerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu model ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2000: 97). Deneysel araştırma modelleri sosyal alanlarda özellikle de eğitim alanında sıklıkla kullanılan modellerdendir. Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir. Bunun için araştırma durumları ya da ortamları oluşturulur. Deneysel araştırma yöntemlerine ihtiyaç duyulmasının temel sebebi olarak herhangi bir "şey" in (yeni bir strateji, yöntem vb.) etkililiğini belirlemek ve bununla ilgili önerilerde bulunmak gösterilebilir (Arıkan, 2005; Büyüköztürk, 2001; Ekiz, 2003). Bu desende, "araştırma yapılacak gruplar deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılır. Bu gruplara başlangıçta ön test ve araştırma süreci sonunda son test uygulanır ve gruplara ait veriler aradaki farklılıklara bakılarak sonuçlara ulaşılır." (Ekiz, 2003: 100; Creswell, 2003: 167).

	Ön Test	Uygulama Süreci	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney Grubu	Kişisel Bilgi Formu (KBF)	Drama Yöntemi	KBF	KBF
	Okuma Başarı Testi (OBT)		OBT	OBT
	Dil Bilgisi Başarı Testi (DBT)		DBT	DBT
	Dinleme Becerileri		DGF	DGF
	Gözlem Formu (DGF)		KGF	KGF
	Konuşma Becerileri		YDF	YDF

Kontrol Grubu	Gözlem Formu(KGF)	Geleneksel Öğretim Yöntemi	KBF	KBF
	Yazma Çalışması ve Değ. Formu(YDF)		OBT	OBT
			DBT	DBT
			DGF	DGF
			KGF	KGF
			YDF	YDF

Şekil 1. Her iki gruba süreç boyunca yapılan uygulamalar

Şekil'den görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında yapılacak faaliyetler araştırmacı tarafından ilgili yöntemlere göre, her iki grubun dersine giren Türkçe öğretmeni ile görüşülerek hazırlanmış ve 7 hafta süresince uygulanmıştır.

*Deney grubuna yönelik işlemler:*

İlk aşamada deneyin yürütüleceği 6. sınıf Türkçe dersi *Sevgi* teması ve ders kitaplarındaki metinler ve etkinlikler belirlenmiştir. Temel dil becerilerine ve dil bilgisine yönelik etkinlikler becerilerin kazanılmasını, sınıf içinde bireysel ve iş birlikli çözümleri, eğlenerek, yaparak, örneklendirerek öğrenme durumlarını, yaratıcı ve özgür davranış imkânlarını öğrencilere sunarak, konunun uygulanarak edinilmesini ve kalıcı olmasını sağlayacak bir sınıf ortamı hazırlanmıştır. Deney grubunda Türkçe okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi temel dil becerilerinin öğretimine ve bu becerilere ait kazanımların edinilmesine yönelik drama etkinlikleri geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamına uygun olarak deney grubunda aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

- ✓ Kişisel Bilgi Formu ve ön test uygulanmıştır.
- ✓ Öğrencilerle tanışma ve deney süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır.
- ✓ Öğrenciler ile yapılacak drama etkinliklerinin ders içindeki sırası öğrencilerle belirlenmiştir.
- ✓ 6. sınıf Türkçe dersinde *Sevgi* temasında yer alan metinlerde beş temel dil becerisi için geliştirilen drama etkinlikleri uygulanmıştır. Ancak dinleme drama etkinliği

sadece dinleme örnek metninde birkaç kez uygulanmıştır. Dil bilgisi etkinliği de temanın sonunda birkaç kez tüm grupla uygulanmıştır.

✓ Bazı metinlerde yer alan konu içeriklerinin öğretiminde drama etkinliklerinin yeterli olmayacağı düşünülerek araştırmacı tarafından diğer öğretim yöntem ve teknikleri aracılığıyla konularla ilgili teorik geçişler sağlanmıştır.

Okuma becerisi için "Dedektif Okurlar" (Şimşek, 2010); dinleme becerisi için "Hayal mi Gerçek mi?"; konuşma becerisi için "Konuş Bakalım"; yazma becerisi için "Torbadan Çıkan Hikâye" (Şimşek, 2007) ve dil bilgisi için "Eklenebilir miyim?" drama etkinlikleri kullanılmıştır.

Drama etkinliklerinin uygulanmasında çeşitli drama teknikleri kullanılmıştır. Drama etkinliklerinin uygulanması drama tekniklerinin yanı sıra diğer öğretim tekniklerinden (Soru cevap, beyin fırtınası, örnek olay vb. ve bazı aktif öğrenme tekniklerinden [Siz olsaydınız ne yapardınız?, Kim olduğunu bul vb.] yararlanılmıştır.

Isınma çalışmalarında; *pantomim, bölünmüş ekran, doğaçlama, öğretmenin role girmesi,*

Okuma etkinliği için; *doğaçlama, bölünmüş ekran, rol kartları,*

Dinleme etkinliği için; *öykü oluşturma, öykü canlandırma,*

Konuşma etkinliği için; *doğaçlama, serbest kürsü, olay canlandırma,*

Yazma etkinliği için; *rol içinde yazma, öykü oluşturma, bölünmüş ekran,*

Dil Bilgisi etkinliği için; *rol kartları, doğaçlamadan yararlanılmıştır.*

Drama etkinliklerinde kullanılacak gerekli araç-gereçler (Dedektif merceği, şapka, torba vb.) araştırmacı tarafından sınıfa getirilmiştir. Belirlenmiş temanın metinleri ve kazanımları drama yönteminin başarı ve beceri geliştirme uygulamalarında bağlayıcı ve destek noktası olmuştur. Ders kitabı ve programdaki becerilere ait kazanımlardan hareketle ders süreci planlanmıştır. Tema boyunca tüm temel dil becerileri için geliştirilmiş drama etkinlikleri birkaç kez farklı öğrencilerle yinlendikten sonra son test ve 4 hafta sonra kalıcılık testinin uygulaması yapılmıştır.

*Kontrol grubuna yönelik işlemler:*

Kontrol grubunda, Türkçe dersi öğretim programının öğretim sürecinde kullanılmasını önerdiği, Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı kılavuz kitaptaki etkinlik ve tekniklerin kullanılmasını gerektiren geleneksel öğretim uygulanmıştır. Geleneksel öğretim yöntemi, okullarda yaygın bir şekilde, bilginin aktarılması, kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Geleneksel öğretimde bilgilerin programa ve kalıplaşmış uygulamalara göre düzenlenmiş, sıralanmış olması gerekmektedir. Genel ilke ve kavramlar verilir, bilgilerin kazandırılması sağlanır (Demirel, 2006). Ders kitabındaki *Sevgi* teması metinleri okunmuş ve kazanımlarına yönelik etkinliklerle gerekli bilgiler sırasıyla sınıfta öğretilmeye çalışılmıştır.

