



çağdaş
drama
derneği

Creative Drama Journal

*Yaratıcı
Drama
Dergisi*

YARATICI DRAMA DERGİSİ
Creative Drama Journal

Cilt 19, Sayı 2, Yaz 2024
(Volume 19, Issue 2, Summer 2024)

Çağdaş Drama Derneği Yayınıdır.
(Official Publication of the Contemporary Drama Association)

Yayın Türü: Yerel Süreli
(Type of Publication: Local Periodical)

Yılda iki kez yayımlanır.
(Published twice a year.)

**ÇAĞDAŞ DRAMA DERNEĞİ ADINA SAHİBİ VE SORUMLU YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/
PUBLISHER AND CHIEF ON BEHALF OF CONTEMPORARY DRAMA ASSOCIATION**

Zeki Özen (Dr., Çağdaş Drama Derneği Yönetim Kurulu Üyesi, zekioz@gmail.com)

EDİTÖR / EDITOR

Ferah Burgul Adıgüzel (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, fburgul@gmail.com)

EDİTÖR YARDIMCISI / CO-EDITOR

İhsan Metinnam (Dr., Ankara Üniversitesi, ihsanmetinnam@gmail.com)
Gökhan Karaosmanoğlu (Dr., Ankara Üniversitesi, gkaraosmanoglu@gmail.com)

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Zekeriya Merdin (Arş. Gör. Bil. Uzm. Gazi Üniversitesi, merdinzekeriya@gmail.com)

Yönetim Yeri

ÇDD Selanik Caddesi 41/2 Kızılay, 06420 Çankaya/Ankara
Tel: (0-312) 4250089 Belgegeçer: (0-312) 4259192

Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ydrama>

Yazışma Adresi

ÇDD Selanik Caddesi 41/2 Kızılay, 06420 Çankaya/Ankara
Tel: (0-312) 4250089 **Belgegeçer:** (0-312) 4259192
E-posta: cdddergi@gmail.com

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS*

İnanç Eti (Doç. Dr., Çukurova Üni.)

Necdet Aykaç (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üni.)

Nami Eren (Öğr. Üy. Dr., Ankara Üni.)

Yasemin Gülbahar Güven (Prof. Dr., Ankara Üni.)

Serkan Keleşoğlu (Doç.Dr., Ankara Üni.)

Perihan Kocaman (Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Ü)

Ömer Nayci (Doç.Dr., Şırnak Üni.)

Pınar Özdemir Şimşek (Doç. Dr., Hacettepe Üni.)

Zeki Özen (Dr., Ankara Üni.)

*Soyadına göre alfabetik sırada / In alphabetical order

BU SAYININ HAKEMLERİ / JUDGES OF THIS ISSUE

Ömer Adıgüzel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)

Murtaza Aykaç (Doç. Dr., Niğde Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Necdet Aykaç (Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

Züleyha Avşar (Dr.Öğr.Üy., Uludağ Üniversitesi)

Burcu Durmaz (Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi)

İnanç Eti (Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi)

Gökhan Karaosmanoğlu (Dr. Öğr.Üy., Ankara Üniversitesi)

Fatma Susar Kırmızı (Prof.Dr., Pamukkale Üniversitesi)

Aşkın Kiraz (Prof.Dr., Yakın Doğu Üniversitesi)

Yasin Memiş (Dr., Milli Eğitim Bakanlığı)

Zeki Özen (Doç.Dr., Ankara Üniversitesi)

Özgür Ulubey (Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)

* Soyadına göre alfabetik sırada/ In alphabetical order

İÇİNDEKİLER

Editörden

Arastırma Makaleleri

Yaratıcı Dramadan Fragman Tekniğinin Geleneksel Özetleme Tekniği ile Karşılaştırılması

Perihan Korkut..... 125

Tez ve Bitirme Projelerinde Ekolojik Okuryazarlık ile Drama İlişkisi

Gamze Esener Kutlu, Nami Eren Beştepe..... 143

8. Sınıf Düzeyinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle EBOB ve EKOK Konusunun Öğretimi

Zeynep Sonay Ay, Tuğçe Ustaoğlu Bağcı..... 170

0-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Annelerin Olumlu Ebeveyn Tutumlarını Geliştirmede Yaratıcı Dramanın Etkisi

Serap Ercan, Levent Aslantaş 188

Online Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Spor Bilimleri Öğrencileri İletişim Kaygı Düzeylerine Etkisi

