

# Ortaokul Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Drama Yöntemi ile Kazandırılması: Nitel Bir Çalışma

Mehmet COŞKUN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-2681-5999

Tuğrul Gökmen ŞAHİN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2107-9670

## Öne Çıkanlar

- Türkçe dersinde yazma becerisi, drama ile desteklendiğinde anlamlı gelişim göstermektedir.
- Çalışma, fenomenolojik desende yürütülmüş ve çoklu veri kaynakları kullanılmıştır.
- Drama, öğrencilerin yaratıcı ifade, yazı düzeni ve dil bilincini güçlendirmiştir.
- Drama yöntemi, kalıcı öğrenme sağlayarak sosyal, duygusal ve dilsel gelişimi desteklemektedir.

## Öz

*Bu çalışma; ortaokul Türkçe dersinde yazma becerilerinin geliştirilmesinde drama yönteminin katkısını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Katılımcıları, Malatya ilinin Doğanyol ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, tipik durum örnekleme tercih edilmiştir. Veriler, dört haftalık drama atölyeleri sürecinde toplanmış; yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri ve çeşitli dokümanlar aracılığıyla elde edilmiştir. Drama atölyeleri kapsamında rol oynama ve doğaçlama gibi teknikler kullanılmış, her atölye çalışmasında öğrencilere farklı metin türlerinde yazma çalışmaları yaptırılmış ve pano etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi uygulanmış ve bu süreçte önerilen altı aşamalı analiz adımları takip edilerek verilerdeki temel temalar belirlenmiştir. Analiz sonuçları, öğrencilerin drama yöntemi ile farklı türlerde metinler yazabildiklerini, biçimsel yazma kurallarını öğrendiklerini, daha anlamlı ve uzun metinler üretebildiklerini, kendilerini özgürce ve yaratıcı bir şekilde ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, öğrenciler arası iş birliğinin arttığı, sosyal becerilerin geliştiği ve hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından benimsendiği, günlük yaşamda kullanıldığı ve öğrenilen bilgilerin kalıcı hâle geldiği görülmüştür. Veri çeşitliliği ile elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmüş ve drama yönteminin yazma becerilerinin gelişimine olumlu katkı sunduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda, dramanın Türkçe derslerinde etkili bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilmesi sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sonunda, kurumlara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.*

*Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, drama yöntemi, yazma beceresi, nitel araştırma, fenomenoloji deseni.*

## Önerilen Atıf

Coşkun, M., ve Şahin, T., G. (2025). Ortaokul Türkçe dersinde yazma becerisinin drama yöntemi ile kazandırılması: Nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1619-1664. DOI: 10.17679/inuefd.1644660  
Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Ocak, 2025 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 26, Sayı 3, 2025  
ss. 1619-1664  
DOI  
10.17679/inuefd.1644660

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
21.02.2025

Kabul Tarihi  
16.09.2025



## 1. Giriş

Türkçe, milletin tarihsel ve kültürel birikimini yansıtan temel bir araç olup, bireyin düşünce dünyasını şekillendirmekte ve toplumsal değerleri kuşaklar arası aktarmaktadır. Millî bilinç, kültür ve kimlik oluşumunda önemli bir yere sahip olan Türkçe, eğitim sisteminin de temelidir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2020, s. 1-2). Dilin doğru ve etkili kullanımı, yalnızca iletişim değil aynı zamanda düşünme, analiz etme ve problem çözme becerilerinin gelişimini desteklemektedir.

Bu zihinsel becerilerin etkinleştirilmesi ise yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmektedir. Yapılandırmacılık, bireyin bilgiyi pasif biçimde edinmek yerine anlamlandırarak yeniden yapılandırmasını esas alır (Karadüz, 2009, s. 190-192). 2005'ten itibaren Türk eğitim sistemi bu anlayışı benimseyerek öğretim programlarını güncellemiştir (Öztürk ve Cinoğlu, 2018, s. 109; Arslan, 2007, s. 45) böylece öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımı, eleştirel düşünmesi ve yaratıcı ürünler ortaya koymasını hedeflemiştir.

Türkçe öğretiminin amacı yalnızca dil becerilerini kazandırmak değil aynı zamanda estetik duyarlılık, eleştirel düşünme ve yaratıcı ifade yetilerini geliştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2024, s. 5-6). Anlama ve anlatma, bu öğretimin temel yetkinlik alanları olarak öne çıkmakta Türkçeyi özenli ve anlamlı kullanan bireyler, toplumsal iletişimde daha etkili olabilmektedir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2020, s. 1-2).

Anlatma becerileri içerisinde önemli bir yer tutan yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini sistematik ve anlamlı biçimde yazılı dile aktarma sürecidir (Güneş, 2020, s. 2; Karadağ Yılmaz ve Erdoğan, 2019, s. 55). Yazma, öğrenciler açısından çoğu zaman karmaşık ve güç bir beceri olarak algılanmakta özellikle yaratıcı yazma süreçlerinde öğrencilerin destekleyici ve motive edici öğrenme ortamlarına ihtiyaç duydukları görülmektedir (Temur, 2011, s. 97). Bu noktada, yapılandırmacı yaklaşım temelinde geliştirilen drama etkinlikleri, öğrencilere aktif öğrenme fırsatları sunması bakımından öne çıkmaktadır.

Drama, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederek, onların kendilerini ifade etmelerine, duygularını tanımalarına ve eğlenerek öğrenmelerine katkı sağlar. Geleneksel yöntemlerde sıkça kullanılan düz anlatım ve soru-cevap teknikleri öğrencilerin katılımını sınırlarken; drama, öğrencilerin enerjisini ortaya çıkararak öğrenme sürecini daha dinamik ve etkileşimli hâle getirir (Kara, 2009, s. 18). Drama uygulamaları aynı zamanda öğrenciler arasında iletişim ve toplumsallaşmayı güçlendirir, öğrencilerin yaşayarak öğrenmelerine imkân tanır (Güven, 2012, s. 54-55).

Drama yöntemiyle yapılan çalışmalar, öğrencilerin bilgiyi anlamlı bağlamlarda deneyimlemesini sağlayarak hem öğrenmenin kalıcılığını artırmakta hem de yapılandırmacı yaklaşımın temel hedeflerine ulaşmasına katkı sunmaktadır. Yazma becerilerinin gelişiminde drama; öğrencilerin ön yargılarını aşmalarına, sosyal etkileşim yoluyla düşüncelerini zenginleştirmelerine ve yaratıcılıklarını ortaya koymalarına imkân sağlar. Böylelikle yapılandırmacı temele dayanan drama etkinlikleri, öğrencilerin bireysel ve sosyal öğrenme süreçlerini destekleyerek Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır.

Drama yöntemi, dil öğretimi ve özellikle yazma becerilerinin gelişiminde son yıllarda etkili bir strateji olarak öne çıkmıştır. Literatürde dramanın dört temel dil becerisine olumlu katkısı sıkça vurgulanmaktadır (Tiryaki, 2024). Yaman (2024), yaratıcı dramanın yazma ve anlatma becerileri ile Apollonca ve Dionysosça gelişim üzerinde anlamlı etkiler sağladığını belirtmiştir. Haddur (2022) ise yazma öncesi hazırlık sürecinde yazma başarısı ve tutum üzerinde olumlu etkiler gözlemlemiştir.

Çelikbaş (2019), drama temelli öğretimin yazılı anlatım başarısını artırdığını; Duman Yegen (2019) ise yaratıcı yazma becerilerini desteklediğini ve paydaş görüşlerinin yöntemi

olumlu değerlendirdiğini ifade etmiştir. Ergüder (2019) yazma tutumlarında olumlu değişim saptarken; İsbir Abrekoğlu (2019) ve Özber (2019), kaygı, öz yeterlik ve tutum gibi değişkenlerde anlamlı farklılıklar bulmuştur. Özcan (2019), yaratıcı dramının okuma ve yazma becerilerine bütüncül katkı sağladığını vurgulamıştır.

İlkokul ve ortaokul düzeyindeki çalışmalar da yaratıcı dramının yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Sulak ve Erdoğan, 2019; Peker, 2015; Erkan ve Aykaç, 2014; Susar Kırmızı, 2009; Özcan, 2013; Aykaç, 2011; Türkel, 2011; Kara, 2010; Laurin, 2010; Maden, 2010). Ayrıca Dupre (2006), Cormack (2003), Adler (2002), Kara (2000), Karakuş (2000), Solmaz (1997), Neelands ve arkadaşları (1993) gibi isimler, dramının yazma sürecine anlatım zenginliği, özgünlük ve yazma motivasyonu açısından katkı sağladığını ortaya koymuştur ancak bu çalışmaların çoğu ilkökul düzeyine ve kısa süreli uygulamalara odaklanmıştır.

Bu çalışma, mevcut çalışmalardan farklı olarak ortaokul düzeyinde yürütülmüş olması ve yazma becerilerini sadece sonuç odaklı değil, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin deneyimlerini çoklu veri kaynakları üzerinden kapsamlı biçimde incelemesi bakımından özgün bir nitelik taşımaktadır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrenci günlükleri ve doküman analizleri bir arada kullanılarak yazma sürecine ilişkin derinlemesine ve çok boyutlu veriler elde edilmiştir. Bu yönüyle araştırma, drama uygulamalarının yazma süreçlerine nasıl katkı sunduğunu süreç odaklı bir yaklaşımla ortaya koyarak alanyazına özgün bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Araştırma, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere uygulamada yol gösterici öneriler sunmayı ve yazma öğretiminde alternatif bir öğrenme ortamının nasıl yapılandırılabilirliğine ilişkin veriler sağlamayı hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacının kendi öğretim deneyimleri ve gözlemleri de araştırma sürecine yön vermiştir. Araştırmacı, görev yaptığı kurumda yazma becerisinin kazandırılmasında zorluklar gözlemlemiş, öğrencilerin çekingenlik ve isteksizlik gösterdiğini fark etmiştir. Bu gözlemler ve literatür taraması sonucunda “Drama etkinliklerinin ortaokul Türkçe dersinde, öğrencilerin yazma becerisinin gelişimine katkısı nasıldır?” sorusuna cevap aranmıştır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminden fenomenoloji deseni (olgubilim) kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenoloji deseni, bireylerin bir olguya dair yaşadıkları anlamlı deneyimleri derinlemesine anlamayı amaçladığı için tercih edilmiştir (Moustakas, 1994). Bu desen, katılımcıların bireysel deneyimlerine odaklanarak, yazma becerilerindeki gelişimleri ve drama yönteminin etkilerini incelemek için uygun bir metodolojik çerçeve sağlamıştır. Fenomenoloji, bireylerin bir olguya ilişkin yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları incelemeyi amaçlar (Creswell, 2013). Bu yaklaşım, Husserl’in özne ve nesne arasındaki bağlantıya odaklanan fenomenolojik felsefesine dayanmaktadır (Husserl, 1970). Aynı zamanda, bireylerin yaşantılarına anlam yükleme sürecini detaylı bir şekilde incelemek için Moustakas’ın fenomenolojik yöntemi araştırmaya rehberlik etmiştir (Moustakas, 1994). Bu çalışmada fenomenoloji deseninin tercih edilmesi, drama uygulamalarına katılan öğrencilerin yazma süreçlerine ilişkin bireysel yaşantılarını, bu süreçteki deneyimsel dönüşümlerini ve söz konusu yaşantılara yükledikleri anlamları derinlemesine inceleme amacına dayanmaktadır.

### 2.2. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine gerekli etik ve uygulama izinlerinin alınması ile başlanmıştır. Uygulama süreci 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle pilot bir uygulama gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin yazma beceri düzeyleri tespit edilmiştir. Yazma düzeylerinin belirlenmesi sürecinde, öğrencilere hikâye edici türde bir metin yazmaları yönünde görev verilmiş; elde edilen metinler, alanında 10 yıllık mesleki deneyime

sahip bir uzman öğretmen ile Türkçe Eğitimi alanında görev yapan bir Dr. Öğretim Üyesi tarafından geliştirilen gözlem formları aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçları doğrultusunda, çalışmada yer alacak katılımcı grubu belirlenmiştir. Belirlenen 7. sınıf öğrencileri ile 4 haftalık bir planlama yapılmış ve her hafta farklı bir drama atölyesi uygulanmıştır. Uygulamalar, okulda drama salonu bulunmadığı için derslerin işlendiği sınıfta gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sırasında, gözlemci ve drama uzmanı olarak görev yapan yardımcı araştırmacı, uygulama süreçlerine farklı zaman dilimlerinde katılmış ancak yardımcı araştırmacı, araştırmacıya (uygulayıcı) bir yardımda bulunmamıştır. Uygulamaların tamamlanması ve görüşmelerin yapılması ile veri toplama süreci sona ermiştir. Drama atölyelerinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görseller hafta hafta Görsel 1 ve Görsel 2’de sunulmuştur.

### Görsel 1.

#### *Birinci ve ikinci hafta drama atölyesi uygulamaları*



### Görsel 2.

#### *Üçüncü ve dördüncü hafta drama atölyesi uygulamaları*



### 2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler, öğrenci günlükleri, dokümanlar ve drama atölyeleri sonrasında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile çoklu veri toplama araçları kullanılarak elde edilmiştir. Bu araçların her biri, araştırmanın derinlemesine bir analiz yapmasını sağlamıştır. Örneğin, yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların yazma becerilerine dair detaylı geribildirimlerini ortaya koyarken (Kvale, 2007) doküman, drama etkinlikleri esnasında oluşturulan metinlerin sistematik

bir incelemesini mümkün kılmıştır (Bowen, 2009). Günlükler ise bireysel farklılıkları anlamak için zengin veriler sunmaktadır. Bu kapsamda, yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara “Drama etkinlikleri sonucunda yazma becerisine ilişkin neler öğrendiniz? Açıklayınız.”, “Drama etkinliklerinin yazma becerin üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” ve “Türkçe dersinin drama etkinlikleri ile işlenmesi derse katılımınızı etkiledi mi? Neden?” gibi sorular yöneltilmiştir. Bu sorular aracılığıyla katılımcıların drama temelli öğrenme süreçlerine ve yazma becerilerindeki gelişimlerine ilişkin derinlemesine veriler elde edilmiştir.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, tematik analiz kullanılarak analiz edilmiştir (Braun & Clarke, 2006). Tematik analiz, verilerin içsel kalıplarını anlamak ve sistematik olarak organize etmek için esnek bir çerçeve sunar. Bu analiz tekniği, bireylerin deneyimlerinden ortaya çıkan ana temaları belirlemek ve bu temaların katılımcılar için ne anlama geldiğini incelemek için özellikle uygundur. Braun ve Clarke (2006) tarafından geliştirilen tematik analiz, altı temel adımda (verilerin tanınması, ilk kodlamaların yapılması, temaların belirlenmesi, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve raporlama) gerçekleştirilmiştir. Bu çerçeve, öğrencilerin yazma becerisi gelişimi ve drama yönteminin etkilerini anlamada sistematik bir yol izlenmesini sağlamıştır. Veriler, öncelikle transkript edilmiş ve kodlama yapılmıştır. Daha sonra kodlar birleştirilerek kategoriler oluşturulmuş ve bu kategoriler üzerinden bulgular elde edilmiştir. Yazma günlükleri ve drama etkinliklerinden elde edilen metinler, öğrencilerin yazma becerisi gelişimini ortaya çıkaracak şekilde incelenmiştir. Belirtilen metinler gözlem formlarıyla değerlendirilmiştir. Gözlem formları oluşturulurken, nitel araştırma yöntemi konusunda uzman bir akademisyen, Türkçe eğitimi alanında uzman iki profesör ve iki deneyimli Türkçe öğretmenine danışılmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gözlem formlarındaki “Yapı ve Organizasyon” başlığı detaylandırılmış, “Sunum ve Pano Tasarımı” başlığı eklenerek gözlem formlarının son şekli verilmiştir.