Ders kitabı ve etkinliklerinin dışında öğretimi zenginleştirecek ve öğrencilerin katılımını artıracak herhangi bir öğretim materyali kullanılmamıştır. Tema boyunca tüm metin ve etkinlikler araştırmacı tarafından işlendikten sonra son test ve 4 hafta sonra kalıcılık testinin uygulaması yapılmıştır.

### **Çalışma Gruplarının Oluşturulması**

Araştırmanın çalışma grubunu, Erzurum ili Yakutiye ilçesinde bulunan bir okuldan rastgele yöntemle belirlenmiş 63 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında *grup eşleştirme* tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte ilgili değişkenlere ait grup ortalamaları dikkate

alınarak iki grup oluşturulur (Büyüköztürk, 2001: 24). Her iki okulda drama yöntemi ile Türkçe dersinin işleneceği bir deney ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma için hazırlanan bilgi formu ve ölçme araçları ön test olarak çalışma grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamalardan sonra çalışma grubundaki öğrencilerin ön test başarı ortalamaları ve bir önceki karne notları belirlenmiş ve listelenmiştir. Başarı ön test ortalamaları ve karne notları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol gruplarının ön test ve karne notlarına ilişkin t testi değerleri

		n	$\bar{X}$	SS	t	p
<b>OBT Ön test</b>	Deney	33	6,273	2,253	0,725	0,471
	Kontrol	30	6,700	2,423		
<b>DBT Ön test</b>	Deney	33	2,242	1,392	1,602	0,114
	Kontrol	30	2,866	1,696		
<b>DGF Ön test</b>	Deney	33	1,558	,138	0,553	0,583
	Kontrol	30	1,538	,141		
<b>KGF Ön test</b>	Deney	33	1,561	,174	0,979	0,331
	Kontrol	30	1,516	,193		
<b>YDF Ön test</b>	Deney	33	20,090	6,834	0,593	0,555
	Kontrol	30	21,100	6,635		
<b>Karne Notu</b>	Deney	33	3,667	1,080	0,885	0,380
	Kontrol	30	3,433	1,006		

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında ön test ve karne notu ortalamalarına göre istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu analizlerden sonra sınıflardan biri deney (n=33) diğeri ise kontrol (n=30) olarak rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda 17 erkek, 16 kız ve kontrol grubunda ise 16 erkek, 14 kız öğrenci bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

### *Kişisel bilgi formu*

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sosyoekonomik durum ve karne notu ortalaması gibi özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olan form, uygulama öncesinde kullanılmıştır. Çalışma grubunun özelliklerini belirleyerek deney sürecini başlatmanın süreci olumlu yönde etkileyeceği gerçeğinden hareketle bu form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

### *Okuma başarı testi (OBT)*

Okuma becerisindeki başarı, çoktan seçmeli test ile ölçülmeye çalışılmıştır. Okuma Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geçmiş yıllardaki OKS, SBS ve özel okul sınavlarında çıkmış Türkçe dersi soruları arasından Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak okumaya yönelik 20 soru belirlenmiştir. Okuma Başarı Testi kapsam geçerliliği 4 konu alan uzmanı ve uygulama okullarındaki 3 Türkçe öğretmeni tarafından denetlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Okuma başarı testi 15 soru olarak uygulanmıştır.

### *Dil Bilgisi başarı testi (DBT)*

Dil bilgisi başarısı, çoktan seçmeli test ile ölçülmeye çalışılmıştır. Dil Bilgisi Başarı Testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geçmiş yıllardaki OKS, SBS ve özel okul sınavlarında çıkmış Türkçe dersi soruları arasından Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlara uygun olarak dil bilgisine yönelik 20 soru belirlenmiştir. Dil Bilgisi Başarı Testi kapsam geçerliliği konu alan uzmanları (n=4) ve uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri (n=3) tarafından denetlenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dil bilgisi başarı testi 10 soru olarak uygulanmıştır.

Hazırlanan OBT ve DBT daha önce ortaokul 6. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. OBT ve DBT 25 soru hâlinde uygulanmıştır. Yapılan analiz sonunda 25 soruluk testte bulunan madde güçlük düzeylerinin 0,12 ile 0,88 arasında heterojen bir yapıya sahip olduğu ve buna ek olarak testin

ortalama güçlüğü'nün 0,476 düzeyinde olduğu görülmüş, başarı testinin güvenilirlik iç tutarlık katsayısı Kuder Richardson (KR-20) formülü ile 0,76 olarak hesaplanmıştır.

*Dinleme/İzleme becerisi gözlem formu (DGF)*

Dinleme/izleme becerisindeki başarı, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış gözlem formları ile ölçülmeye çalışılmıştır. Gözlem formu maddeleri Türkçe dersi öğretim programındaki dinleme/izleme kazanımlarından seçilmiştir. Kazanımların seçiminde bilişsel, sosyal ve uygulama boyutlarının varlığına dikkat edilmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden hareket edilerek bazı değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış (15 maddelik) gözlem formundaki her bir madde Evet[3], Bazen[2], Hayır[1] şeklinde puanlandırılmıştır.

Hazırlanan Dinleme/İzleme Gözlem Formu daha önce ilköğretim öğrencileri üzerinde iki Türkçe öğretmeni aracılığıyla uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı (*Cronbach Alpha*) 0,81 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan dinleme becerisine yönelik gözlem verilerine ait güvenilirlik katsayısının ise 0,85 olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen gözlem verileri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde farklı iki gözlemci tarafından toplanan verilere ait ortalamalar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $r= 0,545$ ;  $p< 0,05$ ).

Bu bulgulardan hareketle aynı becerileri gözleyen gözlemcilerin elde ettikleri veriler arasında tutarlılık olduğu ve gözlem formunun güvenilir olduğu söylenebilir.

Uygulayan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle maddelerde bir değişikliğe gidilmemiştir.

*Konuşma becerisi gözlem formu (KGF)*

Konuşma becerisindeki başarı, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yapılandırılmış gözlem formu ile ölçülmeye çalışılmıştır. Gözlem formu maddeleri Türkçe dersi öğretim programındaki konuşma kazanımlarından seçilmiştir. Kazanımların seçiminde bilişsel, sosyal ve uygulama

boyutlarının varlığına dikkat edilmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerinden hareket edilerek bazı değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yapılandırılmış (33 maddelik) gözlem formundaki her bir madde Evet[3], Bazen[2], Hayır[1] şeklinde puanlandırılmıştır.