Mehmet Akif Yücekaya, Sinan Uğraş, Murat Aslan 203

Düzeltilme: Kaynaştırma Uygulamaları için Yaratıcı Drama Yöntemi

Emrah Bilgiç, Zülfü Alımtirin..... 90

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

223

CONTENTS

Editorial

Research Paper

Comparison of the Trailer Technique in Creative Drama with the Traditional Summarizing Activity

Perihan Korkut..... 125

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

Gamze Esener Kutlu, Nami Eren Beştepe..... 143

Teaching the Subject of the Subjects of Highest Common Factor (HCF) and Least Common Multiple (LCM) with Creative Drama at 8th Grade Level

Zeynep Sonay Ay, Tuğçe Ustaoğlu Bağcı..... 170

The Impact of Creative Drama on Developing Positive Parenting Attitudes in Mothers of Children Aged 0-6 Years

Serap Ercan, Levent Aslantaş 188

The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students

Mehmet Akif Yücekaya, Sinan Uğraş, Murat Aslan 203

Correction: Creative Drama Method for Inclusion Practices

Emrah Bilgiç, Zülfü Alımtirin..... 90

Submission Guidelines For Creative Drama Journal.....

223

Editörden

Yaratıcı Drama Dergisi'nin 2024 yılının ikinci sayısıyla sizlerle buluşmaktan mutluluk duyuyoruz. Bu sayımızda da birbirinden değerli çalışmalarla siz okurlarımızı biraraya getiriyoruz.

Perihan Korkut, **Yaratıcı Dramadan Fragman Tekniğinin Geleneksel Özetleme Tekniği ile Karşılaştırılması** adlı çalışmalarında çalıştığı iki gruba aynı yazarın farklı birer hikâyesini vermiş ve gruplardan birinin fragman diğerinin geleneksel özetleme tekniğiyle hikâyeyi özetlemesini istemiştir. Özellikle dil ve edebiyat öğretimi üzerinde çalışanların dikkatini çekeceğini düşündüğümüz bir çalışmadır.

Gamze Esener Kutlu ve Nami Eren Beştepe, **Tez ve Bitirme Projelerinde Ekolojik Okuryazarlık ile Drama İlişkisi** adlı çalışmalarında Türkiye'de 2000-2020 yılları arasında ilköğretim kademesinde çevre eğitimine ilişkin kuramsal tezler, uygulamalı tezler, yaratıcı drama yöntemi kullanılarak yapılan tezler ve Çağdaş Drama Derneği tarafından yayımlanan bitirme projelerini inceleyerek yaratıcı drama yönteminin çevre eğitimine katkısını değerlendirmişlerdir. Geleneksel eğitim sisteminin ekolojik okuryazar bireyler yetiştirmede eksik kaldığı günümüzde bu alanda çalışan akademisyen ve uygulayıcıların faydalanacağı bir çalışma olacağını düşünüyoruz.

Zeynep Sonay Ay ve Tuğçe Ustaoglu Bağcı'nın **8. Sınıf Düzeyinde EBOB ve EKOK Yaratıcı Drama Yöntemiyle Konusunun Öğretimi** adlı çalışmasında matematik dersi sayılar ve işlemler alt öğrenme alanında yer alan en büyük ortak bölen (EBOB) ve en küçük ortak kat (EKOK) konularının öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Öğrencilerin sıklıkla zorlandığı derslerden olan matematik dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin sürece yönelik olumlu etkisinin matematik eğitimcilerinin makaleye olan ilgisini artıracaktır.

Serap Ercan ve Levent Aslantaş'ın **0-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Annelerin Olumlu Ebeveyn Tutumlarını Geliştirmede Yaratıcı Dramanın Etkisi** adlı çalışmasında 0 ila 6 yaş arasındaki çocukların ebeveynleri ile çalışılmış ve ebeveynlerin kendi tutumlarına ilişkin farkındalık kazanmaları ve tutumlarının çocukları üzerindeki etkileri hakkında düşünmeleri amaçlanmıştır. Her anne babanın farkındalığını geliştirerek yararlanabileceği bir çalışma olduğunu düşünüyoruz.