#### 2.5. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını (çalışma grubu), Malatya ilinin Doğanlı ilçesinde bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar, tipik durum örnekleme yoluyla seçilmiştir (Patton, 2002). Pilot uygulama sürecinde elde edilen bulgular doğrultusunda, yazma becerisini ölçmeye yönelik çalışmalarda, 10 kişiden fazla öğrencinin bulunduğu gruplarda uygulayıcının drama süreci esnasında her bir öğrenciyle bireysel olarak yeterince ilgilenemediği ve öğrencilerin öğrenme kazanımlarını tam anlamıyla kavramada güçlük yaşadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, çalışma grubunun 10 öğrenci ile sınırlandırılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Pilot uygulama sonunda elde edilen yazılı ürünlerin incelenmesi neticesinde ise, oluşturulan katılımcı grubunun hem yazma becerisi düzeyleri hem de cinsiyet dağılımı bakımından heterojen bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Heterojen yapının analizi, grubun çeşitlilik göstermesi nedeniyle bireysel farklılıkların daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır (Maxwell, 2013). Bu durum, veri toplama ve analiz süreçlerinde daha genelleyici ve kapsamlı bulgular elde edilmesini mümkün kılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yazma çalışmaları için 10 öğrencinin yeterli olacağı anlaşılmıştır. Çalışmada katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla öğrencilere kod isimler verilmiştir. Bu sayede etik ilkelere uygun olarak katılımcı mahremiyeti sağlanmış ve verilerin anonimliği korunmuştur. Tablo 1’de uygulanan atölyeler ve bu atölyelerde bulunan katılımcıların bilgilerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Uygulanan Atölyeler ve Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Uygulama Haftası	Uygulanan Atölye	Katılımcılar		
		Sınıf Düzeyi	Kız Sayısı	Erkek Sayısı
1. Hafta	Bilgilendirici Metinler	7. Sınıf	5	4

2. Hafta	Deyimler ve Atasözleri	7. Sınıf	5	4
3. Hafta	Türkçesi Varken	7. Sınıf	5	4
4. Hafta	Yaz ve Paylaş	7. Sınıf	365	4

## 2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için izlenen adımlar şunlardır: Veri toplama araçları, Eğitim Bilimleri ve Türkçe Eğitimi alanlarında görevli iki öğretim üyesi tarafından incelenerek düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme transkriptleri katılımcılara iletilmiş, onayları alınarak doğruluk kontrolü yapılmıştır. Gözlem, görüşme ve doküman verileri birlikte değerlendirilmiş, veriler arası tutarlılık gözetilmiştir. Kodlama süreci, farklı uzmanlıklara sahip üç araştırmacı tarafından bağımsız şekilde yürütülmüş, ardından ortak görüş doğrultusunda analiz son hâline getirilmiştir. Bu adımlar araştırmanın bilimselliğini ve güvenilirliğini artırmıştır.

İç geçerlik kapsamında bulguların gerçekliği yansıtıp yansıtmadığı sorgulanmış, veriler katılımcı onayı alındıktan sonra analiz edilmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin dijital ortama aktarımında senkronizasyon ve arşivleme araçları kullanılarak veri kaybı önlenmiştir. Dış geçerlik açısından araştırmanın deseni, katılımcı profili ve uygulama süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış; benzer çalışmalara aktarılabilirlik sağlanmıştır. Ayrıca iç ve dış güvenilirliği sağlamak amacıyla temalar ve kategoriler drama eğitmeni ve nitel araştırma uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Bulgular ile tartışma bölümleri arasındaki tutarlılık uzman görüşüyle doğrulanmıştır. Bu bütüncül yaklaşımla araştırmanın bilimsel standartlara uygunluğu güvence altına alınmıştır.

## 3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerle gerçekleştirilen atölye çalışmalarından elde edilen dokümanlar ve dersin kazanımlarına uygun şekilde hazırlanan panolar, drama yöntemine ve dersin işleniş sürecine ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla incelenmiştir. Bu doğrultuda, her drama atölyesi sonunda öğrenciler ve uygulayıcı tarafından tutulan günlükler ile süreç sonunda gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek drama yönteminin Türkçe dersine katkısı teması başlığı altında oluşturulan kategoriler Şekil 1’de sunulmuştur.

### Şekil 1.

#### Oluşturulan Kategoriler

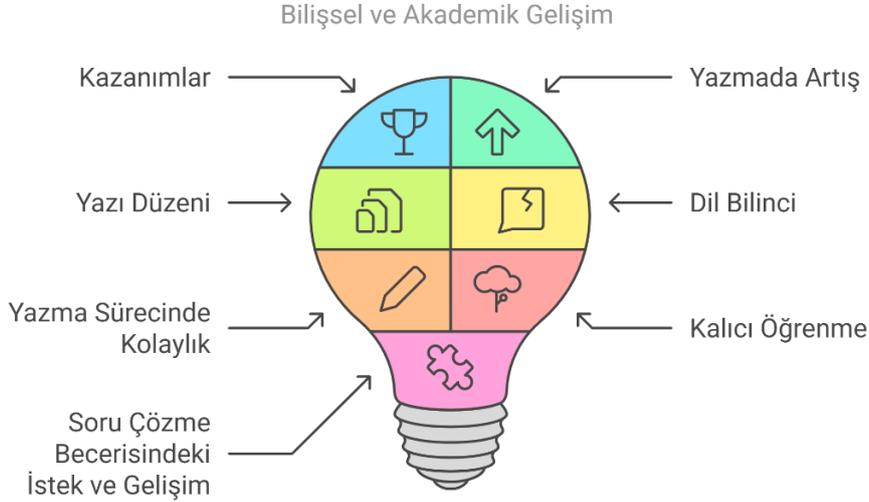


### 3.1. Bilişsel ve Akademik Gelişim

Bilişsel ve akademik gelişim kategorisi altında oluşturulan kodlar Şekil 2’de sunulmuştur.

#### Şekil 2

##### Oluşturulan Kodlar



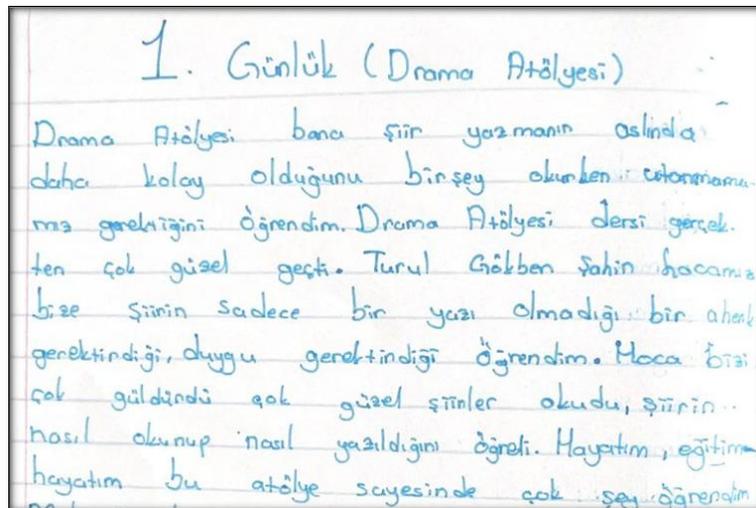
#### 3.1.1. Elde Edilen Kazanımlar

Birinci drama atölyesinde öğrencilerden hissettikleri duygu ve imgelemler üzerinden bir şiir, grup etkinliği olarak da bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir.

Birinci hafta günlüklerinde katılımcılardan Elif ve Mustafa ilgili düşüncelerini “*Şiirin nasıl yazılacağını öğrendik. Şiir yazmak kolaymış. Şiirin faydasını öğrendik.*” şeklinde belirtirken Sefa da benzer ifadeler kullanmıştır. Eda’nın günlüğü (Görsel 3) incelendiğinde, bu atölye süreci sayesinde şiirin yalnızca yazılı bir metin olmadığını, aynı zamanda ahenk ve ritim gibi sanatsal unsurlar taşınması gerektiğini fark ettiği anlaşılmaktadır. Eda’nın yazdığı şiirde yer alan “*Roket yapmak gibiydi / Para gibiydi / Kayısı işçisinin hayalleri gibiydi kitaplar / Bayram için alınan ayakkabı gibiydi*” dizeleri, onun şiirsel anlatım gücünü mecazlarla zenginleştirdiğini ve şiire özgü şekilsel yapıya dikkat ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencinin ahenk unsurlarını kavradığı ve şiirin biçimsel özelliklerine yönelik farkındalık geliştirdiği anlaşılmaktadır.

#### Görsel 3.

##### Eda’nın birinci drama atölyesi günlüğü



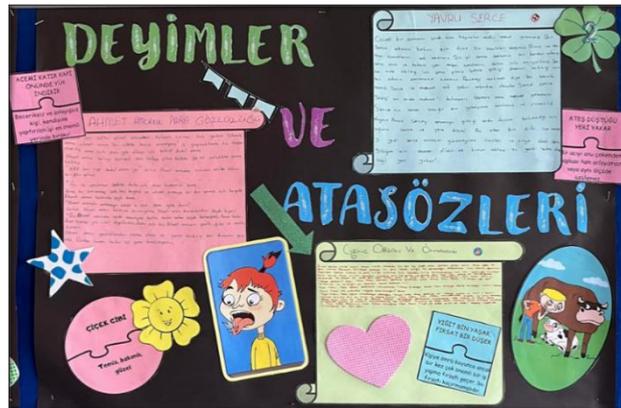
**Görsel 4.***Birinci drama atölyesi panosu*

Görsel 4'te yer alan metinler incelendiğinde, her iki grubun da bilgilendirici bir konuda metin yazdığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler tarafından kaleme alınan "Ormanlar" metni transkribe edilmiş olup metinde ormanların tanımı, işlevi ve çeşitlerine yönelik temel bilgiler yer verilmektedir:

*"Ormanlar belirli yükseklikteki yerlerde yetişir. Ormanlar insanlara ve hayvanlara oksijen verir ve yuva olur. 2000 yılı itibariyle Dünya'nın toplam ormanlık alanı 3.869 milyon hektar olup, ormanlık alanların büyüklüğünün Dünya'nın toplam alanına oranı %29,6'dır. Ormanların birçok çeşidi olup hepsinin farklı özellikleri vardır. Bunlardan bazıları: yağmur ormanları, mangrov ormanları, tropikal yapraklı..."*

Bu metin, öğrencinin hem araştırma yaparak bilgi derlediğini hem de yapısal olarak bilgilendirici metin özelliklerine uygun bir anlatım benimsediğini göstermektedir yani her iki grubun da atölye için belirlenen kazanımları (Bilgilendirici metin yazar. Duygu ve düşüncelerini yaratıcı yollarla ifade eder. Yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunar.) büyük ölçüde edindikleri söylenebilir.

İkinci drama atölyesinde öğrencilerden öğrendikleri deyim ve atasözlerini yarım kalmış bir hikâyeyi tamamlarken metin içinde kullanmaları istenmiştir. Katılımcılardan Eda, Lina, İrem, Mustafa, Elif, Alaz, Göktuğ, Sefa, Tomris konuyla ilgili düşüncelerini günlüklerinde "Deyim ve atasözlerini öğrendik" şeklinde ifade etmişlerdir. Bu ifade tüm katılımcılar tarafından ortak olarak dile getirilmiştir.

**Görsel 5.***İkinci drama atölyesi panosu*



**Tablo 3.****3. Hafta Grup Metinlerinin Değerlendirilmesi**

Gruplar	Değerlendirme Kriterleri						Toplam Puan
	Hikâye Yazımı ve İçerik	Kelime Kullanımı	Görsel Anlatım	Sahneler Arası Bağlantı	Sunum ve Pano Tasarımı	Metnin Yapısal Unsurları (Serim-Düğüm-Çözüm)	
Sarı	4	4	4	4	4	3	<b>23</b>
Mavi	4	4	4	4	4	3	<b>23</b>

Görsel 6'daki metinler ve bu metinlerin değerlendirilmesinin yapıldığı Tablo 3 incelendiğinde, her iki grubun da hikâye edici metinlerinde yabancı dillerden dilimize henüz yerleşmemiş sözcükler yerine Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterdikleri, olayları serim-düğüm-çözüm yapısına uygun şekilde kurguladıkları, sahneler arasında anlam ve akış bütünlüğü sağlayarak tutarlı bir görsel hikâye oluşturdukları anlaşılmaktadır. Görsellerin hikâyenin bağlamına uygun olarak seçildiği, yaratıcı ve zengin bir anlatımla desteklendiği ve hikâyelerin açık, anlaşılır bir biçimde sunulduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, bir grubun kaleme aldığı futbolcunun yükseliş hikâyesinde; kahramanın çocukluk hayallerinden başlayarak altyapı süreci, A takıma yükselişi, yurt dışına transferi, maç sırasında yaşadığı sakatlık ve kendisine faul yapan rakip oyuncunun kırmızı kartla oyundan atılması gibi tüm olaylar ayrıntılı biçimde anlatılmış ve uygun görsellerle desteklenmiştir. Tüm bu bulgular, öğrencilerin hikâye edici metin oluşturma sürecine hâkim olduklarını ve hedeflenen kazanımları büyük ölçüde edindiklerini göstermektedir.

Bu durum, drama yöntemiyle gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin dil bilincini ve Türkçe dil kullanımlarını geliştirmedeki katkısını göstermektedir.

Drama etkinlikleri, katılımcıların farklı yazı türleri üzerinde çalışarak becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamıştır. Tomris, bu kazanımı görüşmelerde şu şekilde açıklamıştır: *"Bilgilendirici metinler, deyimler ve atasözleri, tiyatrolar yaptık, günlük yazarak hikâye yazarak yazma becerimizi geliştirdik."* Mustafa bu durumu, şu şekilde dile getirmiştir: *"Bilgilendirici metinlerin nasıl yazıldığını, kaç bölümden oluştuğunu, giriş, gelişme, sonuç bölümlerinden oluştuğunu öğrendik."*

Dördüncü drama atölyesinde öğrencilerden merak ettikleri, ilgili duydukları bir konuyu belirleyip giriş- gelişme- sonuç bölümlerinden oluşan bilgilendirici bir metin yazmaları ve bu metne yaratıcı bir başlık belirlemeleri istenmiştir.