Hazırlanan Konuşma Gözlem Formu daha önce ilköğretim öğrencileri üzerinde iki ders öğretmeni aracılığıyla uygulanmıştır. Bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı (*Cronbach Alpha*) 0,79 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan dinleme becerisine yönelik gözlem verilerine ait güvenilirlik katsayısının ise 0,89 olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamadan elde edilen gözlem verileri arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde farklı iki gözlemci tarafından toplanan verilere ait ortalamalar arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $r=0,743$ ;  $p<0,05$ ).

Bu bulgulardan hareketle aynı becerileri gözleyen farklı gözlemcilerin elde ettikleri veriler arasında tutarlılık olduğu ve gözlem formunun güvenilir olduğu söylenebilir. Uygulayan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle maddelerde değişikliğe gidilmemiştir.

#### *Yazılı anlatım değerlendirme formu (YDF)*

Yazma becerisindeki başarı, hikâye tamamlama şeklinde yapılan serbest yazma çalışması ile ölçülmeye çalışılmıştır. Serbest yazma çalışması ürünlerini değerlendirmek için araştırmacılar tarafından Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Değerlendirme formunu geliştirme aşamasında Türkçe dersi öğretim programındaki yazma becerisi kazanımları ile Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu (MEB, 2006: 236) ve alanyazındaki çalışmalar dikkate alınmıştır. Değerlendirme formundaki ölçme maddeleri için alan uzmanlarının ( $n=4$ ) ve Türkçe öğretmenlerinin ( $n=3$ ) görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği bu şekilde sağlanmış olan değerlendirme formu ve madde not değerleri, Türkçe eğitimi uzmanları ( $n=4$ ) tarafından incelenmiş ve bazı değişiklikler neticesinde son hâli verilmiştir.



## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, uygulama öncesinde öğrencilere ait cinsiyet ve diğer özellikleri belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulamanın ilk haftasında hazırlanmış olan OBT, DBT, YDF deney ve kontrol grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerin not kaygılarının olmamasına ve birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Yazma becerisine yönelik başarının tespitinde serbest yazma etkinliği kullanılmış, YDF ile öğrencilerin yazma ürünleri değerlendirilmiştir.

Türkçe temel dil becerilerinden olan dinleme/izleme ve konuşma becerilerine yönelik öğretim sürecinde başarının ölçülmesinde gözlem formlarının kullanılmasının diğer test türlerine göre kullanışlı olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla ortaokul 6. sınıf öğrencilerin dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili davranışlarının gözlenme sürecinde *Katılımcı olunmayan gözlem* yaklaşımından hareketle katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenen Türkçe öğretmeninden yararlanılmıştır. Bu tür gözlemler, daha çok kültür üzerine yapılacak çalışmalarda dil, adet, gelenek-görenek ve yazılı-yazısız kuralları araştırmak için kullanılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009: 148). Buradan hareketle katılımcı olunmadan sürece katılarak gözlem yapma yaklaşımı, dil alanıyla ilgili araştırmalarda dilin kullanımını ve çeşitli açılardan farklılık gösteren dil ürünlerini (sözlü dil) araştırmada etkili bir yöntem olarak görülebilir.

Katılımcı olarak gözlem sürecine dâhil olan gözlemci (Türkçe dersi öğretmeni), gözlem yapılan ortama katılmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarındaki öğretim uygulamalarını yaparken sürece etki etmeden gözlemlerini yapmış ve elindeki yapılandırılmış formlara kayıt etmiştir. Öğrencilerin doğal davranmalarını engellemek için gözlemcilerin gözlem verilerini kaydederken dikkat çekmeden işlemlerini yapmaları istenmiştir.

Uygulama öncesinde (ön test kapsamında), uygulama sonunda (6. ve 7. hafta son test kapsamında) ve uygulamadan 4 hafta sonra kalıcılık testi için katılımcı gözlemcilerin gözlem verilerini yapılandırılmış gözlem formlarına işaretlemesi

sağlanmıştır. Katılımcı gözlemci olarak uygulama sürecine katılan Türkçe öğretmeni, ortama dâhil olmuş, araştırmacı tarafından uygulamalar yapılırken gözlemlerini anında yapılandırılmış formlara her öğrenci için ayrı ayrı kodlamıştır. Katılımcı gözlemci olarak dikkat edilmesi gereken; gözlemcinin gruba dâhil olması, bilgi toplaması, gözlenen bilgi ve becerileri kodlaması gibi hususlarla ilgili Türkçe dersi öğretmenine araştırmacı tarafından bilgi verilmiştir. Gözlemci olarak uygulamalara katılan Türkçe dersi öğretmenine hangi grubun deney ve hangi grubun kontrol olarak ayrıldığı hakkında gözlem sürecinin objektifliğini etkilememesi için bilgi verilmemiştir.

Deney ve kontrol grubundaki tüm uygulamalar bitirildikten sonra, uygulamanın 6. ve 7. haftasında OBT, DBT, DGF, KGF ve YDF son olarak öğrencilere haber vermeden uygulanmıştır. Uygulamadan 4 hafta sonra deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmıştır. OBT ve DBT'de her soru 1 puan olarak değerlendirilmiştir. YDF'de ise değerlendirme 100 puan üzerinden yapılmıştır.

Elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik paket programına girilmiş ve analizleri yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde farklı istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Çoktan seçmeli test puanlarında doğru cevap verilen her bir madde (1), gözlem formlarındaki veriler minimum 1-maksimum 3 aralığında puanlandırılmış ve her bir öğrencinin toplam puanı elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grupları arasında başarı ve karne notu açısından farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi tekniği kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaçla ölçümlerde grupların kendi içindeki değişim farklılıklarını görmek için İlişkili Örneklem İçin Tek Faktörlü Anova ve gruplar arasındaki değişim farklılıklarını aynı anda görmek için Karışık Ölçümler İçin İki Faktörlü Anova teknikleri kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, araştırma amacına bağlı olarak alt problemlerle ilgili elde edilen verilere ilişkin analiz sonuçları tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

*Deney ve kontrol gruplarının okuma becerisine yönelik bulgular*

**Tablo 2.** Deney-kontrol grubu OBТ ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön test		Son test		Kalıcılık	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Deney</b>	33	6,27 (% 41)*	2,254	12,66 (% 85)*	1,963	10,61 (%71)*	1,952
<b>Kontrol</b>	30	6,70 (%45)*	2,423	11,23 (%74)*	2,011	8,70 (%59)*	2,070

\* Mutlak başarı düzeyi= Ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 2'de görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun OBТ ön test aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 6,27$  iken, son testte  $\bar{x} = 12,66$ 'ya yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $\bar{x} = 10,61$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $\bar{x} = 6,70-11,23-8,70$ 'tir. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 41'ine sahip oldukları, son testte bu oranın % 85'e yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 71'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 45'ine, son test sonuçlarına göre %74'üne ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 59'una ulaştıkları belirlenmiştir.