Mehmet Akif Yücekaya, Sinan Uğraş, Murat Aslan'ın **Online Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Spor Bilimleri Öğrencileri İletişim Kaygı Düzeylerine Etkisi** adlı çalışması, çevrimiçi yaratıcı drama çalışmaları konusunda iyi örneklerden birisidir. Araştırmacılar öğrencileriyle uyguladıkları etkinin iletişim becerileri dersine ek olarak deney grubuyla çevrimiçi yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirmişler ve gruplar arasındaki iletişim kaygısı düzeyini karşılaştırmışlardır. Dramanın çevrimiçi uygulamalarını merak edenler için yararlı olacağını umuyoruz.

Dergimizin 19. cilt 2. sayısının sizlere katkıda bulunacağını umuyor ve bu sayımızı keyifle okumanızı diliyoruz. Bu sayımızı çalışmalarıyla destekleyen yazarlarımıza, titizlikle değerlendirme yapan hakemlerimize ve emeği geçenlere çok teşekkür ediyor, sizlerin de çabamıza ortak olarak yayınlarımızı takip etmenizi bekliyoruz.

Doç. Dr. Ferah Burgul Adıgüzel

Editör

Editorial

We are pleased to meet you with the second issue of the Creative Drama Journal 2024. In this issue, we bring you, our readers, together with valuable studies.

*Perihan Korkut, in her study titled **Comparison of the Trailer Technique in Creative Drama with the Traditional Summarizing Activity**, gave two groups a different story by the same author and asked one of the groups to summarise the story with fragment and the other with traditional summarising technique. It is a study that we think will especially inspire the attention of those working on language and literature teaching.*

*Gamze Esener Kutlu and Nami Eren Beştepe, in their study titled **The Relationship Between Ecological Literacy and Creative Drama in Thesis and Graduation Projects**, evaluated the contribution of creative drama method to environmental education by examining the theoretical theses, applied theses, theses using creative drama method and graduation projects published by the Contemporary Drama Association between 2000-2020 in Turkey. We think that it will be a study that academicians and practitioners working in this field will benefit from today, when the traditional education system is deficient in raising ecologically literate individuals.*

*In Zeynep Sonay Ay and Tuğçe Ustaoglu Bağcı's study titled **Teaching the Subject of EBOB and EKOK Subjects with Creative Drama Method at 8th Grade Level** the effect of the creative drama method used in teaching the subjects of the greatest common divisor (EBOB) and the least common multiple (EKOK) in the sub-learning area of numbers and operations in the mathematics course was investigated on students' academic achievement and retention of knowledge. The positive effect of teaching mathematics, which is one of the courses that students often have difficulty in, with creative drama method on the process will increase the interest of mathematics educators in the article.*

*In Serap Ercan and Levent Aslantaş's study titled **The Impact of Creative Drama on Developing Positive Parenting Attitudes in Mothers of Children Aged 0-6 Years**, parents of children between the ages of 0 and 6 were studied and it was aimed for parents to gain awareness of their own attitudes and to think about the effects of their attitudes on their children. We think that it is a study that every parent can benefit from by improving their awareness.*

*Mehmet Akif Yücekaya, Sinan Uğraş, Murat Aslan's study titled **The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students** is one of the good examples of online creative drama studies. The researchers carried out online creative drama activities with the experimental group in addition to the effective communication skills course they implemented with their students and compared the level of communication anxiety between the groups. We hope that it will be useful for those who are interested in online practices of drama.*

We hope that the 19th volume, the 2nd issue of our journal, will contribute to you, and we hope you enjoy reading this issue. We would like to thank our authors who supported this issue with their works, our referees who evaluated meticulously, and those who contributed, and we expect you to follow our publications as a partner in our effort.

Assoc. Prof. Ferah Burgul Adıgüzel

Editor

Yaratıcı Dramadan Fragman Tekniğinin Geleneksel Özetleme Tekniği ile Karşılaştırılması Perihan Korkut¹