**Görsel 7.**

*Dördüncü drama atölyesi panosu*



Görsel 7’de yer alan, dördüncü atölyede oluşturulan metinler değerlendirildiğinde öğrencilerin metinlerde, doğru ve güvenilir bilgilerle detayları çok iyi verdiği, merak ettiği konuyla ilgili bilgilendirici metinleri yazarken giriş- gelişme- sonuç bölümlerini hem biçimsel hem de içeriksel olarak düzenleyerek yapı ve organizasyonu sağladıkları, sayısal verilerden yararlanarak düşünceyi geliştirdikleri, öğrencilerin bilgilendirici metnin amacını tamamen karşılayan, hedef kitlenin ihtiyacına uygun metinler yazdığı ve metinlerine yaratıcı başlıklar buldukları sonucuna varılmıştır. Genel değerlendirme yapıldığında öğrencilerin yarısından fazlasının kazanımları tamamen edindiği geri kalan öğrencilerin de kazanımları büyük ölçüde edindikleri anlaşılmaktadır. Görsellerde yer alan metinlerin okunabilirliğinin sınırlı olması nedeniyle örnek olarak 2 numaralı metin çözümlenerek transkript edilmiştir:

***“Kızını Değil Oğlunu Eğit***

*Kadına şiddet niye var? Bunu hiç merak ettiniz mi?*

*Kadına şiddet gün geçtikçe artıyor. Özellikle ülkemizde 2190 kadın katledildi. Bu kadınların yarısı eş, sevgililerinden ya da başka kişiler tarafından öldürüldü. Kızınızı evde tutmak yerine onu koruyan anne babalar onun yerine oğlunu eğit! 2023 yılında tam 3160 kişi öldürüldü bunların hepsi ise kadındı.!*

*Kadına şiddet oldukça ne bir kadın güvende ne de bir çocuk...*

***Y.E.Ş”***

Metin 2 incelendiğinde öğrencinin düşüncesini geliştirmek için sayısal verilere başvurması, onun bilimsel ve kanıta dayalı düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin metnin içeriği ile ilgili oluşturduğu başlıklar incelendiğinde başlıkların çoğu- “Kızını Değil Oğlunu Eğit”, “Kanarya’nın Hamsilerle Savaşı”, “Kızıl Çağ”, “Bütünün Eksik Fazlası”- yaratıcıdır. Öğrencinin futbol takımları arasındaki olay hakkında bilgi verdiği metnin transkript hâli incelendiğinde yazının başlığını takımların simge hâline gelmiş hayvanlar üzerinden vermesi onun yaratıcılığına vurgu yapar:

*“Fenerbahçe Türkiye’nin 4 büyük takımdan birisine konuk oldu ve o maç için Trabzon’a gitti. Fenerbahçe 10 yıllık hasretini sona erdirmek istedi.*

*Fenerbahçe kafilesi Şenol Güneş Stadyumu’na doğru hareket etti. Maça saatine çok az bir süre kalmıştı. Antrenman için sahaya çıktı ve 15 dakika sonra soyunma odasına girdiler ve maç başladı. Halil Umut Meler ve yardımcıları sahaya çıktı ve maç başladı.*

... ”

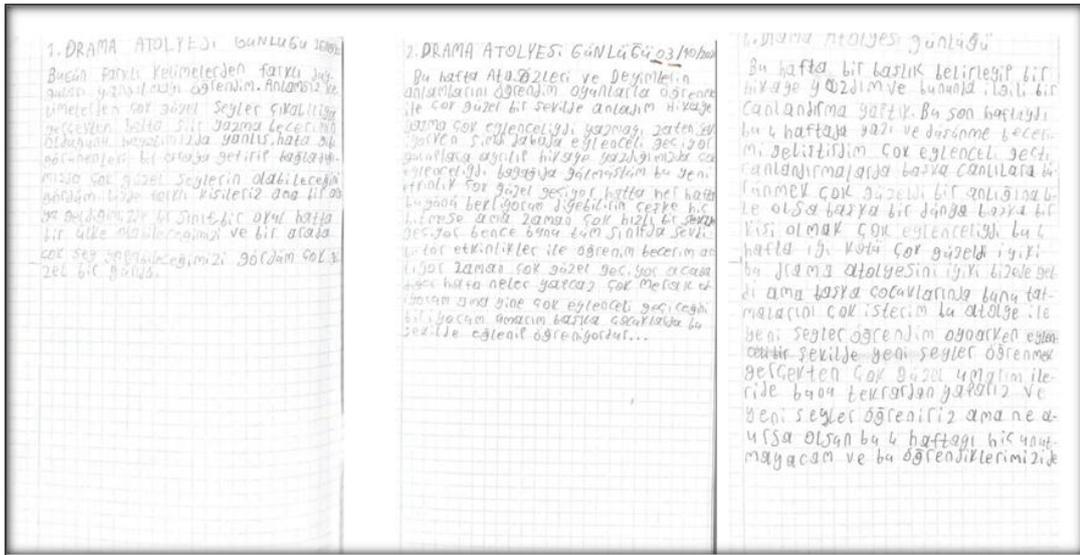
Katılımcılardan İrem'in son hafta günlüğünde “su gibi akıp gitti.” deyimine yer vermesi, ikinci hafta atölyesinde yer verilen deyim ve atasözleri konusunu benimsediğini ve “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımını edindiğini belirtmektedir.

### 3.1.2. Yazmada Artış

Yazılı ürünler incelendiğinde dört hafta boyunca yürütülen drama atölyesi etkinliklerine katılan öğrencilerin günlük yazma çalışmaları kapsamında her hafta kaleme aldığı cümle sayısında artış gözlemlenmiştir. Günlüklerde Sefa, “ikinci hafta çok güzel geçti ve çok yazdım.” ifadesiyle bu durumu dile getirirken, benzer duruma Göktuğ'un günlüklerinde de (Görsel 8) rastlanmıştır. Uygulayıcı da günlüğünde bu durumu “Bir metni tamamlama etkinliğine geçildiğinde öğrenciler çok profesyonel bir şekilde yazmaya karşı tedirgin tavırlar sergilemeden metinlerini tamamladılar. İlk hafta metin yazma süreci kısa sürmüşken bu hafta öğrenciler verilen süreyi aşarak uzun metinler yazdılar.” şeklinde ifade etmektedir. Uygulayıcının bu ifadesi, öğrencilerin yazma becerilerinde gözle görülür bir gelişme kaydettiklerini göstermektedir.

### Görsel 8.

Göktuğ'un 1,2 ve 4. hafta günlükleri



### 3.1.3. Yazı Düzeni

Görsel 9 incelendiğinde, katılımcılardan Alaz'ın ilk hafta yazdığı günlükte metin düzeni açısından yetersiz bir performans sergilediği ancak dördüncü haftaya ait günlükte, metin düzeninin belirgin şekilde iyileştiği görülmüştür. Görüşmelerde bu durumu Alaz şu şekilde ifade etmiştir: “Sayfayı kullanma düzenimi değiştirdi. Artık daha düzenli kullanıyorum.”, “Cümle sonlarına nokta koymayı unutuyordum ama bu etkinlikte koyuyorum, öğrendim.”.

### Görsel 9.

#### Alaz'ın 1, 2 ve 4. hafta günlükleri



#### 3.1.4. Dil Bilinci

Katılımcılar, yazılarında Türkçenin doğru ve etkili kullanımına yönelik farkındalık ve dil bilinci kazandıklarını belirtmişlerdir. Eda, bu kazanımı *“Yaptığımız etkinliklerin benim hem dil hazinememe hem de Türkçeme çok katkısı oldu.”* şeklinde belirtirken görüşmede *“Yazı yazarken yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimelere daha fazla ağırlık vermeyi öğrendim, metinlerin içerisinde atasözü ve deyimler olduğunda daha fazla şey öğreneceğimizi öğrendim.”* ifadesiyle düşüncesini desteklemiştir. Mustafa drama etkinliklerinden sonra yazılarında yabancı kelimeler yerine Türkçe kelimeler kullanmalarını *“Yazı yazarken İngilizce kelimeler yerine Türkçe kelimeler kullanıyorum.”*, *“Özellikle yazı yazarken yabancı kelimeleri değil de onların Türkçelerini kullanıyorum.”* ifadeleriyle açıklamıştır.

#### 3.1.5. Yazma Sürecinde Kolaylık

Drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma sürecine olan etkisi, katılımcıların doğrudan deneyimlerine yansıyan ifadelerle açıkça ortaya konmuştur. Yapılan görüşmelerde birçok öğrencinin drama yoluyla yazmaya karşı duyduğu dirençte azalma olduğu ve sürecin daha akıcı bir hâl aldığı görülmüştür.

Bu değişimi ifade eden öğrencilerden Tomris, önceki yıllarda yazma sürecinde zorlandığını, ancak drama temelli etkinliklerin ardından bu zorluğun ortadan kalktığını şu sözlerle belirtmiştir: *“Geçen sene yaparken zorlanıyordum ama bu sene yaparken zorlanmıyorum. Bunun sebebi yaptığımız etkinlikler.”* Benzer şekilde İrem de yazmanın artık daha kolay ve doğal bir süreç hâline geldiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Önceden o etkinlikleri yaparken zorlanıyordum, oraya ne yazacağımı bilemiyordum ama şu an bildiğim bir konuya, gördüğüm bir konuya baya rahat bir şekilde fazlaca yazırım.”*

#### 3.1.6. Kalıcı Öğrenme

Drama yöntemiyle ders işlemenin düz anlatım yöntemine göre öğrenciler açısından bilgiyi daha kalıcı hâle getirdiğine dair düşüncelerini Eda, İrem, Mustafa, Elif, Göktuğ ve Sefa benzer ifadelerle *“Düz anlatıma göre bu etkinlikle ders işlemek daha iyi daha iyi anlıyoruz. Etkinlikler ile öğrenim becerimiz artıyor.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Uygulayıcı günlüğünde de öğrencilerin konuyu benimseyip günlük hayatlarının bir parçası hâline getirdiklerini uygulayıcı *“Konuları benimsemiş, öğrenmişlerdi. Günlük konuşmalarında da hem kendi aralarında hem de uygulayıcıyla sohbet ederken atasözü, deyim, özdeyiş gibi kalıplaşmış ifadeler kullandıklarını duydum ve bu ifadeler özellikle atölyede verilenlerdi.”* şeklinde ifade

etmiştir. Uygulayıcının bu ifadesi, öğrencilerin drama yöntemiyle kazandıkları bilgileri ve becerileri günlük iletişimlerinde etkin bir şekilde kullanmaya başladıklarını göstermektedir.

### 3.1.7. Soru Çözme Becerisindeki İstek ve Gelişim

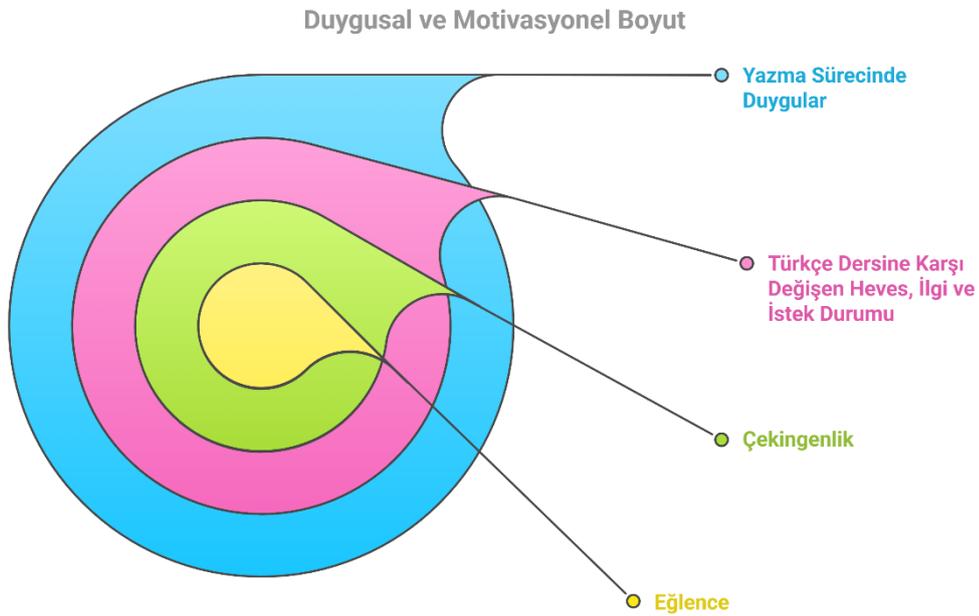
Drama etkinlikleri, katılımcıların paragraf sorularını anlama ve çözme becerilerini geliştirmiştir. Eda bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini yazacağım zaman aklıma hiçbir şey gelmiyordu, yazmıyordum. Şu an soruları çözerken bile Türkçe paragraf sorularını daha iyi anlıyorum, metinleri daha iyi anlıyorum, sorular bana daha kolay geliyor.”* Elif ise konuyla ilgili düşüncelerini *“Türkçe dersini çalışma anlamında ilgim daha da arttı. Eskiden soru çözmeyi çok sevmiyordum, şu an soru çözmeyi seviyorum.”* şeklinde açıklamıştır.

### 3.2. Duygusal ve Motivasyonel Boyut

Duygusal ve motivasyonel boyut kategorisi altında oluşturulan kodlar Şekil 3’te sunulmuştur.

#### Şekil 3

*Oluşturulan Kodlar*



#### 3.2.1. Yazma Sürecinde Duygular

Bu bölümde katılımcıların yazma sürecine ilişkin duygusal deneyim ve içsel yansımalarına yönelik ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcılar, yazma sürecine daha duygusal ve içten bir bağ geliştirdiklerini belirtmiştir. Lina, yazma sürecine yönelik hislerini şu şekilde ifade etmiştir: *“İçimizden geldiği gibi yazmamız gerektiğini, elimizin orada sadece bir yazma aracı değil de kalemimizin de aynı şekilde ruhumuzun dili gibi yazmamız gerektiğini düşünüyorum, daha doğrusu bunu daha iyi kavradım.”*

Katılımcılar, yazmanın kendilerini rahatlatıcı bir etkisinin olduğunu ve drama etkinliklerinin bu sürece katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Eda, bu kazanımı *“İçimdeki kötü duyguları yazdıkça rahatladığımı hissediyorum.”* şeklinde dile getirmiştir. Lina da bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Kendimi kısıtlamadan doğru yazıp yazmadığımı düşünmeden yazmaya başladım ve bu beni rahatlattı.”*

### 3.2.2. Türkçe Dersine Karşı Değişen Heves, İlgi ve İstek Durumu

Drama etkinliklerinin kişiyi yazmaya yönlendirmesi, heveslendirmesi konusunda Lina günlüğünde düşüncelerini *"Yine yazım dilimden memnun olmayarak yazmıştım kelimeleri fakat 2 kere alkışlatmıştı öğretmenim beni içten içe 'ya gerçekten yazarsam' demiştim. ... Bugün yazmaktan hiçbir zaman vazgeçmeyeceğimi anladım. ... Bugün benim için ihtişamlı sözcüklerle anlatılacak bir günde değildi fakat söyleyecek olsam 'Yazmak benim evim' derdim."* şeklinde belirtmiştir. Bu durumu görüşmelerden elde edilen veriler desteklemektedir. Katılımcılardan Sefa, konuyla ilgili düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: *"Evet, derse katılımım arttı. Derse karşı daha hevesli olmaya başladım drama atölyelerinden sonra."* Uygulayıcı günlüğünde de öğrencilerin derse olan katılım ve istek düzeyleri *"...atölyenin hemen başlaması için de aşırı hevesli ve istekliydiler. Direkt sıraları yuvarlak yaptılar."*, *"Derse karşı olan katılım ve istek tüm sınıfa yayılmıştı. Atölyelere düzenli katılmayan öğrenciler bile etkinlikleri yapmada aşırı istekliydiler."* ifadeleriyle belirtmiştir.