**Tablo 3.** Deney grubu OBТ ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
-------------------	----	----	----	---	---	--------------

Denekler arası	183,394	32	5,731			<b>1-2, 1-3</b>
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	<b>702,970</b>	<b>2</b>	<b>351,485</b>	<b>100,261</b>	<b>,000</b>	<b>2-3</b>
Hata	224,364	64	3,506			
Toplam	1110,728	98				

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası OBТ ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=100,261, p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin okuma veya okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bulgulardan hareketle drama yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin de okuma becerisine yönelik uygulamalarda başarılı oldukları ve öğrenilen bilgilerin unutulmadığı söylenebilir.

**Tablo 4.** Kontrol grubu OBТ ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	334,989	29	11,551			<b>1-2, 1-3</b>
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	<b>309,689</b>	<b>2</b>	<b>154,844</b>	<b>116,670</b>	<b>,000</b>	<b>2-3</b>
Hata	76,978	58	1,327			
Toplam	721,656	98				

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası OBТ ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}$

$F_{(58)}=116,6670$ ,  $p<0.01$  görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin okuma veya okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 5.** Deney ve kontrol grubu OBT ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	562,804	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	44,421	1	44,421	5,227	,026
Hata	518,383	61	8,399		
Denekler içi	1295,272	126			
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	946,108	2	473,054	191,519	,000
<b>Grup*ölçüm</b>	<b>47,823</b>	<b>2</b>	<b>23,911</b>	<b>9,681</b>	<b>,000</b>
Hata	301,341	122	2,470		
Toplam	1858,076	188			

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası OBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=5,227$ ,  $p<0.05$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 191,519$ ,  $p<0.05$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 9,681, p<0.05$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre okuma başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

*Deney ve kontrol gruplarının dinleme/izleme becerisine yönelik bulgular*

**Tablo 6.** Deney-kontrol grubu DGF ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön test		Son test		Kalıcılık	
		$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.	$\bar{X}$	S.s.
<b>Deney</b>	33	1,55	0,141	2,79	0,090	2,50	0,117
		(% 51)*		(% 93)*		(% 83)*	
<b>Kontrol</b>	30	1,53	0,138	2,08	0,511	1,75	0,366
		(% 51)*		(% 63)*		(% 58)*	

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 6'da görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun DGF ön test aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 1,55$  iken, son testte  $\bar{X} = 2,79$ 'a yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $\bar{X} = 2,50$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $\bar{X} = 1,53-2,08-1,75$ 'tir. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından

değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 51'ine sahip oldukları, son testte bu oranın % 93'e yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 83'e düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 51'ine, son test sonuçlarına göre % % 63'üne ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin % 58'ine ulaştıkları belirlenmiştir.

**Tablo 7.** Deney grubu DGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	,562	32	,018			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	27,703	2	13,852	1,149	,000	2-3
Hata	,772	64	,012			
Toplam	29,037	98				

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası DGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=1,149$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0,01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 8.** Kontrol grubu DGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	8,041	29	,277			1-2, 1-3

Ölçüm (Ön-Son -Kalıcılık)	4,319	2	2,159	31,505	,000	2-3
Hata	3,975	58	,069			
Toplam	16,335	89				

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 58)}=31,505$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 9.** Deney ve kontrol grubu DGF ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	19,814	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	11,210	1	11,210	79,477	,000
Hata	8,604	61	,141		
Denekler içi	35,625	126			
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	25,396	2	12,698	326,359	,000
Grup*ölçüm	5,512	2	2,756	70,838	,000
Hata	4,747	122	,039		
Toplam	55,439	188			

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=79,477$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın



farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 326,359, p < 0.01$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)} = 70,838, p < 0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre dinleme başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bulgular ışığında temel dil becerilerinden dinleme/izleme becerisi başarısında gerçek hayat kesitleriyle uygulamalı bir beceri kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin, programın ve ders kitabının uygun gördüğü öğretim anlayışını sürdüren, tek yönlü öğretim sürecinin dışına çıkmayan geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

*Deney ve kontrol gruplarının konuşma becerisine yönelik bulgular*

**Tablo 10.** Deney-kontrol grubu KGF ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön test		Son test		Kalıcılık	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Deney</b>	33	1,56	0,174	2,84	0,108	2,34	0,186
		(%52)*		(% 95)*		(% 78)*	
<b>Kontrol</b>	30	1,51	0,193	1,86	0,277	1,64	0,204
		(%50)*		(%62)*		(% 55)*	

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 10'da görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun KGF ön test aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 1,56$  iken, son testte  $\bar{x} = 2,84$ 'e yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $\bar{x} = 2,34$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $\bar{x} = 1,51-1,86-1,64$ 'tür. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 52'sine sahip oldukları, son testte bu oranın % 95'ine yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 78'ine düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 50'sine, son test sonuçlarına göre % 62'sine ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin %55'ine ulaştıkları belirlenmiştir.

**Tablo 11.** Deney grubu KGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	1,417	32	,044			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son -Kalıcılık)	27,267	2	13,634	842,321	,000	2-3
Hata	1,036	64	,016			
Toplam	29,72	98				

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası KGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=842,321, p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0,01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 12.** Kontrol grubu KGF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	4,023	29	,139			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	1,758	2	,879	99,863	,000	2-3
Hata	,511	58	,009			
Toplam	6,292	89				

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde, kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası KGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 58)}=99,863$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 13.** Deney ve kontrol grubu KGF ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	21,000	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	15,560	1	15,560	174,467	,000
Hata	5,440	61	,089		
Denekler içi	29,357	126			
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	20,561	2	10,280	811,026	,000
<b>Grup*ölçüm</b>	<b>7,250</b>	<b>2</b>	<b>3,625</b>	<b>285,969</b>	<b>,000</b>
Hata	1,546	122	,013		
Toplam	50,357	188			

Tablo 13'teki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası KGF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=174,467$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 811,026$ ,  $p<0.01$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 285,969$ ,  $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre konuşma başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bulgular ışığında temel dil becerilerinden konuşma becerisi başarısında günlük yaşam için deneyim kazandıracak örnek olay ve durumlar aracılığıyla etkili konuşma becerisi kazandırmayı amaçlayan drama yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

*Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine yönelik bulgular*

**Tablo 14.** Deney-kontrol grubu YDF ortalama ve standart sapma değerleri

Ön test	Son test	Kalıcılık
---------	----------	-----------

	n	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
<b>Deney</b>	33	20,09	6,834	74,79	7,920	58,57	10,595
		(%20)*		(%75)*		(%57)*	
<b>Kontrol</b>	30	21,10	6,635	61,33	9,267	48,00	8,473
		(%21)*		(%61)*		(%48)*	

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 14'te görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun YDF ön test aritmetik ortalaması  $\bar{X} = 20,59$  iken, son testte  $\bar{X} = 74,79$ 'a yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $\bar{X} = 58,57$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $\bar{X} = 21,10-61,33-48,00$ 'dir. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin % 20'sine sahip oldukları, son testte bu oranın %75'ine yükseldiği ve kalıcılık testinde ise % 57'sine düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin %21'ine, son test sonuçlarına göre %61'ine ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin %48'ine ulaştıkları belirlenmiştir.