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.007

Makale Geçmişi

Gönderim: 30.08.2023

Kabul: 26.12.2024

Anahtar Sözcükler

Özetleme

Fragman tekniği

Yaratıcı drama

Yabancı dil olarak İngilizce

Makale Türü

Araştırma makalesi

Öz

Bu çalışmada, yaratıcı drama tekniklerinden biri olan fragman tekniği ile geleneksel özetleme etkinliğinin öğrencilerin ortaya koydukları ürünler ve iki tür etkinliğe yönelik algıları açısından karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada öğrenciler 19 ve 20 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruba da aynı yazara ait benzer konulu iki farklı kısa öykü uygulanmıştır. Böylece her iki grup da farklı hikâyelerle hem fragman hem de geleneksel özetleme tekniğini kullanmışlardır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra her iki gruba odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Sonuçlara göre, iki görev, ana fikirlerin etkin bir şekilde kapsanması ve içerdiği bilişsel süreçler açısından benzer bulunmuştur. Odak gruplarına göre, öğrencilerin fragman yöntemini kullanarak çalıştıkları hikâyeye hakkında daha iyi hissettikleri ve onu daha iyi anladıkları görülmüştür. Öğrenciler fragman stratejisini üç ana nedenden dolayı beğendiklerini ifade etmişlerdir: olayları dahil ederek anlamalarına ve hatırlamalarına yardımcı olması, yeni, eğlenceli ve motive edici deneyimler vermesi ve konuşma becerilerinin özet tekniğinden daha iyi kullanılması.

Önerilen Atf

Korkut, P. (2024). Yaratıcı dramadan fragman tekniğinin geleneksel özetleme tekniği ile karşılaştırılması. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.45786/ ydrama.2024.007>

Giriş

Öğretmenlik, doğası gereği bir tür hikâye anlatma işidir. Hangi ders olursa olsun, öğretmen, bir tarihi olayı, bir deneyin adımlarını veya bir matematik problemini anlatırken aynı zamanda sözlü bir hikâye sunmuş olur. Yabancı dil öğretmenleri için hikâye anlatmak daha da önemlidir, çünkü sürekli olarak dilin çeşitli yönlerini bağlam içinde tanıtmaları gerekir. Bu nedenle, eğitim fakültelerinde, öğrencilerin yazılı bilgiyi sözlü olarak özetleme becerilerini kazanmalarına yardımcı olacak yöntemlerin araştırılması önemlidir.

Özetleme, etkili bir okuduğunu anlama değerlendirme yöntemidir. Bir öğrencinin özetini değerlendirerek, hangi noktalara dikkat ettiği ve nasıl bağlantılar kurduğu net bir şekilde anlaşılabilir. Ancak, özetleme çoğunlukla bireysel bir faaliyet olduğundan kişisel gelişime daha kapalı bir yöntemdir. Drama tekniklerinden biri olan fragman, diğer öğrencilerin iş birliğini gerektirir ve birbirlerinin düşünce kalıplarını etkilemelerine izin verir. Ayrıca, yazılı olanı görsel bir sunuma dönüştürmek, belirli düşünme biçimlerinin kullanılmasını gerektirir. Bu özellikleri sayesinde, fragman tekniği, özetleme faaliyetine göre sınıf içinde daha iyi kullanılabilir daha etkileşimli bir teknik olarak görülebilir.

Bu çalışma, sıkça yaratıcı drama alanında kullanılan fragman tekniği ile özetlemenin karşılaştırılabilir olduğu fikrine dayanmaktadır. Özetlemenin amacı, okunan bir metinde ele alınan temel kavramları özetlemektir. (Görgen, 1999). Keçik ve Uzun (2004) tarafından sözlü veya yazılı olarak sunulan kısa anlatılar olarak tanımlanan özetleme etkinliğinde, bir metnin ayrıntıları netleştirilir ve ana fikirleri vurgulanır. Adıgüzel'in (2010) kitabında kapsamlı bir şekilde ele alınan fragman tekniği, "bir hikâyenin farklı biçimlerde temsil edilmesi" olarak tanımlanır (s. 490). Yani bütünü oluşturan küçük parçaların farklı bir sırayla ve farklı bir şekilde bir araya getirildiği anlamına gelir, bu da bir film fragmanının izleyiciye hikâyenin başlangıcından sonuna kadar olan ilerlemesinden ziyade tüm film hakkında bir fikir vermesi gibidir. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi, fragman tekniğinin kullanımı, öğrencilerin okuduklarıyla ilgili düşüncelerine ve bunu anlatılarında kullanmalarına yardımcı olmak için yararlı bir yöntem olarak görülebilir. Hem fragman tekniği hem de geleneksel özetleme, metni kısaltarak ve ayrıntıları atlayarak yeniden sunma içerdiğinden, her ikisinin de aynı süreçleri yansıttığı varsayılabilir. Bu varsayıma dayanarak, bu küçük ölçekli çalışmada, geleneksel özetleme etkinliği ile fragman tekniği, elde edilen ürünler ve öğrencilerin görüşleri açısından karşılaştırılmaktadır. Bu bilgiler ışığında, İngilizce dersleri ve İngilizce öğretmen eğitimi kapsamında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için fragman tekniğinin kullanımı hakkında bir değerlendirme yapılması amaçlanmaktadır.