Ayrıca drama etkinlikleri, katılımcıların ders kitabında yer alan yazma etkinliklerini daha hevesli bir şekilde yapmalarına olanak sağlamıştır. Elif bu durumu *"Ders kitabındaki etkinlikleri yapıyordum, seviyordum ama drama etkinliklerinden sonra o etkinlikleri zevk alarak, hevesle yapıyorum."* ifadesiyle açıklamıştır. Öğrencilerin süreçte yaptıkları etkinliklerden aldığı zevki Tomris ve Sefa *"Keşke her hafta böyle etkinlikler yapsak."* şeklinde aynı ifadeyi belirtmişlerdir.

Katılımcılar, drama etkinlikleri sayesinde yazarken kendilerini daha özgür ve rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Lina, yazma sürecindeki bu özgürlüğü şu şekilde dile getirmiştir: *"Evet elbette sağlar yani birincisi kendimi kısıtlamadan yazacağım ve içimden geçenleri olduğu gibi yazacağım."* İrem ise yazı yazarken özgürleştiğini ve başkalarından onay alma ihtiyacının azaldığını *"Önceden yazı yazarken çok çekiniyordum, sürekli teyzeme veya başkalarına gösterip onay almayı bekliyordum ama şu an daha özgürüm, daha rahatım, istediğim gibi yazıyorum."* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcılar, drama etkinlikleri sayesinde yazarken özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir. Mustafa, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir: *"Sınav kâğıdı önüme geldiğinde çok düşünüyordum doğru olup olmadığını kendi içimde tartışıyordum, yazmaya çekiniyordum doğru olduğunu bilsem de. Ama şu an yanlış olacağını düşünsem bile yazıyorum çünkü öz güvenim geldi."*, *"Önceden derse katılmakta çekiniyordum ama şu an çekinmiyorum, direkt sorulara cevap vermek istiyorum. Bunu sağlayan drama atölyeleriydi."*

### 3.2.3. Çekingenlik

Katılımcılardan Eda ve Göktuğ *"Bir şey yaparken yazarken utanmaya gerek yok"* ifadesiyle drama sürecinde çekingenliklerini üzerlerinden attıklarını aynı ifade ile vurgulamışlardır. Öğrencilerin sürecin başında çekingen olması ve bu durumun zamanla azalması uygulayıcının günlüğünde ise *"Öğrenciler başta çekingen davrandı ve tam olarak ne yapacaklarını kavrayamadılar. Süreç ilerledikçe öğrencilerin çekingen davranışları yavaş yavaş azaldı."* şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcılar, bu durumdan görüşmelerde de bahsetmiştir. Eda, konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *"Ben çok çekiniyordum yazmaktan. Drama atölyesi sayesinde içimdeki çekingenliği bir kenara bıraktım, isteklerimi rahatça yazabiliyorum. Drama etkinliği bana içimdeki korkuyu bir kenara bırakıp kendimi rahatça ifade edebilmeyi öğretti."* Uygulayıcı, dördüncü hafta günlüğünde öğrencilerin yazmaya karşı olan çekingenlik durumunu *"Süreç bittiğinde tüm öğrencilerde yazmaya karşı başta olan o çekingenliğin bittiğini net olarak gördüm. Konuları benimsemiş, öğrenmişlerdi."* şeklinde ifade etmiştir. Uygulayıcının bu ifadesi, öğrencilerin drama yöntemiyle yazma becerilerini geliştirdiklerini ve bu süreçte özgüven kazandıklarını göstermektedir.

### 3.2.4. Eğlence

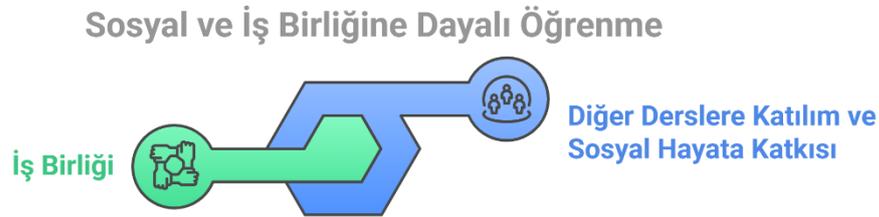
Drama etkinliklerinin eğlenceli bir şekilde öğrenme sağladığı ve bu yönüyle önceki derslerden farklı olduğu belirtilmiştir. Göktuğ, bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Bu sene eğlenerek konuya hazırlık yapıyoruz, yazıyoruz bu şekilde konuya daha hâkim oluyoruz. Eğlenerek öğrenmek konuya daha hâkim olmamızı sağlıyor.”*. Benzer şekilde Lina, eğlenerek öğrenmenin bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkisini *“Elbette var çünkü eğlenerek öğreniyoruz ki bu daha iyi bence...”* şeklinde dile getirmiştir.

### 3.3. Sosyal ve İş Birliğine Dayalı Öğrenme

Sosyal ve iş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin fikirlerini paylaşarak düşüncelerini yapılandırmalarına, dilsel ifade becerilerini geliştirmelerine ve yazma sürecine yönelik motivasyonlarını artırmalarına katkı sağlamaktadır. Drama da iş birliğini artıran en temel yöntemlerden biridir. Sosyal ve iş birliğine dayalı öğrenme kategorisi altında oluşturulan kodlar Şekil 5’te sunulmuştur.

#### Şekil 5

*Oluşturulan Kodlar*



#### 3.3.1. İş Birliği

Yazma becerisinin kazandırılmasında etkili olan yöntemlerden biri de “grup olarak yazma” tekniğidir. Bu teknik, öğrencilerin belirlenen bir konu üzerinde ortak bir metin oluşturma sürecine katılmalarını sağlayarak hem yazılı anlatım becerilerini hem de iş birliği ve iletişim yetkinliklerini geliştirir. Grup içinde fikirlerin paylaşılması, metin kurgusunun birlikte planlanması ve anlatımın mantıksal bir bütünlük içinde inşa edilmesi, öğrencilerin metin organizasyonu, dil kullanımı ve içerik üretme gibi yazma becerisinin temel boyutlarında ilerleme kaydetmelerine katkı sunar. Bu noktada drama yöntemi, grup dinamiklerini harekete geçirerek söz konusu süreci destekleyici bir araç işlevi görmektedir. Özellikle doğaçlama, rol oynama ve grup içi etkileşim temelli drama etkinlikleri sayesinde öğrenciler arasında güçlü bir iletişim ve dayanışma ortamı oluşmakta, bu da grup olarak yazma sürecinin verimliliğini artırmaktadır.

Drama süreciyle birlikte gelişen bu sosyal etkileşim, öğrenci ifadelerine de yansımıştır. Göktuğ, *“Biz de farklı kişileriz ama bir araya geldiğimizde bir sınıf, bir okul hatta bir ülke olabileceğimizi ve bir arada çok şey yapabileceğimizi gördüm.”* sözleriyle, drama etkinliklerinin birleştirici ve bütünleştirici etkisine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde Sefa da, *“Tüm sınıf sevdi, çok eğleniyoruz sınıfça.”* ifadesiyle, etkinliklerin sınıf içi bağları güçlendirdiğini ve öğrencilerin ortak çalışmalarından keyif aldığını vurgulamıştır. Bu tür ifadeler, drama uygulamalarının yalnızca duygusal ve sosyal etkileşimi artırmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilerin birlikte yazma süreçlerinde daha etkin, uyumlu ve üretken bir biçimde yer almalarına imkân tanıdığını göstermektedir. Dolayısıyla drama yöntemi, sadece bireysel yazma becerilerini değil grup olarak yazma becerisini de çok boyutlu bir şekilde destekleyen bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

### 3.3.2. Diğer Derslere Katılım ve Sosyal Hayata Katkısı

Drama etkinliklerinin yazma becerisine katkısı sadece Türkçe dersleriyle sınırlı kalmamış, diğer derslere olan ilgiyi ve sosyal hayattaki özgüveni de artırmıştır. Tomris, bu katkıyı görüşmelerde şu şekilde açıklamıştır: *“Evet sadece Türkçe değil diğer derslere katılımı da etkiledi, diğer dersleri sevmemi de sağladı, özellikle matematik.”*. Eda, sosyal hayattaki katkısını *“Drama atölyeleri sayesinde abime de kendimi daha rahat ifade edebiliyorum, daha rahat anlatabiliyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

## 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### 4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, drama uygulamalarının yazma süreçlerine katkılarını süreç odaklı bir yaklaşımla ortaya koymayı ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerindeki gelişimi çok yönlü değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, öğrencilerin dil ve ifade yeteneklerinin geliştiğini, deyim ve atasözlerini metinlerinde etkili biçimde kullanabildiklerini göstermektedir. Bu, dil bilinci ve anlatım becerileri açısından önemli bir kazanımdır. Peker (2015), drama yöntemiyle işlenen derslerin anlatım becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Nordin ve ark. (2012), iyi tasarlandıkları takdirde drama etkinliklerinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel dil becerisinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Ihmeideh (2015) de çalışmasında drama yöntemiyle gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığını ve çocukların farklı yazı biçimleri ile harf benzeri ifadeler üretmeye başladıklarını ortaya koymuştur. Drama, öğrencilerin anlatım gücünü artırarak akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sunmaktadır. Öğrencilerin yabancı kelimelere Türkçe karşılık bulma çabası, dilsel duyarlıklarını geliştirirken sözcük anlamlarını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olmuştur. Bu tür etkinlikler, sözcük dağarcığını zenginleştirerek ifade olanaklarını genişletmektedir. Nitekim Tiryaki (2024) ve Aykaç (2011) da drama yönteminin sözcük dağarcığını artırdığını vurgulamaktadır. Cannon (2017) da ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada drama yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca metinlerdeki cümle sayısında gözlemlenen artış, yazma becerilerindeki gelişimi desteklemektedir (Duman Yegen, 2019; Karateke, 2006).

Drama yönteminin yazma becerilerini geliştirici etkisi göz önünde bulundurularak, eğitim programlarına dahil edilen drama etkinliklerinin yeterince uygulanmadığı söylenebilir. Bu yöntem, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemektedir. Drama atölyeleri, dilsel zenginlik ve iletişim becerilerinin gelişiminde etkili olmuş, kazanımların günlük yaşama aktarılması yöntemin başarısını göstermiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerini ve edebi farkındalıklarını artıran drama, aynı zamanda şiir yazma özgüvenlerini ve yaratıcı düşünme kapasitelerini geliştirmiştir. Tiryaki (2024), Duman Yegen (2019) ve Aykaç (2011), bu yöntemin farklı metin türlerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Şiirin estetik boyutlarını fark eden öğrenciler, edebi eserlere daha derin bir ilgi geliştirmiştir. Drama ortamı, yaratıcılığı teşvik ederek dil ve ifade becerilerinin gelişimine katkı sağlamış; sanatsal ve kültürel gelişim üzerinde etkili olmuştur.

Drama, yazma sürecine özgüven ve bağımsızlık kazandırmakta, bu durum literatürde de desteklenmektedir (Özber ve ark., 2022; Duman Yegen, 2019; Aykaç, 2011). Etkinlikler, yazmaya yönelik olumlu tutumları pekiştirmiştir. Sulak ve Erdoğan (2019), öğrencilerin daha özgür yazdığını belirtmiştir. Dramayı çekici bir öğrenme stratejisi olarak kabul eden Nurhayati (2016), yaptığı çalışma ile öğrencilerin fikirlerini ifade etme konusunda daha fazla özgüven kazandıkları sonucuna ulaşmıştır. Drama, çekingenliği azaltıp özgüveni artırarak ifade becerilerini olumlu yönde etkilemiştir (Tiryaki, 2024; Kondal, 2016; Hlenschi-Stroie, 2015; Erkan ve Aykaç, 2014; Kara, 2010). Bu nedenle yöntem, yalnızca bir öğretim aracı değil, bireysel gelişimi destekleyen pedagojik bir yaklaşımdır.

Katılım ve istek düzeyindeki artış, yöntemin etkinliğini göstermiştir. Sulak ve Erdoğan (2019), yazma isteğinde artış gözlemlediklerini belirtmiştir. Atölye sürecinde öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılması, kalıcılığı desteklemiştir (Kara, 2010). Drama, yalnızca Türkçe dersiyle sınırlı kalmayıp diğer derslere olan ilgiyi ve sosyal yaşamda özgüveni artırmıştır. Bu yönüyle hem akademik başarıya hem de bireysel gelişime çok yönlü katkılar sunan etkili bir eğitim aracıdır. Öğrenciler, sosyal ve akademik ortamlarda yazılı ifade becerilerini daha etkili kullanabilmektedir.

Bulgular, ısınma ve canlandırma aşamalarındaki etkileşimin öğrencilerin özgürce hareket etmelerini ve sansürlü ifade geliştirmelerini sağladığını göstermektedir. Drama, dil becerilerinin gelişiminin yanı sıra grup çalışmalarıyla iletişim, sosyalleşme ve iş birliği gibi sosyal becerileri; bireysel etkinliklerle ise bağımsız düşünme ve yaratıcı yazma becerilerini desteklemektedir. Öğrenciler arası sosyalliği ve iş birliğini artırdığı yönündeki bulgular literatürle de örtüşmektedir (Tiryaki, 2024; Özber ve ark., 2022; İsbir Abrekoğlu, 2019; Hlenschi-Stroie, 2015; Aykaç, 2011; Kara, 2010).

Drama, öğrenme sürecine etkinlik çeşitliliği ve grup çalışmasıyla hareketlilik kazandırarak öğrenmeyi daha ilgi çekici ve verimli bir deneyime dönüştürmekte ayrıca öğrencilerin yalnızca bireysel başarılarını değil aynı zamanda sosyal becerilerini ve iş birliği kapasitelerini de geliştirmektedir. Drama yönteminin ders işleme sürecini eğlenceli hâle getirdiğine dair literatürde birçok araştırma (Tiryaki, 2024; Özber ve ark., 2022; Duman Yegen, 2019; Kara 2010) mevcuttur. Bu yaklaşım, yalnızca bilgilerin kalıcılığını artırmakla kalmamış, aynı zamanda öğrenme süreçlerini öğrenciler için daha anlamlı bir hâle getirmiştir.