**Tablo 15.** Deney grubu YDF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	2836,061	32	88,627			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	52092,424	2	26046,212	391,466	,000	2-3
Hata	4258,242	64	66,535			
Toplam	59186,727	98				

Tablo 15'teki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası YDF ön test, son test ve kalıcılık

testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=391,466, p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 16.** Kontrol grubu YDF ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	3551,789	29	122,475			1-2, 1-3
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	25201,089	2	12600,544	318,088	,000	2-3
Hata	2297,578	58	39,613			
Toplam	31050,456	89				

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası **YDF** ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 58)}=318,088, p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 17.** Deney ve kontrol grubu YDF ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	9163,915	62			

Grup (Drama- Geleneksel)	2776,066	1	2776,066	26,510	,000
Hata	6387,849	61	104,719		
Denekler içi	82568,793	126			
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	74170,772	2	37085,386	690,137	,000
<b>Grup*ölçüm</b>	<b>1842,201</b>	<b>2</b>	<b>921,100</b>	<b>17,141</b>	<b>,000</b>
Hata	6555,820	122	53,736		
Toplam	91732,708	188			

Tablo 17'deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası YDF ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=26,510$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 690,137$ ,  $p<0.01$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 17,141$ ,  $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre yazma başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bulgular ışığında temel dil becerilerinden yazma becerisi başarısında öğrencilere gönüllü olarak katılacakları doğal bir öğrenme, aynı zamanda eğlenerek öğrenme ortamı sağlayan drama yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

*Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisi başarılarına yönelik bulgular*

**Tablo 18.** Deney-kontrol grubu DBT ortalama ve standart sapma değerleri

	n	Ön test		Son test		Kalıcılık	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
<b>Deney</b>	33	2,24	1,392	8,45	1,348	6,67	1,594
		(%22)*		(%84)*		(%66)*	
<b>Kontrol</b>	30	2,86	1,696	6,83	1,599	5,43	1,716
		(%28)*		(%68)*		(%54)*	

\* Mutlak başarı düzeyi= ortalama / alınabilecek en yüksek puan.

Tablo 18'de görüldüğü gibi drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun DBT ön test aritmetik ortalaması  $\bar{x} = 2,24$  iken, son testte  $\bar{x} = 8,45$ 'e yükselmiş ve kalıcılık testinde ise  $\bar{x} = 6,67$  olarak hesaplanmıştır. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubunun ortalama puanları ise sırasıyla  $\bar{x} = 2,86-6,83-5,43$ 'tür. Bu bulgulara göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarında artış olduğu görülmektedir. Mutlak başarı düzeyleri açısından değerlendirildiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin %22'sine sahip oldukları, son testte bu oranın % 84'üne yükseldiği ve kalıcılık testinde ise %66'sına düştüğü görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sonuçlarına göre hedefin %28'ine, son test sonuçlarına göre %68'üne ve kalıcılık testi sonuçlarına göre hedefin %54'üne ulaştıkları belirlenmiştir.

**Tablo 19.** Deney grubu DBT ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
-------------------	----	----	----	---	---	--------------



Denekler arası	115,212	32	3,600			<b>1-2, 1-3</b>
Ölçüm (Ön-Son - Kalıcılık)	<b>674,970</b>	<b>2</b>	<b>337,485</b>	<b>250,094</b>	<b>,000</b>	<b>2-3</b>
Hata	86,364	64	1,349			
Toplam	876,546	98				

Tablo 19'deki veriler incelendiğinde deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası DBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 64)}=250,094$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 20.** Kontrol grubu DBT ön-son ve kalıcılık testleri ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Denekler arası	205,156	29	7,074			<b>1-2, 1-3</b>
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	<b>242,822</b>	<b>2</b>	<b>121,411</b>	<b>186,073</b>	<b>,000</b>	<b>2-3</b>
Hata	37,844	58	,652			
Toplam	485,822	89				

Tablo 20'deki veriler incelendiğinde kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(2, 58)}=186,073$ ,  $p<0.01$ ) görülmektedir. Ön, son ve kalıcılık ölçümleri arasındaki farkın hangi ölçümler arasında olduğu tespit etmek amacıyla yapılan (Post-Hoc Bonferroni) çoklu karşılaştırma

analizi sonucunda ön test, son test ve kalıcılık ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir ( $p<0.01$ ).

Bu bulgu, geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanındaki başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

**Tablo 21.** Deney ve kontrol grubu DBT ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler arası	346,424	62			
Grup (Drama-Geleneksel)	26,056	1	26,056	4,961	,030
Hata	320,368	61	5,252		
Denekler içi	1021,421	126			
Ölçüm (Ön-Son-Kalıcılık)	851,940	2	425,970	418,397	,000
<b>Grup*ölçüm</b>	<b>45,273</b>	<b>2</b>	<b>22,637</b>	<b>22,234</b>	<b>,000</b>
Hata	124,208	122	1,018		
Toplam	1367,845	188			

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve sonrası DBT ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ( $F_{(1, 61)}=2,945$ ,  $p<0.05$ ) görülmektedir. Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin ortalama puanlarının ölçüm ayrımı (uygulama öncesi ve sonrası) yapılmaksızın farklılaştığını göstermektedir. Tabloda ölçüm temel etkisi ile ilgili olarak, grup ayrımı yapılmaksızın (deney-kontrol), araştırmada yer alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrası ortalama puanları arasında anlamlı farkın olduğu da görülmektedir ( $F_{(2, 122)} = 418,397$ ,  $p<0.05$ ).

Tabloda farklı gruplarda olma ve farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin ortalama puanları üzerindeki ortak etkisi açısından da anlamlı bir ilişkin olduğu tespit edilmiştir ( $F_{(2, 122)}= 22,234$ ,  $p<0.05$ ).