Eğitimde Özetleme

Eğitimde özetlemenin yeri, üç ana faktör açısından önemlidir. İlk neden, özetleme becerilerinin genellikle akademik yazma becerisinin önemli bir bileşeni olarak kabul edilmesidir. Öğretmenler, akademik konulardaki anlayışlarını ve bilgilerini değerlendirmek için öğrencilerden çeşitli kaynaklardan bilgi toplayarak özet yazmalarını isteyebilir (Hidi & Anderson, 1986). İkinci olarak, bir özet oluşturmanın öğrencilere materyal hakkındaki metakognitif bilgilerini kontrol etme konusunda yardımcı olduğu düşünülmektedir (Thiede & Anderson, 2003). Son olarak, bilgilerin yanında özetler sunulduğunda öğrencilerin içeriği daha etkili bir şekilde özümlediği gösterilmiştir

(Hildenbrand, Roberts, & Wiley, 2023). Bu açıdan, eğitim ortamlarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin mükemmel özetler sunabilme yeteneğine sahip olmaları önemli görünmektedir.

Eğitimde özetleme becerilerinin önemi nedeniyle, özetleme eğitimi üzerine yapılan araştırmalar önemli ölçüde artmıştır. Strateji eğitimi ile kazanılan gelişmiş özetleme becerilerinin öğrenci performansını artırdığını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Ahn, 2022; Chauhan vd., 2022; Cordero-Ponce, 2000; Özdemir, 2018). Çoğu dersin standart bir ödevi olmasına rağmen, öğrenciler genellikle etkili özetler üretebilmek için gerekli becerilere kendiliğinden sahip olamayabilirler. Öğrenciler, olgunlaştıkça ve deneyim kazandıkça özetleme yeteneklerini geliştirirler (Brown, Day, & Jones, 1983). Bu nedenle, öğrencilere özetleme stratejilerini öğretmek ve özetleme pratiği yapma fırsatları sağlamak önemli görünmektedir.

Özetleme aynı zamanda okuduğunu anlama stratejisi olarak da kabul edilmektedir (Gilakjani & Sabouri, 2016). Okuduğunu anlama modelleri, metinlerin ana fikirlerini ve genel yapısını oluşturmanın önemini vurgular (Van Dijk & Kintsch, 1983), bu da özetlemenin, önemsiz parçaların silinerek metnin özünün uzun vadeli bellekte oluşturulmasıyla benzer olduğunu belirtir (Kintsch & Van Dijk, 1978). Hidi ve Anderson'a (1986) göre, yetersiz özetler, "öğrencilerin orijinal metinlerde önemli olanı seçme, farklı metin parçalarını koordine etme ve entegre etme konusundaki yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır" (s. 474). Öte yandan, öğrenciler bilgiyi özetlemelerini gerektiren daha fazla etkinlikte yer aldıklarında, daha büyük bir metakognitif izleme geliştirirler. Thiede ve Anderson'ın (2003) literatür taramalarında, özet yapmanın okuduğunu anlamayı artırmada aşağıdaki faydalarına ilişkin araştırma kanıtları bulmuşlardır (s. 131):

- Özetleri oluşturma süreci, okuyucuların bir metindeki kavramlar arasında ilişkiler kurmalarına ve bu kavramları önceki bilgilerine bağlamalarına yardımcı olur.
- Özetleme, okuyucuların metnin daha önemli bilgilerine odaklanmalarına yardımcı olarak anlama becerisini artırır.
- Özetleme, okurken kendi kendini sınama sürecini teşvik ederek anlamayı artırır.