Uygulamanın ilk haftasında yazım kurallarına yeterince dikkat edilmezken, dördüncü haftada bu kuralların etkili biçimde uygulanması, öğrencilerin edindikleri bilgileri başarılı şekilde yazma sürecine aktardığını göstermektedir. Tiryaki (2024), drama ile işlenen derslerin öğrencilerin noktalama, cümle yapısı ve konu belirleme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Peker (2015) drama yönteminin yazma becerilerini biçim ve içerik açısından geliştirdiğini; Aykaç (2011) ise öğrencilerin noktalama ve satır düzenine daha fazla dikkat ettiklerini ortaya koymuştur. Drama yönteminin öğrencilerin dil bilincini artırdığı, ana diline olan bağlılıklarını pekiştirdiği ve dilsel farkındalık kazandırdığı bulgulardan anlaşılırken öğrencilerin genel akademik başarılarını ve duygusal gelişimlerini destekleyen, onların yazma ve ifade becerilerini geliştirmede önemli rol oynayan bir yöntem olduğu söylenebilir.

Drama etkinlikleriyle gerçekleştirilen ders işleme sürecinde, öğrencilerin sürece olan duygusal bağları ve katılımları belirgin bir şekilde artmıştır. Sürecin son haftasında yaşadıkları hüznün, eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerinde ne denli derin ve olumlu etkiler bıraktığını göstermektedir. Duman Yegen (2019) de yaptığı çalışmada öğrencilerin uygulamanın devam etmesini istediklerini tespit etmiştir.

Sonuç olarak drama yöntemiyle işlenen dersler sonrası;

- Edindirilmeye çalışılan kazanımların öğrenciler tarafından benimsendiği, günlük hayatta kullanıldığı ve bilginin kalıcı hâle geldiği,
- Öğrencilerin biçimsel yazma kurallarını öğrendiği ve daha anlamlı, uzun metinler yazdığı,
- Öğrencilerin ifade yetenekleri ile sözcük dağarcıklarının geliştiği,
- Dilin karmaşık yapılarının daha iyi anlamlandırılıp çözümlenmesinde, soyut ve anlaşılması güç kavramların öğrenilmesinde dramanın etkin bir araç olduğu,
- Okuduğunu anlama, çözümleme, yorumlama ve yazılı metinleri analiz etme becerilerinin geliştiği,
- Öğrencilerin dil ve kültür bilincinin arttığı, sanatsal ve kültürel anlamda gelişim gösterdikleri,

- Ana dile olan bağlılığın pekiştirildiği,
- Öğrencilerde çekingenlik durumunun azaldığı; bunun yerine öğrencilerin daha özgüvenli ve cesaretli davranışlar sergilediği,
- Derslere karşı öğrencilerin daha motivasyonlu, ilgili ve istekli olup derslerde aktif katılım sağladıkları,
- Öğrenciler arası iş birliğinin arttığı ve sosyal becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Veri çeşitlemesinin kullanıldığı çalışmada araştırma sürecinde öğrencilerin tuttuğu günlükler, etkinliklerde oluşturulan ürünler, öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen bulgular birbiriyle örtüşmekte ve birbirlerini desteklemektedir. Bu veriler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, drama yönteminin öğrencilerin yazma becerisine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

#### 4.2. Öneriler

Bu başlık altında çalışmanın ana ve alt problemlerine dair elde edilen sonuçlardan hareketle oluşturulan önerilere yer verilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak doküman, gözlem ve görüşme kullanılmıştır. Veriler analiz edildiğinde her bir veri toplama aracında benzer bulguların olduğu anlaşılmış ve elde edilen sonuçların birbirini desteklemesi araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmıştır. Araştırmacılar, çalışmalarını yürütürken birden fazla veri toplama aracını işe koşabilir. Çalışma sırasında yapılan gözlemlerde veri kaybının yaşanmaması için alan uzmanı birinin de süreçte bulunması faydalı olacağı önerilirken kurumlar için yazma becerisini kazandırmaya yönelik çeşitli drama atölyelerinin hazırlanarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılmasının; öğretmenlere, drama atölyeleri hazırlamaya ve uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimler verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yazma öğretimi sürecinde drama yönteminden sistematik biçimde yararlanılması önerilmektedir. Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınarak, öğrencinin aktif katılımına dayalı yaratıcı yazma etkinlikleri ile yazma becerisi desteklenmelidir. Uygulayıcılar için de atölyeler planlanırken ders sürelerine dikkat edilmesi, gruplar oluşturulurken öğrencilerin kaynaşmasını sağlamak için gruplar heterojen şekilde oluşturulması önerilebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak sistematik şekilde öğretim programlarına dahil edilen drama uygulamalarının uygulamaya geçirilmesi önerilmektedir. Drama temelli yazma etkinlikleri, öğrencilerin dilsel ifade yeteneklerini zenginleştirmekte, kelime dağarcığını genişletmekte ve yazılı anlatımda deyim, atasözü gibi kültürel öğeleri kullanma becerilerini desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin yazma sürecinde kendilerini rahat ve özgür hissettikleri yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması, yazma motivasyonunu artırarak daha nitelikli metinler üretmelerine katkı sağlayacaktır.

**Etik Komite Onayı:** Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 18.12.2024 tarihli ve 2 sayılı kararı ile etik izin alınmıştır.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Yazar Katkıları:** Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için 1. Yazar %60, 2. Yazar %40 oranında katkı sağlamışlardır.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

**Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi:** Yazarlar, bu makalenin görsellerinin oluşturulmasında “Napkin” adlı yapay zekâ aracından ve dil düzenlemeleri için ChatGPT-5 sürümünden faydalanmıştır.

### Kaynakça

- Adler, M. R. (2002). *The role of play in writing development: A study of four high school creative writing classes* [Yayımlanmamış doktora tezi]. State University of New York at Albany.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baştuğ, M., ve Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun* (2. baskı, s. 1-52). Anı Yayıncılık.
- Braun, V., ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cannon, A. (2017). Carnival, drama, and middle school English learners: The language of play and resistance. *Knowledge Cultures*, 5(03), 23-37.
- Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary students' short stories* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Northern British Columbia.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çelikbaş, L. A. (2019). *Christine Nöstlinger'in seçilmiş kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Dupre, B. J. (2006). *Creative drama, playwriting, tolerance, and social justice: An ethnographic study of students in a seventh grade language art class* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of New Mexico.
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Erkan, G., ve Aykaç, M. (2014). *Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi*. *Journal of International Social Research*, 7(31), 600-610.
- Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (1. baskı, s. 1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/48625>
- Haddur, Ç. (2022). *Yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Hlenschi-Stroie, V. (2015). Drama and creative writing: a blended tool. *Creativity in the English language classroom*, 158-164.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Çev.). Northwestern University Press.
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263.
- İsbir Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kara, Ö. T. (2009). Türkçe derslerini yaşama buluşturan bir yöntem "drama". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 16-19.  
[https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/omer\\_tugrul\\_kara\\_turkce\\_ders\\_drama.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/omer_tugrul_kara_turkce_ders_drama.pdf)
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karadağ Yılmaz, R., ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* (1. baskı, s. 55-101). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kondal, B. (2016). Drama as a teaching tool for the integration of language skills. *Veda's Journal of English Language and Literature-JOELL*, 3(2), 92-98.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Concordia University.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turhan, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Neelands, J., Booth, D., ve Ziegler, S. (1993). *Writing in imagined contexts: Research into drama-influenced writing*. <https://eric.ed.gov/?id=ED355576>

- Nordin, N. A., Sharif, N. M., Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., & Zakaria, M. H. (2012). Fulfilling the tasks of reading, writing, speaking and listening through drama workshop. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 196-202.
- Nurhayati, D. A. W. (2016). Using local drama in writing and speaking: EFL learners' creative expression. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 51-77.
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Özber, M., Akar, C., ve Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutumuna ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, M., ve Cinoğlu, M. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 105-129. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.419809>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sulak, S. E., ve Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139. <https://doi.org/10.33692/avrsyad.543649>
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. T. Temur (Ed.), *Yazı ve yazma becerisi: İlkokuma ve yazma öğretimi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tiryaki, E. (2024). *Dil becerileri öğretiminde yaratıcı drama yönteminin meta-tematik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yaman, H. (2024). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin anlatma becerilerine, Apollonca ile Dionysosça gelişimine ve alımlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

## **Developing Writing Skills in Middle School Turkish Classes through the Drama Method: A Qualitative Study**

**Mehmet COŞKUN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-2681-5999**

**Tuğrul Gökmen ŞAHİN, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-2107-9670**

### **Highlights**

- Writing skills in Turkish lessons show meaningful development when supported by drama.
- The study was conducted using a phenomenological design and multiple data sources.
- Drama has strengthened students' creative expression, writing structure, and language awareness.
- The drama method supports social, emotional, and linguistic development by providing lasting learning.

### **Abstract**

*This study was conducted to examine the contribution of the drama method to the development of writing skills in middle school Turkish language classes. The phenomenology design of qualitative research was used in the study. The participants were 7th-grade students attending a public middle school in the Doğanyol district of Malatya province. Typical case sampling was preferred when determining the participants of the research. Data were collected during four weeks of drama workshops and obtained through semi-structured interviews, student diaries, and various documents. Techniques such as role-playing and improvisation were used in the drama workshops, and in each workshop, students were asked to do writing work in different text types and participate in bulletin board activities. Thematic analysis was applied in the analysis of the data, and the six-step analysis process recommended was followed to identify the main themes in the data. The analysis results revealed that students were able to write different types of texts using the drama method, learned formal writing rules, were able to produce more meaningful and longer texts, and made statements freely and creatively. Furthermore, it was observed that collaboration among students increased, social skills developed, and the targeted gains were adopted by the students, used in daily life, and the information learned became permanent. The findings obtained from the variety of data were found to support each other, and it was understood that the drama method made a positive contribution to the development of writing skills. In this regard, it was concluded that drama could be used as an effective teaching method in Turkish lessons. At the end of the study, various recommendations were made to institutions, practitioners, and researchers.*

*Keywords: Turkish language education, drama method, writing skills, qualitative research, phenomenological pattern.*

### **Suggested Citation**

Coşkun, M., ve Şahin, T., G. (2025). Developing writing skills in middle school Turkish classes through the drama method: A qualitative study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 1619-1664. DOI: 10.17679/inuefd.1644660

*This article was produced from a master's thesis accepted by İnönü University, Institute of Educational Sciences in January 2025.*



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 26, No 3, 2025  
ss. 1619-1664  
DOI  
10.17679/inuefd.1644660

Article Type  
\_Research Article

Received  
21.02.2025

Accepted  
16.09.2025

## 1. Introduction

Turkish is a fundamental tool that reflects the historical and cultural heritage of the nation, shaping the individual's world of thought and transmitting social values across generations. Turkish, which plays an important role in the formation of national consciousness, culture, and identity, is also the foundation of the education system (Baştuğ & Demirgüneş, 2020, pp. 1-2). The correct and effective use of language supports not only communication but also the development of thinking, analyzing, and problem-solving skills.

The activation of these mental skills coincides with the constructivist approach. Constructivism is based on the individual reconstructing knowledge by making sense of it rather than acquiring it passively (Karadüz, 2009, pp. 190-192). Since 2005, the Turkish education system has adopted this understanding and updated its curricula (Öztürk & Cinoğlu, 2018, p. 109; Arslan, 2007, p. 45), aiming to encourage students' active participation in learning, criticism, and creative output.

The aim of Turkish language teaching is not only to help develop language skills but also to develop aesthetic sensitivity, critical thinking, and creative statement (Ministry of National Education, 2024, pp. 5-6). Comprehension and expression stand out as the fundamental areas of competence in this teaching. Individuals who use Turkish carefully and meaningfully can be more effective in social communication (Baştuğ & Demirgüneş, 2020, pp. 1-2).

Writing, which occupies an important place among communication skills, is the process of systematically and meaningfully transferring one's thoughts, feelings, and knowledge into written language (Güneş, 2020, p. 2; Karadağ Yılmaz & Erdoğan, 2019, p. 55). Writing is often perceived as a complex and difficult skill for students, and it is observed that students need supportive and motivating learning environments, especially in creative writing processes (Temur, 2011, p. 97). At this point, drama activities developed based on the constructivist approach stand out in terms of providing students with active learning opportunities.

Drama encourages students' active participation in the learning process, contributing to their self-expression, recognition of their emotions, and learning through enjoyment. While straightforward narration and question-and-answer techniques, frequently used in traditional methods, limit student participation, drama brings out students' energy and makes the learning process more dynamic and interactive (Kara, 2009, p. 18). Drama applications also strengthen communication and socialization among students, allowing them to learn through experience (Güven, 2012, pp. 54-55).

Work conducted using the drama method increases the permanence of learning and contributes to achieving the basic goals of the constructivist approach by enabling students to experience knowledge in meaningful contexts. In the development of writing skills, drama enables students to overcome their prejudices, enrich their thoughts through social interaction, and express their creativity. Thus, drama activities based on constructivism support students' individual and social learning processes and make significant contributions to the development of writing skills in Turkish language teaching.

The drama method has emerged as an effective strategy in language teaching and, in particular, in the development of writing skills in recent years. The literature frequently highlights the positive contribution of drama to the four core language skills (Tiryaki, 2024). Yaman (2024) stated that creative drama has a meaningful impact on writing and narration skills as well as Apollonian and Dionysian development. Haddur (2022) observed positive effects on writing success and attitude in the pre-writing preparation process.

Çelikbaş (2019) made a statement that drama-based teaching increases written narration success; Duman Yegen (2019) made a statement that it supports creative writing skills, and that stakeholder opinions evaluated the method positively. Ergüder (2019) found positive

changes in writing attitudes, while İsbir Abrekoğlu (2019) and Özber (2019) found significant differences in variables such as anxiety, self-efficacy, and attitude. Özcan (2019) emphasized that creative drama contributes holistically to reading and writing skills.

Works at the elementary and middle school levels also show that creative drama develops written expression and creative writing skills (Sulak & Erdoğan, 2019; Peker, 2015; Erkan and Aykaç, 2014; Susar Kırmızı, 2009; Özcan, 2013; Aykaç, 2011; Türkel, 2011; Kara, 2010; Laurin, 2010; Maden, 2010). In addition, names such as Dupre (2006), Cormack (2003), Adler (2002), Kara (2000), Karakuş (2000), Solmaz (1997), Neelands and colleagues (1993) have demonstrated that drama contributes to the writing process in terms of narrative richness, originality, and writing motivation; however, most of these works have focused on the elementary school level and short-term applications.

Unlike existing works, this work is unique in that it was conducted at the middle school level and comprehensively examined students' experiences of the writing process through multiple data sources, rather than focusing solely on writing skills. Semi-structured interviews, student journals, and document analyses were used together in the work to obtain in-depth and multidimensional data on the writing process. In this respect, the research aims to make an original contribution to the literature by revealing how drama applications contribute to writing processes through a process-oriented approach. Based on the findings, the research aims to provide teachers with practical recommendations and data on how to structure an alternative learning environment for writing instruction. To this end, the researcher's own teaching experiences and observations also guided the research process. The researcher observed difficulties in developing writing skills at the institution where she worked and noticed that students were shy and reluctant. Based on these observations and a literature review, the question "How do drama activities contribute to the development of students' writing skills in middle school Turkish lessons?" was explored.