Bu bulgu, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerin, geleneksel öğretimin kullanıldığı kontrol grubundaki

öğrencilerin ortalama puanlarındaki değişimlerden farklı olduğunu göstermektedir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama puanları, kullanılan yöntemlere ve yapılan uygulamalara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bulgulardan hareketle deney grubunda uygulanan drama yönteminin kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim metoduna göre dil bilgisi başarısı üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

Bulgular ışığında dil bilgisi başarısında öğrencilere gönüllü olarak katılacakları doğal ve aynı zamanda eğlenerek öğrenme ortamı sağlayan drama yönteminin geleneksel öğretim yönteminden etkili olduğu söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın temel amacı, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretiminde drama yönteminin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri ve dil bilgisi başarılarında drama yöntemi, geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Bulgulara göre ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları ve aralarındaki farklar, drama yönteminin Türkçe öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ballou, 2000; Baraldi, 2009; Brown ve Pleydell 1999; Cameron, 2003; Cömertay, 2007; Dorneyi, 2001; Early, 2003; Edmiston, 1992; Haught, 2000; Kodaz, 2007; Macy, 2005; Stern, 1980).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin okuma becerileri üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur. Okuma veya okuduğunu anlama becerisinde drama yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili alanyazında benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Akyel ve Yalçın, 1990; Booth, 1985; Chiang, 2003; Cramer, 2003; Gray, 1987; Hayes, 1976; Rosenberg, 1981; Hsu, 2001; Hsu, 2006; Hughes, 2000; Liu, 2002; Pappas, 1979; Rosler, 2006; Susar Kırmızı, 2008; Wagner, 1979; Yaman, 2005).

Okuma eyleminde öğrenci salt sözcükleri algılamakla kalmamalı, okuma sürecinde neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurmalı, okudukları ile günlük hayat ve benzerleri arasında bağ kurmalıdır. Bu tür üst düzey zihinsel becerileri de drama çalışmaları aktif katılımı sağlayabilmektedir. Araştırmamızda elde edilen bulgular, daha önce yapılan çalışmaları da destekler niteliktedir (Doğan, 2002; Champley, 2005; Keer ve Verhaeghe, 2005).

Drama yönteminin okuma becerisi üzerine katkısı ile ilgili yaptığı çalışmada Chall ve Conrad (1991) okuduğunu anlamada en etkili öğelerden birinin metinde anlatılan içeriğin canlandırılması olduğu ve bunun bütün anlama ulaşmada önem arz ettiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada okuduğunu anlayan okurların, okuduklarına dair zihninde sahneleri canlandırabilen kişiler olduğu ortaya konulmuştur. Anderson (1990), Bell (1991) ve Whirwindle (1996) de drama çalışmalarında imge ve okuduğunu anlama, hafıza ve algı, anlam temelli hafızaya yönelik bazı sonuçlar elde etmişlerdir. Ayrıca, drama sürecinde anlamlandırılarak öğrenilen bilginin hafızaya kaydedilen bilgiden daha iyi hatırlandığını ortaya koymuşlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerileri üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur.

Dinleme/izleme veya dinlediğini anlama, konuşma veya sözlü anlatım becerilerinde drama yönteminin öğrencilerin başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili alayazında benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Akoğuz, 2002; Hayes, 1976; Köklü, 2003; Kratochvil, 2006; Lang, 1998; Ömeroğlu, 1990; Öztürk, 1997, 1999; Sullivan, 2003). Konuşma ya da sözlü iletişim becerilerinin öğretilmesinde drama tekniklerinin etkisini araştıran çalışmalar drama yöntemi lehine sonuçlara ulaşmıştır (Ballman, 2006; Giaitzis, 2007; Kyriakkopoulps, 2008; Podlozny, 2000).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilerin yazma veya yazılı anlatım becerisi

üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olmuştur.

Araştırmamızda ulaştığımız bulgular, drama yönteminin yazma veya yazılı anlatım başarısı üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili alayazındaki araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Cooper, 2005; Edmiston ve diğ., 1987; Ergin, 2009; Flennoy, 1992; Goodman, 1990; Hayes, 1976; Jasinski, 2002; Karagöz, 2002; Karateke, 2006; Liu, 2002; Page, 1983; Wagner, 1986; Williamsom ve Silvern, 1992).

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; drama yöntemi, Türkçe dersinde öğrencilere dil bilgisi öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olmuştur.

Drama yönteminin öğrencilerin dil bilgisi öğretimi başarıları üzerindeki olumlu etkisi ile ilgili alayazında benzer sonuçlara ulaşmış araştırmalar bulunmaktadır (Liu, 2002). Drama ile dil bilgisi kuralları öğretilirken farklı dil bilgisi öğretim yaklaşımları da kullanılabilir. Dolayısıyla dil bilgisi veya dilin yapısı ve işleyişine ait kuralların öğretiminde drama yöntemi kullanılabilir etkili bir öğretim biçimidir. Kodaz (2007)'in cümlelerin öğeleri konusunun öğretiminde ulaştığı sonuçlar drama yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar, drama yönteminin ve etkinliklerinin dil öğretimi ve dil öğrenme alanlarının bütününde başarıyı artırdığını göstermektedir. Bu açıdan araştırmamızın bulgu ve sonuçları, benzer çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir. Dil öğretiminin ve özel olarak da Türkçe öğretiminin temel amacı, kişinin dilini doğru, anlaşılır, kendini tam olarak ifade edebilecek şekilde ve duygu, düşünlerini anlatabileceği bir beceri hâlinde kullanabilmesini sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda dil öğretiminde kullanılacak materyal, içerik ve yöntemler özenle seçilmelidir. Dil öğretim sürecinde kullanılacak olan yöntem ve teknikler öncelikle dilin yapısını, işleyişini ve kullanım örneklerini öğrenciye uygulama imkânı ile sunabilmelidir. Araştırmamızda ulaştığımız sonuçlar bu gerçeği doğrulamaktadır.

Drama yöntemi, dil öğretiminde etkili yazılı ve sözlü iletişim, kendini rahatça ve doğru ifade etme, empatik ve

eleştirel yaklaşım, beden dilini kullanma problem çözme, iş birliği, mesajı doğru iletme yollarını bulma ve kendini tanıma açısından öğrenmeyi destekler. Burada belirtilmiş olan ve daha birçok niteliğinden dolayı drama, dil öğretiminde/Türkçe öğretiminde etkili ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren önemli bir öğretim yöntemidir. Elde edilen bulgulardan hareketle, drama tekniklerinin ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrenci, içerik, ortam ve öğretmen özelliklerine uygun olarak kullanımına dair; ayrıca başarı, kaygı, tutum, motivasyon, sınıf yönetimine etkisini ve dil becerileri ile olan ilişkisini ortaya koyan araştırmalar yapılmalıdır.