Öğrenciler, özetleme sırasında derinlemesine bilişsel işlemler yaparlar (Lockhart & Craik, 1990), bu da metin analizi sırasında önemli bir zihinsel çaba gerektirir (Oded & Walters, 2001). Öğrencilerin özetleme için gerçekleştirdiği makro işlemler, önemsiz ve gereksiz bilgilerin silinmesi, ayrıntıların genelleştirilmesi ve genel bir tema veya bir ana fikir oluşturulmasıdır, bunlar da çıkarımlar yapma ve satır aralarını okuma yoluyla gerçekleşir (Kintsch & Van Dijk, 1978). Bu zihinsel işlemler, öğrencilerin ürettikleri özetlerde gözlemlenebilir olmalıdır. İyi bir özetin nitelikleri, Li ve Wang (2021) tarafından geliştirilen bir puanlama rubriğiyle belirlenmiştir. Çalışmaya göre, ana fikrin kapsanması kriteri, kaynak metnin tüm ana fikirlerinin özet içinde görünmesini gerektirirken, entegrasyon kriteri fikirlerin mantıklı ve tutarlı bir şekilde yeniden düzenlenmesiyle ilgilidir. Dil kullanımı kriteri, özet içinde kullanılan dilin doğruluğunu ve akıcılığını yansıtır. Son olarak, kaynak kullanımı kriteri, kaynak metinlerin ana fikirlerinin öğrencilerin kendi cümleleriyle doğru bir şekilde sunulma şeklini yansıtır. Anlatı metinleri özetlenirken, eylem, konu ve nesne, zaman dilimi ve ortam hakkında bilgi içermesi önemlidir (Liao vd., 2016). Mwinyi ve arkadaşlarına göre (2017), öğrenciler, bu özellikleri göz önünde bulunduklarında bir hikâyenin önemli olaylarını daha iyi görselleştirebilir ve hatırlayabilirler.

Yaratıcı Drama ve Fragman Tekniği

Yaratıcı drama, dil eğitiminde ve okuma anlama becerisinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılır. “Drama, yaratıcılığı, özgünlüğü, duyarlılığı, akıcılığı, esnekliği, duygusal istikrarı, iş birliğini ve ahlaki tutumların incelenmesini arttırırken, iletişim becerilerini geliştirir” (Dervishaj, 2009). Öğrenciler, sahnede gerçek iletişimi anımsatan kelime ve dilbilgisel yapı taşlarını kullanarak anlam oluşturma yeteneklerini sergileyebilirler. Dil becerilerini bir izleyici karşısında kullandıklarında, onları hatırlamaları daha olasıdır. Dil öğretiminde drama, insanların ilgisini çeken ve bu ilginin insanların dilleri öğrenmesine yardımcı olduğu kabul edilen bir yoldur. Diyalog ve sahne talimatları, aktörleri ve izleyicileri ilgili tutmak için tasarlanmıştır (Fleming, 2009).

Fragman tekniği, yaratıcı dramaya ait tekniklerden biridir. Bu teknik, daha uzun bir hikâyenin en önemli noktalarını sınırlı bir uzunluğa özetleyerek daha kısa bir şekilde sunma eylemidir. Bu, genel hikâyeyi iyi anlamayı, hikâyenin en önemli kısımlarını seçmeyi ve onları yeni bir formda sunarak izleyicinin hikâyeye ilgisini çekecek şekilde sunmayı gerektirir (Adıgüzel, 2010). Bu açıdan, fragman tekniğinin ve özetlemenin öğrencilerin benzer makro işlemleri kullanmasını gerektirdiği savunulabilir. Bu makro işlemler, silme, genelleme ve inşa olarak tanımlanır (Kintsch & Van Dijk, 1978). Fragmanın sınırlı bir zaman diliminde sunulması gerektiğinden, öğrenciler hikâyenin önemsiz kısımlarını silerken hikâyenin temel unsurlarını korumak zorundadır. Ayrıntıları genelleştirmeli ve hikâyenin ana fikrini oluşturmak ve iletmek için kendi kelimeleriyle sunmalıdır. Bu nedenle, fragman tekniği, öğrencilerin özetleme becerilerini ve stratejilerini etkinleştirmenin iyi bir yolu olabilir.