## **2. Method**

### **2.1. Research Design**

This research was conducted using the phenomenology design from the qualitative research method. The phenomenology design was chosen because it aims to deeply understand the meaningful experiences individuals have regarding a phenomenon (Moustakas, 1994). This design provided an appropriate methodological framework for examining participants' development in writing skills and the effects of the drama method by focusing on their individual experiences. Phenomenology aims to examine individuals' experiences of a phenomenon and the meanings they attach to these experiences (Creswell, 2013). This approach is based on Husserl's phenomenological philosophy, which focuses on the connection between the subject and the object (Husserl, 1970). At the same time, Moustakas' phenomenological method guided the research in order to examine in detail the process of assigning meaning to individuals' experiences (Moustakas, 1994). The choice of the phenomenological design in this work is based on the aim of deeply examining the individual experiences of students participating in drama applications regarding their writing processes, their experiential transformations during this process, and the meanings they assign to these experiences.

### **2.2. Data Collection Process**

The data collection process began with obtaining the necessary ethical and implementation permissions. The implementation process was carried out during the spring semester of the 2023-2024 academic year. First, a pilot application was conducted, and the students' writing skill levels were determined. To determine their writing levels, students were assigned to write a narrative text; the texts obtained were evaluated using observation forms

developed by an expert teacher with 10 years of professional experience in the field and an Associate Professor working in the field of Turkish Education. Based on the results of this evaluation, the group of participants to be included in the work was determined. A 4-week plan was made with the selected 7th-grade students, and a different drama workshop was implemented each week. Since the school did not have a drama hall, the workshops were held in the classrooms where lessons were taught. During the applications, the assistant researcher, who served as an observer and drama expert, participated in the application processes at different times, but the assistant researcher did not assist the researcher (implementer). The data collection process ended with the completion of the applications and the interviews. Visuals showing how the drama workshops took place are presented in Figure 1 and Figure 2 for each week.

### Image 1.

*First and second week drama workshop practices*



### Image 2.

*Third and fourth week drama workshop practices*



### **2.3. Data Collection Tools**

Data was collected using multiple data collection tools, including student journals, documents, and semi-structured interviews conducted after drama workshops. Each of these tools enabled an in-depth analysis of the research. For example, semi-structured interviews revealed detailed feedback from participants regarding their writing skills (Kvale, 2007), while documents enabled a systematic review of texts created during drama activities (Bowen, 2009). Diaries provided rich data for understanding individual differences. In this context, participants in semi-structured interviews were asked questions such as “What did you learn about writing skills as a result of the drama activities? Please explain”, “Do you think drama activities have an effect on your writing skills?” and “Did the use of drama activities in Turkish lessons affect your participation in the lessons? Why?” Through these questions, in-depth data were obtained regarding participants' drama-based learning processes and the development of their writing skills.

### **2.4. Data Analysis**

The data obtained from the research were analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006). Thematic analysis provides a flexible framework for understanding the internal patterns of data and organizing them systematically. This analysis technique is particularly suitable for identifying the main themes that emerge from individuals' experiences and examining what these themes mean to the participants. The thematic analysis developed by Braun and Clarke (2006) was carried out in six basic steps (data recognition, initial coding, theme identification, theme review, theme definition, and reporting). This framework ensured a systematic approach to understanding the development of students' writing skills and the effects of the drama method. The data were first transcribed and coded. The codes were then combined to form categories, and findings were obtained through these categories. The texts obtained from the writing journals and drama activities were examined to reveal the development of students' writing skills. The specified texts were evaluated using observation forms. When creating the observation forms, a scholar specializing in qualitative research methods, two professors specializing in Turkish language education, and two experienced Turkish language teachers were consulted. Based on the feedback received from the experts, the “Structure and Organization” heading in the observation forms was detailed, and the “Presentation and Board Design” heading was added to finalize the observation forms.

### **2.5. Participants**

The participants in the study (the working group) consisted of 7th-grade students attending a public middle school in the Doğanyol district of Malatya province. Participants were selected through typical case sampling (Patton, 2002). Based on the findings obtained during the pilot application process, it was observed that in work aimed at measuring writing skills, in groups with more than 10 students, the practitioner could not pay sufficient individual attention to each student during the drama process, and students had difficulty fully grasping the learning outcomes. Therefore, it was concluded that it would be appropriate to limit the work group to 10 students. The examination of the written products obtained at the end of the pilot application revealed that the participant group formed had a heterogeneous structure in terms of both writing skill levels and gender distribution. The analysis of the heterogeneous structure ensured a better understanding of individual differences due to the diversity of the group (Maxwell, 2013). This made it possible to obtain more generalizable and comprehensive findings in the data collection and analysis processes. The pilot study concluded that 10 students would be sufficient for the work on writing. To protect the confidentiality of the participants' identity information, the students were assigned pseudonyms. This ensured participant privacy and protected the anonymity of the data in accordance with ethical principles. Table 1 provides information about the workshops conducted and the participants involved in these workshops.

**Table 2.***Information on the Workshops and Participants*

Application Week	Applied Workshop	Participants		
		Grade Level	Number of Girls	Number of Boys
1st Week	Informative Texts	7th Grade	5	4
2nd Week	Idioms and Proverbs	7th Grade	5	4
3rd Week	While there is Turkish of it	7th Grade	5	4
4th Week	Idioms and Proverbs	7th Grade	5	4

**2.6. Validity and Reliability**

The steps followed to ensure the validity and reliability of the research are as follows: Data collection tools were reviewed and revised by two faculty members specializing in Educational Sciences and Turkish Language Education, and made ready for implementation. Interview transcripts were sent to participants, and accuracy checks were performed after obtaining their approval. Observation, interview, and document data were evaluated together, ensuring consistency between data. The coding process was conducted independently by three researchers with different areas of expertise, and the analysis was finalized based on a consensus. These steps enhanced the scientific nature and reliability of the research.

In terms of internal validity, the findings were examined to determine whether they reflected reality, and the data were analyzed after obtaining participant consent and supported by direct quotations. Data loss was prevented by using synchronization and archiving tools when transferring data to a digital environment.

In terms of external validity, the research design, participant profile, and implementation process were explained in detail, ensuring transferability to similar works. Furthermore, to ensure internal and external reliability, the themes and categories were reviewed by a drama instructor and a qualitative research expert. The consistency between the findings and the discussion sections was verified by expert opinion. This comprehensive approach ensured that the research met scientific standards.

**3. Findings**

Documents obtained from workshops conducted with students participating in the research and boards prepared in accordance with the course outcomes were examined to determine opinions regarding the drama method and the course delivery process. In this regard, the data obtained from the diaries kept by the students and practitioners at the end of each drama workshop and from the interviews conducted at the end of the process were analyzed, and the categories created under the theme of the contribution of the drama method to Turkish language lessons are presented in Figure 1.

**Figure 1.**

*Created Codes for Contribution of the Drama Method to Turkish Language Lessons*

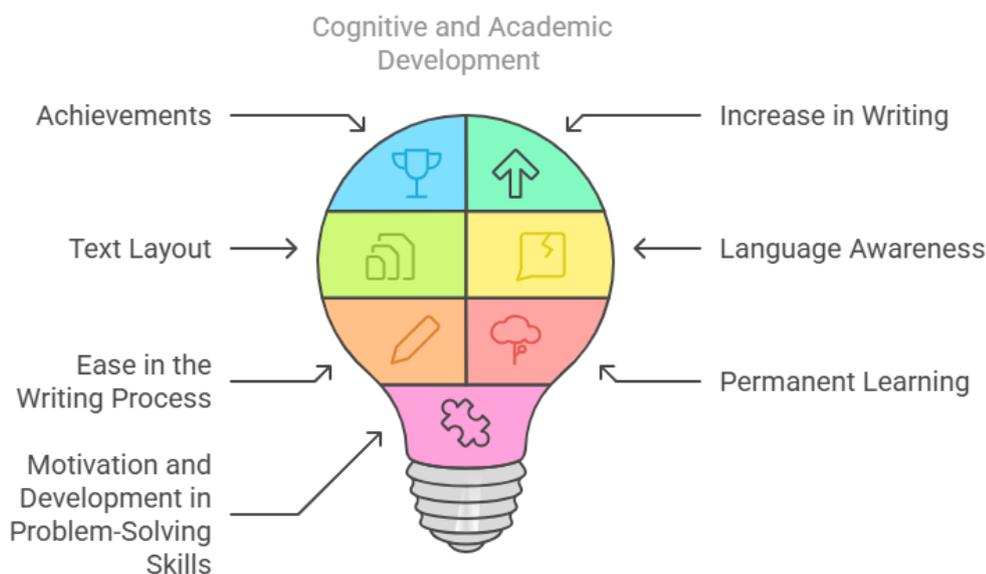


**3.1. Cognitive and Academic Development**

The codes created under the cognitive and academic development category are presented in Figure 2.

**Figure 2**

*Created Codes for Contribution of the Drama Method to Turkish Language Lessons*



**3.1.1. Achievements**

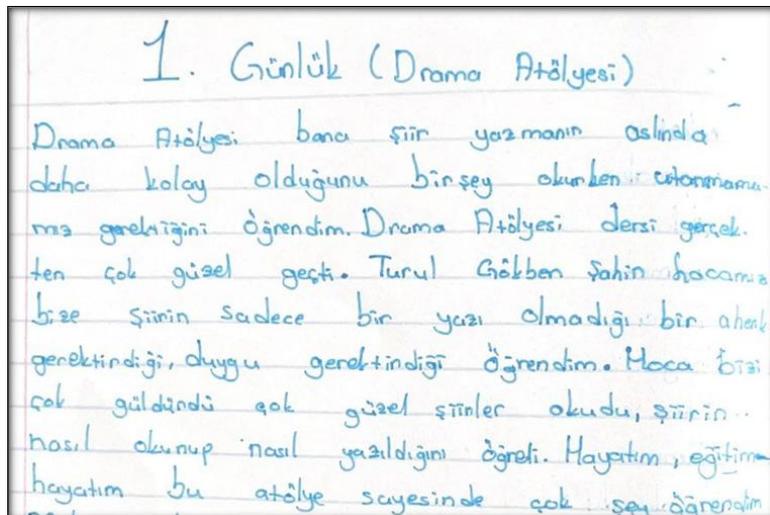
In the first drama workshop, students were asked to write a poem based on the emotions and imagery they felt, as well as an informative text, as a group activity.

In the first week's journals, participants Elif and Mustafa expressed their thoughts as follows: *"We learned how to write poetry. Writing poetry is easy. We learned the benefits of poetry."* Sefa also used similar statements. An examination of Eda's journal (Figure 3) reveals that, thanks to this workshop process, she realized that poetry is not just a written text, but must also contain artistic elements such as harmony and rhythm. The lines in Eda's poem, *"It was like making a rocket / It was like money / Books were like the dreams of apricot workers / It was like shoes bought for the holiday,"* show that she enriched her poetic narrative power with metaphors and paid attention to the formal structure specific to poetry. In this context, it is

understood that the student has grasped the elements of harmony and developed an awareness of the formal characteristics of poetry.

### Image 3.

Eda's first drama workshop journal



### Image 4.

First drama workshop board



When examining the texts in Figure 4, it is understood that both groups wrote texts on an informative topic. The text "Forests" written by the students, has been transcribed and provides basic information about the definition, function, and types of forests:

*"Forests grow in areas of certain elevations. Forests provide oxygen to humans and animals and serve as habitats. As of 2000, the total forested area of the world was 3,869 million hectares, with forested areas accounting for 29.6% of the world's total land area. There are many types of forests, each with different characteristics. Some of these include: rainforests, mangrove forests, tropical deciduous forests..."*

This text demonstrates that the student both gathered information through research and adopted a narrative style consistent with the characteristics of an informative text, meaning that both groups can be said to have largely achieved the learning outcomes specified for the workshop (Writes informative texts. Makes statements that express feelings and thoughts in creative ways. Presents evidence from written and multimedia sources to support their views.)

In the second drama workshop, students were asked to use the idioms and proverbs they had learned to complete an unfinished story within the text. Participants Eda, Lina, İrem, Mustafa, Elif, Alaz, Göktuğ, Sefa, and Tomris expressed their thoughts on the subject in their diaries, stating, “We learned idioms and proverbs.” This statement was expressed collectively by all participants.

### Image 5.

Second drama workshop board



**Table 2.**  
Week 2 Group Text Evaluation

Groups	Evaluation Criteria					Total Score
	Text Completion and Content	Creativity	Language and Expression	Use of Idioms and Proverbs	Structure and Organization	
Whales	4	4	3	3	3	17
Owls	3	3	2	2	2	12
Foxes	4	4	4	3	3	18

When examining the texts in Image 5 through the evaluation criteria provided in Table 2, it is seen that the stories created by the students during the group work phase meet the criteria specified in the categories to a certain extent, especially in terms of the appropriate use of idioms and proverbs in context. Indeed, in the text titled “Baby Sparrow,” it is narrated that after becoming a sparrow’s sibling, the sparrow leaves home due to his family’s decreased interest in him, his mother dies after crashing into a tree while searching for him, and the baby sparrow experiences deep sorrow in response to this situation, and within this plot, the proverb “Fire burns where it falls” is observed to be used in a manner consistent with its meaning. This situation demonstrates that students can incorporate proverbs into the text not merely by rote memorization, but by establishing relationships of meaning and context.

In the third drama workshop, students were asked to learn the Turkish equivalents of words borrowed from foreign languages that have not yet become established in our language,

to write a memory featuring one of the words they learned, and to write a story as a group and complete this story with visuals.

### Image 6.

*Third drama workshop board*



**Table 3.**

*Week 3 Group Text Evaluation*

Groups	Evaluation Criteria						Total Score
	Story Writing and Content	Word Usage	Visual Narrative	Inter-Scene Connection	Presentation and Board Design	Structural Elements of the Text (Exposition-Conflict-Resolution)	
Yellow	4	4	4	4	4	3	23
Blue	4	4	4	4	4	3	23

When examining the texts in Image 6 through the evaluation criteria provided in Table 3, it is understood that both groups were careful to use Turkish equivalents instead of words from foreign languages that have not yet been established in our language in their narrative texts, and that they constructed their scenes in accordance with the exposition-climax-resolution structure, and create a consistent visual story by ensuring coherence and flow between scenes. It was observed that the images were selected in accordance with the context of the story, supported by creative and rich narration, and that the stories were presented in a clear and understandable manner. For example, in the story of a footballer's rise to fame written by one group, all events are described in detail and supported by appropriate visuals, starting with the protagonist's childhood dreams, followed by his development in the youth teams, his rise to the first team, his transfer abroad, the injury he suffered during a match, and the red card given to the opposing player who fouled him. All these findings show that the students have mastered the process of creating narrative texts and have largely achieved the targeted learning outcomes.

This situation shows the contribution of educational activities conducted using the drama method to developing students' language awareness and Turkish language usage.

Drama activities have enabled participants to develop their skills by working on different types of writing. Tomris explained this achievement in the interviews as follows: *“We wrote informative texts, idioms and proverbs, acted in plays, and developed our writing skills by writing stories and diaries.”* Mustafa expressed this as follows: *“We learned how to write informative texts, how many sections they consist of, and that they consist of an introduction, development, and conclusion sections.”*

In the fourth drama workshop, students were asked to choose a topic they were curious about or interested in, write an informative text consisting of an introduction, body, and conclusion, and come up with a creative title for this text.