### **Öneriler**

Dramanın Türkçe öğretiminde etkili olduğuna dair ulaşılan bulgulardan hareketle konuyla ilgili çeşitli öneriler sunulabilir:

✓ Okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi, alanlarında hangi drama tekniklerinin daha etkili olabileceğine dair araştırmalar yapılabilir.

✓ Türkçe öğretmenlerinin dramayı kullanırken yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin tespitine yönelik durum tespiti içeren araştırmalar yapılabilir. Bu tespitlerden hareketle hizmet öncesi (lisans) öğretmen yetiştirme sürecine dair ders içeriklerinde düzenlemelere gidilebilir.

✓ Drama yönteminin Türkçe öğretmenlerine sağladığı kolaylıklar ve zorluklar tespit edilebilir.

✓ Dramanın dil becerilerine olan katkısı ile birlikte dijital yetkinlik, eleştirel düşünme, problem çözme ve karşılaştırma gibi zihinsel ve sosyal becerilerdeki gelişime olan etkileri araştırılabilir.

### **Kaynaklar**

Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Akyel, A. ve Yalçın, E. (1990). Literature in the EFL class: A study of goal-achievement incongruence. *ELT Journal*, 44(3), 74-80.
- Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Anderson, R. C. (1990). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Arıkan, F. (2005). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama*. Ankara: Asil Yay.
- Ballman, T. L. (2006). *Speak or not to speak?: Drama techniques, Narration and Other Real-Life Activities*, *Hispania* 89.
- Ballou, K. J. (2000). *The effects of a drama intervention on communication skills and learning attitudes of at-risk sixth grade students*, A Dissertation Degree of Doctor Philosophy, Clemson University.
- Baraldi, S. M. (2009). *Drama and theatre practices in elementary classroom that create conducive environment for non-english speakers' English language acquisition*, A Dissertation Degree Doctor of Philosophy, Arizona State University.
- Bell, T. (1991). Building a comprehensive theory of foreign language reading. language reading, theory, research, and implications. *The Southern Journal of Linguistics*, 27(1).45-65.
- Booth, D. (1985). Imaginary gardens with real toads: Reading and drama in education. *Theory into Practice*, 193-198.
- Brown, V., & Pleydell, S. (1999). *The dramatic difference: Drama in the preschool and kindergarten classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Büyüköztürk, S. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cameron, C. R. (2003). *Making the conversations possible: Drama as a methodology in developing the language of the everyday in ESL classrooms*. A Thesis Master of Arts, Victoria University.

- Champley J. L. (2005). *An analysis of reading materials and strategies used by older adult*. Unpublished doctoral dissertation, Wichita State University, Kansas.
- Chiang, M. C. (2003). *The effect of chanting activities on the comprehension of English of first grades and college freshmen in Taipei*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&I University, Kingsville.
- Cooper, L. A. (2005). *The effects of dramatic activity on third grade students: acquisition of vocabulary words within the visual arts classroom*. A Dissertation Degree of Doctor, Arizona State University.
- Courtney, R. (1990). *Drama and intelligence: A cognitive theory*. Canada: McGill-Queen's University Press.
- Cömertay, B. (2007). *Dramanın 5-6 yaş grubu çocuklarının dil edinimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Chall, J. S. & Conrad, S. S. (1991). *Should textbooks challenge students? The case for easier or harder books*. New York: Teachers College Press.
- Cramer, N. V. (2003). *Literacy as a performing art: a phenomenological study of oral dramatic reading*. Phd. Thesis. Doctor Degree, Louisiana State University
- Creswell, J. W. (2003). *Research design*. London: Sage publications.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, B. (2002). *Strateji öğretiminin iş birlikli ve geleneksel sınıflarda okuduğunu anlama becerileri, güdü ve hatırd tutma üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Early, T. (2003). A Lead Role for Drama, *Times Educational Supplement*, 4514.



- Edmiston, B. (1992). Structuring drama for reflection and learning: A teacher-researcher study. *Youth Theatre Journal*, 7(3), 3-11.
- Edmiston, B., Enciso, P. & King, M. (1987). Empowering readers and writers through drama: Narrative theater. *Language Arts*, 64, 219-228.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yay.
- Erden, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergin, S. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Flennoy, A. J. (1992). *Improving communication skills of grade low achievers through whole language, creative drama and different styles of writing*, Theisi Nova University, Florida.
- Giaitzis, L. (2007). *Using dramatic activity to enhance junior core French students' motivation and oral communication skills*. Brook University, St. Catharines, Ontario, USA.
- Goodman, J. R. (1990). *A naturalist investigation of the relationship between literacy development and dramatic play in 5 year old children*. Doctoral Dissertation, Peabody College, Nashville, TN.
- Gray, M. A. (1987). A frill that works: creative dramatics in the basal reading lesson. *Reading Horizons*, Fall, 6-9. *Guidebook for parents and educators*. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.
- Güneysu, S. (1991). *Eğitimde drama*. YA-PA 7. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Eskişehir.
- Harrison, L. (1999). *Drama curriculum bank key stage Scottish levels*, U.K.: Scholalastic Ltd.

- Haught, R. J. (2000). *Embodied language performance: mediational affordances of dramatic activity for second language learning*. Phd. Thesis Master Degree, University of Florida.
- Hayes, E. (1976). Drama is English in action. *Language Arts*, 53(2) 179-183.
- Hsu, M. H. (2001). *Drama as a resource to promote oral skills in the English language teaching classroom: A proposal for Taiwan's secondary school*. Unpublished M.A. Thesis, The University of Warwick, Coventry, U.K.
- Hsu, M. H. (2006). *The effects of dramatic activities on reading comprehension of senior high school EFL students in Taiwan*. Degree of Doctor of Education, Texas A&M University Kingsville.
- Hughes, J. (2000). Drama as a learning medium: Researching Poetry, *Primary Educator*, 6(3), 19-24.
- Jasinski S. J. & Crumpler, T. (2002). Writing with their whole being: a cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama. *Research in Drama Education*, 7(1), 61-79.
- Karagöz, S. (2002). *Yaratıcı drama yöntemiyle yaratıcı yazma etkinlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans bitirme projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademedede 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kratochvil, K. R. (2006). *The impact of educational drama on the advancement of English language learning*. Phd. Thesis Master Degree, Son Jose State University. Kase-Polisini.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaya, A. (2007). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Keer, H. V. & Verhaeghe J. P. (2005). *Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth*