#### Image 7.

Fourth drama workshop board



When evaluating the texts created in the fourth workshop, as shown in Image 7, it is evident that students provided details very well with accurate and reliable information in their texts. While writing informative texts on topics they were curious about, they ensured structure and organization by arranging the introduction - development-conclusion sections of informative texts on topics they were curious about, ensuring structure and organization in terms of both form and content, developing their ideas using numerical data, writing texts that fully met the purpose of informative writing and were appropriate for the target audience, and finding creative titles for their texts. In the overall evaluation, it was understood that more than half of the students fully acquired the learning outcomes, while the remaining students acquired them to a large extent. Due to the limited readability of the texts in the visuals, text number 2 was analyzed and transcribed as an example:

#### ***“Educate Your Son, Not Your Daughter***

*Why does violence against women exist? Have you ever wondered about this?*

*Violence against women is increasing day by day. In our country alone, 2,190 women were murdered. Half of these women were killed by their husbands, partners, or other*

individuals. Instead of keeping your daughter at home, parents who protect her should educate their sons instead! In 2023, a total of 3,160 people were murdered, all of whom were women!

*When violence against women occurs, neither women nor children are safe...*

**Y.E.S'**

When Text 2 is examined, it is evident that the students' use of numerical data to develop their thinking has improved their scientific and evidence-based thinking skills. When the titles created by the students regarding the content of the text are examined, most of the titles—*"Educate Your Son, Not Your Daughter," "The Canary's Battle with the Anchovies," "The Red Age," "The Missing Part of the Whole"*—are creative. When examining the transcript of the text in which the student provides information about the incident between the football teams, the fact that the title of the text is based on the animals that have become symbols of the teams emphasizes his creativity

*"Fenerbahçe visited one of Türkiye's four major teams and traveled to Trabzon for that match. Fenerbahçe wanted to end its 10-year longing.*

*The Fenerbahçe team headed to Şenol Güneş Stadium. There was very little time left before kickoff. They took to the field for training, entered the locker room 15 minutes later, and the match began. Halil Umut Meler and his assistants took to the field, and the match began.*

..."

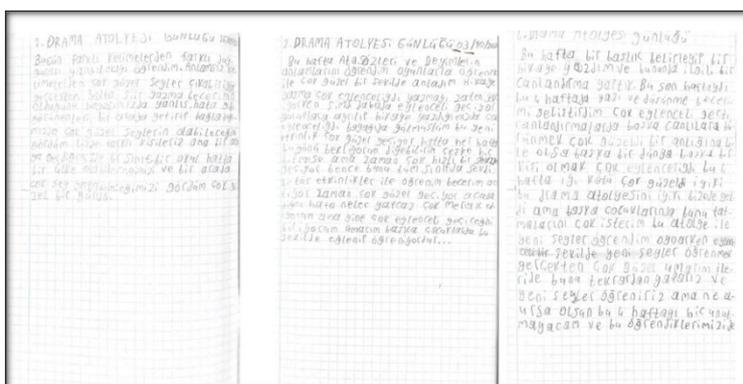
Participant İrem's inclusion of the idiom *"flowed like water"* in her final week's journal indicates that she embraced the topic of idioms and proverbs covered in the second week's workshop and acquired the skill of *"using proverbs, idioms, and sayings to enrich her writing."*

### 3.1.2. Increase in Writing

When examining the written products, an increase was observed in the number of sentences written each week by students participating in the drama workshop activities conducted over four weeks as part of their daily writing work. In his diary, Sefa stated this situation by saying, *"The second week went very perfectly, and I wrote a lot."* A similar situation was also found in Göktuğ's diaries (Figure 8). The practitioner also stated this situation in their diary, stating, *"When moving on to the text completion activity, the students completed their texts in a very professional manner without showing any nervousness about writing. While the text writing process was short in the first week, this week the students wrote long texts, exceeding the given time."* This statement by the practitioner shows that the students have made noticeable progress in their writing skills

### Image 8.

*Göktuğ's diaries for weeks 1, 2, and 4*

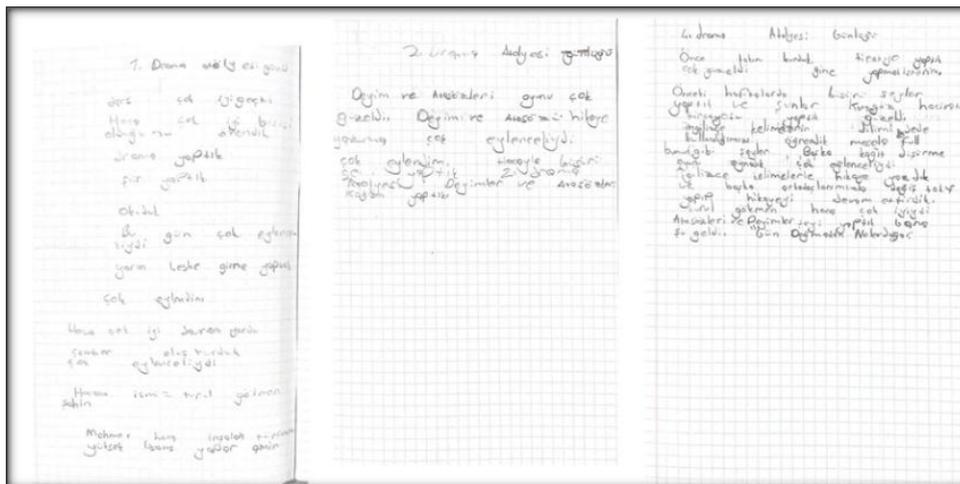


### 3.1.3. Text Layout

When examining Image 9, it is observed that Alaz demonstrated insufficient performance in terms of text organization in the diary he wrote during the first week, but in the diary from the fourth week, the text organization has improved significantly. Alaz gave the following statement regarding this situation in the interviews: *"I changed the way I use the page. I use it more regularly now", "I used to forget to put periods at the end of sentences, but I put them in this activity, I learned."*

#### Image 9.

Alaz's diaries for weeks 1, 2, and 4



### 3.1.4. Language Awareness

Participants stated that they gained awareness and language consciousness regarding the correct and effective use of Turkish in their writings. Eda expressed this achievement by stating, *"The activities we did contributed greatly to both my language repertoire and my Turkish,"* and supported her opinion during the interview by stating, *"I learned to give more emphasis to Turkish words instead of foreign words when writing, and I learned that we would learn more when there were proverbs and idioms in the texts."* After the drama activities, Mustafa explained his use of Turkish words instead of foreign words in his writing with the statements, *"I use Turkish words instead of English words when writing,"* and *"Especially when writing, I use their Turkish equivalents instead of foreign words."*

### 3.1.5. Ease in the Writing Process

The impact of drama activities on students' writing process has been clearly demonstrated through participants' direct experiences. Interviews revealed that many students experienced a decrease in their resistance to writing through drama and that the process became smoother.

Tomris, one of the students making the statement about this change, stated that she had struggled with the writing process in previous years, but that this difficulty disappeared after the drama-based activities, saying: *"I struggled last year, but I'm not struggling this year. The reason for this is the activities we did."* Similarly, Irem also made the statement that writing has now become an easier and more natural process, stating: *"I used to struggle when doing those activities; I didn't know what to write there, but now, if it's a topic I know or a topic I've seen, I write quite a lot quite comfortably."*

### 3.1.6. Permanent Learning

Eda, İrem, Mustafa, Elif, Göktuğ, and Sefa expressed similar thoughts on how teaching through drama makes information more memorable for students compared to traditional lectures: *“Compared to lectures, we understand better when lessons are taught through activities. Our learning skills are improving with these activities.”* The practitioner’s journal also notes that the students embraced the topic and made it part of their daily lives. The practitioner wrote, *“They embraced and learned the topics. I heard them using set phrases such as proverbs, idioms, and sayings in their daily conversations, both among themselves and when chatting with the practitioner, and these phrases were specifically those given in the workshop.”* This statement by the practitioner shows that the students have begun to actively use the knowledge and skills they have gained through the drama method in their daily communication.

### 3.1.7. Motivation and Development in Problem-Solving Skills

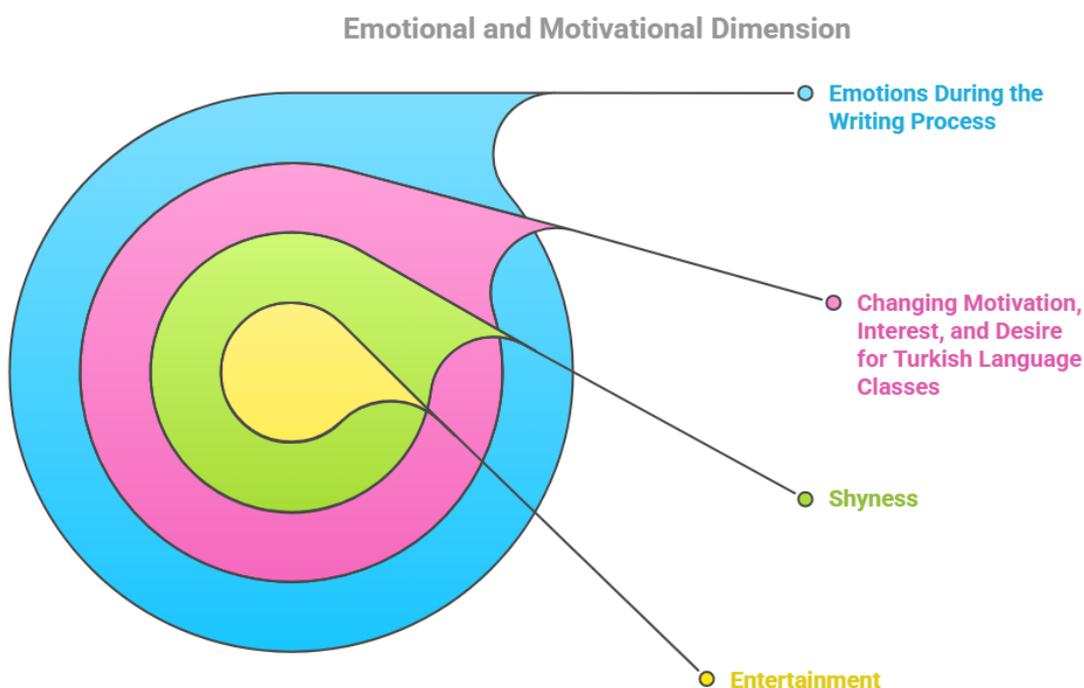
Drama activities have improved participants’ ability to understand and solve paragraph questions. Eda explained this situation as follows: *“When I was going to write the writing activities in Turkish class, nothing came to mind, I couldn’t write. Now, even when solving questions, I understand Turkish paragraph questions better, I understand the texts better, and the questions seem easier to me.”* Elif explained her thoughts on the subject as follows: *“My interest in working on Turkish has increased. I didn’t like solving questions before, but now I like solving questions.”*

## 3.2. Emotional and Motivational Dimension

The codes created under the emotional and motivational dimension category are presented in Figure 3.

**Figure 3**

*Created Codes for Contribution of the Drama Method to Turkish Language Lessons*



### 3.2.1. Emotions During the Writing Process

This section includes participants' statements regarding their emotional experiences and inner reflections related to the writing process. Participants stated that they developed a more emotional and sincere connection to the writing process. Lina provided a statement regarding her feelings about the writing process as follows: *"I think we should write as we feel, that our hand is not just a writing tool, but that our pen should also write like the language of our soul; or rather, I understood this better."*

Participants stated that writing had a calming effect on them and that drama activities contributed to this process. Eda stated this benefit by saying, *"I feel relieved as I write down the bad feelings inside me."* Lina also explained this situation as follows: *"I started writing without restricting myself or thinking about whether I was writing correctly, and this calmed me down."*

### 3.2.2. Changing Motivation, Interest, and Desire for Turkish Language Classes

Regarding how drama activities encourage and inspire people to write, Lina expressed her thoughts in her diary: *"Once again, I wrote the words without being satisfied with my writing, but my teacher applauded me twice, and I thought to myself, 'What if I really write? ... Today, I realized that I will never give up writing. ... Today wasn't a day that could be described with splendid words, but if I had to say something, I would say, 'Writing is my home.'" This is supported by data obtained from interviews. Sefa, one of the participants, made the following statement on the subject: *"Yes, my class participation has increased. I started to be more enthusiastic about the class after the drama workshops."* The practitioner's diary also noted the students' level of participation and enthusiasm for the class in the statement: *"...they were extremely eager and enthusiastic for the workshop to start immediately. They immediately formed a circle."* *"The participation and enthusiasm for the class spread throughout the entire class. Even students who could not attend the workshops regularly were extremely eager to participate in the activities."**

In addition, drama activities have enabled participants to engage more enthusiastically in the writing activities included in the textbook. Elif explained this situation in a statement, *"I was doing the activities in the textbook, and I liked them, but after the drama activities, I enjoy doing those activities with enthusiasm."* Tomris and Sefa expressed the enjoyment students derived from the activities during the process with the same statement: *"I wish we could do such activities every week."*

Participants stated that drama activities made them feel more free and comfortable while writing. Lina expressed this freedom in the writing process as follows: *"Yes, of course it does. Firstly, I will write without restricting myself and write whatever comes to mind."* İrem, on the other hand, stated that she felt liberated while writing and that her need for approval from others had decreased: *"I used to be very hesitant when writing; I would constantly show it to my aunt or others and wait for their approval, but now I feel more free, more comfortable, and I write as I please."*

Participants stated that their confidence in writing increased thanks to the drama activities. Mustafa stated this as follows: *"When the exam paper came in front of me, I would think a lot, debate within myself whether it was correct or not, and hesitate to write, even if I knew it was correct. But now I write even if I think it might be wrong because I have gained confidence."*, *"I used to hesitate to participate in class, but now I don't hesitate; I want to answer questions directly. The drama workshops made this possible."*

### 3.2.3. Shyness

Participants Eda and Göktuğ emphasized that they overcame their shyness during the drama process with the statement, *"There's no need to feel embarrassed when doing something or writing."* The fact that the students were shy at the beginning of the process and that this

situation gradually decreased over time was stated in the practitioner's diary as follows: *“The students were shy at first and did not fully understand what to do. As the process progressed, the students' shy behavior gradually decreased.”* The participants also mentioned this situation in the interviews. Eda stated her thoughts on the subject as follows: *“I was very shy about writing. Thanks to the drama workshop, I put my shyness aside and can now write my wishes comfortably. The drama activity taught me to put my inner fear aside and express myself comfortably.”* In the fourth week's journal, the practitioner stated that the students' shyness about writing had disappeared, saying: *“When the process was over, I clearly saw that all the students had overcome their initial shyness about writing. They had embraced and learned the topics.”* This statement by the practitioner shows that the students developed their writing skills through the drama method and gained self-confidence in the process.

### 3.2.4. Entertainment

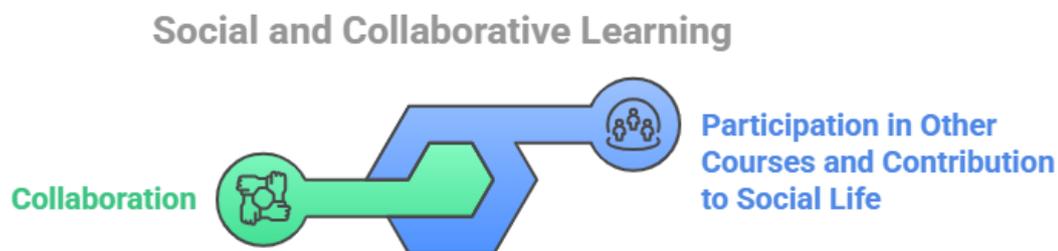
It has been noted that drama activities provide learning in a fun way and are different from previous lessons in this respect. Göktuğ explained this as follows: *“This year, we are preparing for the subject by having fun, writing, and thus becoming more proficient in the subject. Learning while having fun allows us to become more proficient in the subject.”* Similarly, Lina expressed the effect of learning while having fun on the retention of information as follows: *“Of course it does, because we are learning while having fun, which I think is better...”*

### 3.3. Social and Collaborative Learning

Social and collaborative learning helps students structure their thoughts by sharing ideas, develop their language skills, and increase their motivation to write. Drama is also one of the most fundamental methods for enhancing collaboration. The codes created under the category of social and collaborative learning are presented in Figure 5.

**Figure 5**

*Created Codes for Contribution of the Drama Method to Turkish Language Lessons*



#### 3.3.1. Collaboration

One effective method for developing writing skills is the “group writing” technique. This technique allows students to participate in the process of creating a joint text on a specified topic, thereby developing both their written expression skills and their collaboration and communication competencies. Sharing ideas within the group, planning the text structure together, and constructing the narrative in a logically coherent manner contribute to students' progress in the fundamental dimensions of writing skills, such as text organization, language use, and content production. At this point, the drama method acts as a supportive tool by activating group dynamics. Thanks to drama activities based on improvisation, role-playing, and group interaction, a strong environment of communication and solidarity is created among students, which increases the efficiency of the group writing process.

This social interaction, which developed alongside the drama process, was also reflected in the students' statements. Göktuğ drew attention to the unifying and integrating effect of

drama activities, saying, *“We are all different people, but when we come together, I saw that we can become a class, a school, even a country, and that we can do many things together.”* Similarly, Sefa emphasized that the activities strengthened bonds within the class and that students enjoyed their work together, through a statement, *“The whole class loved it, we're having a lot of fun as a class.”* Such statements show that drama applications not only increase emotional and social interaction but also enable students to participate more effectively, harmoniously, and productively in collaborative writing processes. Therefore, the drama method provides a learning environment that supports not only individual writing skills but also group writing skills in a multidimensional way.

### **3.3.2. Participation in Other Courses and Contribution to Social Life**

The contribution of drama activities to writing skills was not limited to Turkish language classes; it also increased interest in other subjects and self-confidence in social life. Tomris explained this contribution in interviews as follows: *“Yes, it affected participation in other subjects as well as Turkish, it made me enjoy other subjects, especially math.”* Eda expressed its contribution to social life as follows: *“Thanks to drama workshops, I can make more comfortable statements to my brother, and I can explain things more easily.”*

## **4. Discussion, Conclusions, and Recommendations**

### **4.1. Conclusion and Discussion**

This work aims to reveal the contributions of drama applications to writing processes through a process-oriented approach and to evaluate the development of students' written expression skills in a multifaceted manner. The findings show that students' language and statement skills have improved and that they can effectively use idioms and proverbs in their texts. This is an important achievement in terms of language awareness and expression skills. Peker (2015) states that lessons taught using drama methods improve narrative skills. Nordin et al. (2012) state that, when well designed, drama activities contribute to the development of the four basic language skills: reading, writing, speaking, and listening. In his work, Ihmeideh (2015) also revealed that writing activities carried out using the drama method provided meaningful development in students' writing skills and that children began to produce different writing forms and letter-like statements. Drama contributes to students' academic and personal development by increasing their expression power. Students' efforts to find Turkish equivalents for foreign words develop their linguistic sensitivity and help them understand word meanings more deeply. Such activities enrich vocabulary and expand statement possibilities. Indeed, Tiryaki (2024) and Aykaç (2011) also emphasize that the drama method increases vocabulary. Cannon (2017) also concluded in his work with middle school students that the drama method develops students' vocabulary. Furthermore, the observed increase in the number of sentences in texts supports the development of writing skills (Duman Yegen, 2019; Karateke, 2006).

Considering the impact of drama on developing writing skills, it can be said that drama activities included in educational programs are not sufficiently implemented. This method supports both students' academic achievement and their social and emotional development. Drama workshops have been effective in developing linguistic richness and communication skills, and the transfer of these gains to daily life demonstrates the success of the method.

Drama, which enhances students' writing skills and literary awareness, has also developed their confidence in writing poetry and their capacity for creative thinking. Tiryaki (2024), Duman Yegen (2019), and Aykaç (2011) state that this method contributes to different types of texts. Students who recognize the aesthetic dimensions of poetry have developed a deeper interest in literary works. The drama environment has contributed to the development of language and expression skills by encouraging creativity and has had an impact on artistic and cultural development.

Drama fosters self-confidence and independence in the writing process, and this is supported in the literature (Özber et al., 2022; Duman Yegen, 2019; Aykaç, 2011). The activities reinforced positive attitudes toward writing. Sulak & Erdoğan (2019) noted that students wrote more freely. Nurhayati (2016), who considers drama an attractive learning strategy, concluded in her study that students gained more confidence in expressing their ideas. Drama positively affected expression skills by reducing shyness and increasing self-confidence (Tiryaki, 2024; Kondal, 2016; Hlenschi-Stroie, 2015; Erkan & Aykaç, 2014; Kara, 2010). Therefore, the method is not only a teaching tool but also a pedagogical approach that supports individual development.

The increase in participation and motivation levels has demonstrated the effectiveness of the method. Sulak and Erdoğan (2019) noted an increase in motivation to write. Transferring what was learned in the workshop to daily life has supported retention (Kara, 2010). Drama has not been limited to Turkish language classes but has also increased interest in other subjects and self-confidence in social life. In this respect, it is an effective educational tool that contributes to both academic achievement and personal development in many ways. Students are able to use their written expression skills more effectively in social and academic environments.

The findings show that interaction during the warm-up and energizing phases allows students to move freely and develop uncensored expression. Drama supports social skills such as communication, socialization, and cooperation through group work, as well as language skill development; while individual activities support independent thinking and creative writing skills. The findings that it increases socialization and cooperation among students are consistent with the literature (Tiryaki, 2024; Özber et al., 2022; İsbir Abrekoğlu, 2019; Hlenschi-Stroie, 2015; Aykaç, 2011; Kara, 2010).

Drama transforms learning into a more engaging and productive experience by introducing variety and group work into the learning process, thereby enhancing mobility. It also develops students' social skills and capacity for collaboration, not just their individual achievements. There are many studies in the literature (Tiryaki, 2024; Özber et al., 2022; Duman Yegen, 2019; Kara, 2010) on how the drama method makes the lesson process fun. This approach has not only increased the retention of information but also made the learning processes more meaningful for students.

During the first week of the application, insufficient attention was paid to writing rules, but by the fourth week, the effective implementation of these rules demonstrated that students were successfully transferring the knowledge they had acquired into the writing process. Tiryaki (2024) states that lessons taught through drama improve students' punctuation, sentence structure, and topic identification skills. Similarly, Peker (2015) found that the drama method improves writing skills in terms of form and content, while Aykaç (2011) found that students paid more attention to punctuation and line spacing. Findings indicate that the drama method increases students' language awareness, strengthens their attachment to their native language, and fosters linguistic awareness. It can be said that it is a method that supports students' overall academic achievement and emotional development and plays an important role in developing their writing and expression skills.

In the lesson delivery process conducted through drama activities, students' emotional connection to and participation in the process have increased significantly. The sadness they experienced in the final week of the process demonstrates the profound and positive impact that educational activities have on students. Duman Yegen (2019) also found in his study that students wanted the application to continue.

As a result, after lessons taught using the drama method, it has been observed that:

- The gains sought to be acquired are embraced by students, used in daily life, and become permanent knowledge.
- Students learn formal writing rules and write more meaningful, longer texts.
- Students' expression skills and vocabulary develop.
- Drama is an effective tool for better understanding and analyzing complex structures of language and learning abstract and difficult concepts,
- Comprehension, analysis, interpretation, and written text analysis skills are developed,
- Students' awareness of language and culture increases, and they show artistic and cultural development,
- Students' attachment to their native language is strengthened.
- Students' shyness is reduced; instead, they exhibit more confident and courageous behavior.
- Students are more motivated, interested, and eager in their classes and actively participate in lessons.
- Cooperation among students increases, and their social skills develop.

In the study utilizing data diversification, the findings obtained from the diaries kept by students during the research process, the products created during the activities, student interviews, and researcher observations overlap and support each other. When these data are evaluated as a whole, it is concluded that the drama method contributes to students' writing skills.

#### **4.2. Recommendations**

This section presents recommendations based on the findings regarding the main and sub-problems of the study. Documents, observations, and interviews were used as data collection tools in the study. Analysis of the data revealed similar findings across each data collection tool, and the results obtained supported each other, increasing the reliability and validity of the research. Researchers can employ multiple data collection tools while conducting their studies. It is recommended that a field expert be present during the observations to prevent data loss. It is also considered beneficial for institutions to prepare various drama workshops aimed at developing writing skills and distribute them through the Ministry of National Education, and to provide in-service training to teachers on preparing and implementing drama workshops. It is recommended that the drama method be used systematically in the writing teaching process. Based on the constructivist learning approach, writing skills should be supported through creative writing activities based on active student participation. When planning workshops for practitioners, it is recommended to pay attention to lesson times and to form heterogeneous groups to ensure that students interact with each other. In addition, it is recommended that drama activities, which are systematically incorporated into teaching programs to develop students' writing skills, be implemented. Drama-based writing activities enrich students' linguistic expression skills, expand their vocabulary, and support their ability to use cultural elements such as idioms and proverbs in written expression. Furthermore, creating creative learning environments where students feel comfortable and free during the writing process will increase their motivation to write and contribute to the production of higher-quality texts.

**Ethics Committee Approval:** Ethical permission was obtained for this research with the decision number 2 of the İnönü University Scientific Research and Publication Ethics Committee of Social and Human Sciences, dated 18.12.2024.

**Referee Evaluation:** External independent.

**Author Contributions:** The authors contributed to the research, writing, and publication of this article as follows: First Author 60%, Second Author 40%.

**Conflict of Interest:** The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and publication of this article.

**Financial Support:** The authors did not receive any financial support for the research, authorship, or publication of this article.

**Artificial Intelligence Usage Statement:** The authors utilised an artificial intelligence tool called 'Napkin' to create the visuals for this article and the ChatGPT-5 version for language editing.

### References

- Adler, M. R. (2002). *The role of play in writing development: A study of four high school creative writing classes* [Yayımlanmamış doktora tezi]. State University of New York at Albany.
- Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(1), 41-61.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Baştuğ, M., & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun* (2. baskı, s. 1-52). Anı Yayıncılık.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cannon, A. (2017). Carnival, drama, and middle school English learners: The language of play and resistance. *Knowledge Cultures*, 5(03), 23-37.
- Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary students' short stories* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of Northern British Columbia.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çelikbaş, L. A. (2019). *Christine Nöstlinger'in seçilmiş kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Dupre, B. J. (2006). *Creative drama, playwriting, tolerance, and social justice: An ethnographic study of students in a seventh grade language art class* [Yayımlanmamış doktora tezi]. The University of New Mexico.
- Duman Yegen, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Erkan, G., & Aykaç, M. (2014). *Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi*. *Journal of International Social Research*, 7(31), 600-610.
- Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin öykü yazmaya yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güneş, F. (2020). Yazmanın temel bileşenleri. B. Bağcı Ayrancı ve A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* (1. baskı, s. 1-14). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/48625>
- Haddur, Ç. (2022). *Yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Hlenschi-Stroie, V. (2015). Drama and creative writing: a blended tool. *Creativity in the English language classroom*, 158-164.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology* (D. Carr, Çev.). Northwestern University Press.
- Ihmeideh, F. (2015). The impact of dramatic play centre on promoting the development of children's early writing skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 250-263.
- İsbir Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Kara, Ö. T. (2000). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Kara, Ö. T. (2009). Türkçe derslerini yaşama buluşturan bir yöntem "drama". *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 16-19.  
[https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/omer\\_tugrul\\_kara\\_turkce\\_ders\\_drama.pdf](https://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/omer_tugrul_kara_turkce_ders_drama.pdf)
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Karadağ Yılmaz, R., & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* (1. baskı, s. 55-101). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademedeki 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kondal, B. (2016). Drama as a teaching tool for the integration of language skills. *Veda's Journal of English Language and Literature-JOELL*, 3(2), 92-98.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Laurin, S. (2010). *The effect of story drama on children's writing skills* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Concordia University.
- Maden, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (sevgi teması örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turhan, Çev.) Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Neelands, J., Booth, D., ve Ziegler, S. (1993). *Writing in imagined contexts: Research into drama-influenced writing*. <https://eric.ed.gov/?id=ED355576>

- Nordin, N. A., Sharif, N. M., Fong, N. S., Mansor, W. F. A. W., & Zakaria, M. H. (2012). Fulfilling the tasks of reading, writing, speaking and listening through drama workshop. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 196-202.
- Nurhayati, D. A. W. (2016). Using local drama in writing and speaking: EFL learners' creative expression. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 51-77.
- Özber, M. (2019). *Yaratıcı drama yöntemleriyle oluşturulmuş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygısı, yazmaya yönelik tutumu ve yazma öz yeterliğine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Özber, M., Akar, C., & Balbağ, N. L. (2022). Yaratıcı drama yönteminin yazma kaygısına, yazmaya yönelik tutumuna ve yazma öz yeterliğine etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-25.
- Özcan, Ş. (2013). *Yaratıcı dramanın anlayarak anlatma becerilerinin geliştirilmesine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özcan, Ş. (2019). *Okuma ve yazma eğitiminde yaratıcı drama* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, M., & Cinoğlu, M. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi (Kilis ili örneği). *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 105-129. <https://doi.org/10.31834/kilissbd.419809>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Peker, Ş. (2015). *Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı drama tekniklerinden özel mülkiyet tekniğinin yaratıcı yazma yaklaşımı ile karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sulak, S. E., & Erdoğan, M. (2019). Yaratıcı drama yönteminin ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 1118-1139. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543649>
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Temur, T. (2011). Yazı ve yazma becerisi. T. Temur (Ed.), *Yazı ve yazma becerisi: İlkokuma ve yazma eğitimi* (2. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tiryaki, E. (2024). *Dil becerileri öğretiminde yaratıcı drama yönteminin meta-tematik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (ilköğretim 8. sınıf)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yaman, H. (2024). *Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin anlatma becerilerine, Apollonca ile Dionysosça gelişimine ve alımlamaya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi.

#### **İletişim/Correspondence**

Mehmet COŞKUN

[coskunmehmetc@gmail.com](mailto:coskunmehmetc@gmail.com)

Dr. Öğr. Üyesi Tuğrul Gökmen ŞAHİN

[tugrul.sahin@inonu.edu.tr](mailto:tugrul.sahin@inonu.edu.tr)