- graders' reading comprehension and self-efficiency perception. The Journal of Experimental Education, 73, 291-329.*
- Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7 ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatisasyonun etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kyriakkopoulps, P. (2008). *Using practiced improvisation and role-play to improve oral communication skills for English second language learners.* Phd. Thesis Master Degree, Concordia University, Canada.
- Lang, L. (1998). *Teaching with drama: A collaborative study.* Phd. Thesis submitted to the University of Alberta.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research.* New York: Longman.
- Liu, Y. M. (2002). A case study of the application of portfolio assessment to English drama teaching in a vocational school. *Journal of Taiwan Normal University, 47(2), 159-174.*
- Macy, L. (2005). *Evoking language arts through drama: Multiple case studies.* Phd. Thesis Doctor Degree, University of Alberta.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu,* Ankara: MEB Yay.
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development. *ELT Journal, 57(2), 122-129.*
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden 5-6 yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramanın etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi.* Trabzon: İber Matbaacılık.
- Öztürk, A. (1997). *Tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözlü iletişim becerilerine etkileri.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Öztürk, A. (1999). Öğretmen yetiştirmede yaratıcı drama yöntemiyle işlenecek tiyatro dersinin öğretmen adaylarındaki sözel iletişim becerilerine etkileri. *Eğitimde Tiyatroda Yaratıcı Drama* (Çağdaş Drama Derneği Bülteni), 3(4), 33-35.
- Page, A. (1983). *Children's Story Comprehension as a Result of Storytelling and Story Dramatization: A Study of The Child As Spectator and As Participant*, Rh. D. Dissertation. University of Massachusetts.
- Pappas, H. (1979). *Effect of drama-related activities on reading achievement and attitude of elementary children*. Rh. D. Dissertation, Lehigh University, IL.
- Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: a clear link, *Journal of Aesthetic Education*, Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows (Autumn-Winter, 2000), 3(4),239-275.
- Prendiville, F. & Nigel T. (2007). *Speaking and listening through drama*. London: Paul Chapman Publishing A SAGE Publications Company.
- Rosenberg, G. P. (1981). *Theaters arts training as a means to develop expression and communication skills for selected bilingual secondary school pupils*. Unpublished doctoral dissertation, Texas A&I University, Kingsville.
- Rosler, B. (2006). *Process drama as a prereading strategy in one fifth grade social studies classroom*. Phd. Thesis Doctor Degree, Kent State University.
- Schichedanz, J. (1978). You be the doctor and I'll be sick: Preschoolers learn the language arts through play. *Language Arts*, 55(6),713-718.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silber, K. H. (1998). The cognitive approach to training development: A practitioner's assesment. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 58-72.

- Stern, S. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1),71-85.
- Sullivan, P. (2003). *Effects of a theater arts process on selected attributes of middle school age psychosocial development and self-esteem*. Doctoral Dissertation, Pepperdine University.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
- Şimşek, T. (2007). "Türkçe eğitiminde drama". Ed. Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yay.
- Şimşek T. (2010). *Dedektif tipi okuma tekniği sunumu*. Okuyan Kocaeli Projesi  
www.korfez.meb.gov.tr/belgeler/okuyan\_kocaeli\_sunum.ppt (Erişim Tarihi: 02.04.2010)
- Tokgöz, İ. A. (2004). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe Programlarında edebî türlerden öykünün öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı ve bu yöntemin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitimde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim*, 9(37), 7-10.
- Wagner, B. J. (1979). Using drama to create an environment for language development. *Language Arts*, 56(3), 268-273.
- Whirwindle, K. (1996) Metacognitive awareness and second language reading. *Modern Language Journal*, 73, 121-133.
- Williamsom, P. & Silvern, S. (1992) You can't be grandma; You are a boy: Events within the thematic fantasy play context contribute to story comprehension. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 75-93.

# **The Effectiveness of Using Drama Method on Student Success and Retention Level in Turkish Teaching\*\***

**Sedat Maden<sup>1</sup> and Abdülkerim Dinç<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Giresun University, Turkey

<sup>2</sup>Atatürk University, Turkey

Received: 05.07.2017 - Revised: 03.11.2017 - Accepted: 08.11.2017

**Citation:** Maden, S. & Dinç, A. (2017). The Effectiveness of Using Drama Method on Student Success and Retention Level in Turkish Teaching. *Amasya Education Journal*, 6(2), 454-500.

## **Summary**

**Problem Statement:** Drama is an effective learning-teaching instrument when used in educational environments. However, drama is a strong and effective method in teaching of language skills. It is expected that the methods and techniques used in language teaching should be suitable to learning method of the students and expected that these methods and techniques should permanently be introduced to the content by experimenting it. In this context, it is needed to use drama method, which helps the students in acquiring knowledge and skills by means of implementation, in teaching of reading, listening, speaking and writing.

**Purpose of the Study:** The study was carried out to evaluate the effect of drama method in Turkish teaching on success and retention level. The main purpose of the study is to observe whether there was a significant difference between experiment group on which drama

---

\*Corresponding Author: Phone: +90 454 3101200, E-mail: sedd52@gmail.com

\*\*This article was produced in the doctoral thesis of the first author by the second author supervisor, in 2010. Thesis no: 263947.

ISSN: 2146-7811, ©2017

method was applied and control group on which traditional teaching method was applied in the sense of basic language skills (reading, listening/watching, speaking, writing) and success in grammar and the level of memorizing (memorability).

**Method(s):** In the study, "pretest-posttest control group" design among experimental models is used. The experiment of the study group is composed of 63 6<sup>th</sup> grade students of a primary school in Erzurum central province. Students in the study group were divided into experiment and control groups after they were equalized in the sense of report mark and pretest success. The application was limited with primary school 6<sup>th</sup> grade Turkish course "Love" theme achievement. Drama activities were prepared taking the achievements of Love theme. In collecting data; multiple-choice tests, observation forms, free writing study evaluation form are used considering the achievements of Love theme in the Turkish course book of 6<sup>th</sup> grade and Turkish Course Teaching Program. In the analysis of the data; frequency, t test, Anova statistics techniques are used; in the development of measurement tools, validity and reliability analyses were applied.

**Findings and Discussions:** As a result of the study it was detected that; basic language skills (reading, listening/watching, speaking, writing) and average of grammar, pretest, posttest and permanence test success of experiment group in which the drama method was applied was higher than the control group on which traditional teaching method was applied. Moreover, it was detected that behaviors of students in the experiment group during course was more positive than the behaviors of students in control group.

**Conclusions and Recommendations:** Considering the findings it was resulted that drama method is effective on success and memorizing in teaching basic language skills in Turkish course compared to traditional teaching, and is favored by students in different success levels. When the drama was used as a method, it has been seen that the method was effective in learning Turkish course basic language skills. In the same way, the findings about the effectiveness of drama method on language skills for teaching resemble the results of similar studies.

**Keywords:** Reading, Listening, Speaking, Writing, Grammar, Drama