Nadiren iş birlikçi olarak gerçekleştirilen özetleme uygulamalarından farklı olarak fragman tekniği, bir hikâye metninin özetini çoklu temsiller biçiminde oluşturmak ve sunmak için bir grup çabası gerektirir. Zare ve Delavar’ın (2023) birlikte özet yazma çalışması yaptığı bir çalışmada bu, öğrencilerin özsaygılarını, minnettarlıklarını, topluluğa bağlılıklarını, mutluluklarını ve öğrenme şevklerini teşvik eden altruistik eylemlere yol açmıştır. Akran öğrenmesini teşvik etmek için öğrenci gruplarına özetleme yapma görevleri verilebilir. Benzer şekilde, fragman tekniği kullanılarak, özetleme çalışmaları etkileşimli bir sınıf uygulaması haline gelebilir. Chi’nin (2009) ifadesiyle, etkileşimli etkinlikler, bir konu üzerinde önemli ölçüde diyalog kurulması ve akranların katkılarının göz ardı edilmemesini gerektirir (s. 77). Dolayısıyla, fragman tekniği, özetlemenin faydaları ile yaratıcı dramanın sosyal ve duygusal faydalarının birleştirildiği bir kesişim noktası olabilir.

Fragman tekniği, araştırma çalışmalarında son derece az incelenmiştir. Ancak, fragman tekniğine benzer bir uygulama, metinlerin çoklu temsilleri ve öğrencilerin okuma materyalinin anlayışını geliştirme gücü açısından ilgi gören kitap fragmanı etkinliğidir. Kitap fragmanları, öğrenciler tarafından video formatında hazırlanır ve farklı platformlar aracılığıyla akranlarıyla paylaşılır. Örneğin, Aydın ve Başoğlu (2016), Avustralya programında video fragmanı hazırlama tekniğinin ana dilin gelişimine etkisini inceledikleri makalelerinde fragman tekniğinin uygulanma örneklerini incelemiş ve bunun “öğrencinin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan işbirlikçi ve süreç tabanlı bir performans etkinliği olduğunu” ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada, Jewitt (2008), kitap fragmanlarının temel bir yönünün “görüntü, eylem, ses vb. temsil ve iletişim kaynaklarının yeni çoklu temsil topluluklarınca yeniden yapılandırılması” olduğunu savunmuştur (s. 241). Phillips ve Smith (2012), öğrencilerin dijital kitap fragmanlarındaki ses kullanımına odaklanmış ve öğrencilerin “izleyiciler için sesleri sofistike ve çeşitli şekillerde kullanarak birden

fazla ve katmanlı anlam ifade eden tabakalı anlatılar ve kavramsal alanlar oluşturduklarını ve sesi kullanmanın öğrencilerin metni daha etkili bir şekilde anlamalarına yardımcı olduğunu” belirtmiştir (s. 94). Bu çalışmalar özellikle video fragmanları üzerine odaklansa da bulgular, yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan fragman tekniğinin yararları açısından umut vericidir. Yaratıcı drama alanında tanımlanan fragman tekniğinde, fragmanlar videoya kaydedilmez, ancak sınıfa canlı olarak sunulur. Bu nedenle, bu çalışma, geleneksel özetleme faaliyetiyle karşılaştırılarak fragman tekniğini inceleyen yeni bir araştırma hattının bir başlangıcı olarak düşünülebilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, anlatı türündeki okuduğuna anlamaya hizmet edebilecek iki alternatif olan özetleme ve fragman tekniklerini, okuduğunu anlama ve öğrenci tepkileri açısından karşılaştırmaktır. Bu sayede dramaya ait tekniklerden biri olan fragmanın, okuduğunu anlama konusunda iyi bilinen ve iyi araştırılmış olan özetlemeye kıyasla eğitim potansiyelinin ne olduğu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Fragman tekniğindeki öğrenci ürünleri, bir özetin sahip olduğu niteliklere sahip midir?
2. İki teknik arasında karşılaştırma yaparken öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, küçük ölçekli bir nitel çalışmadır. Nitel yöntem “katılımcıların seslerini içerir, araştırmacının öznel durumunu yansıtır ve problemi karmaşık bir şekilde açıklar ve yorumlar, literatüre katkıda bulunur veya eylem çağrısında bulunur” (Creswell, 2007, s.37). Bu açıdan, bu yöntem, bu makalenin belirtilen araştırma amacına ilk bakış açısını kazanmak için en uygun olanıdır. Veri toplama gözlemler ve odak grup görüşmeleri yoluyla yapılmıştır. Gözlem, eğitim bağlamının doğal bir parçasıdır. Bu, araştırmacının/öğretmenin özetler ve fragmanlar gibi öğrenci ürünlerine eleştirel bir şekilde bakmasına olanak tanır. Odak grupları, “toplumsal beyin fırtınası” formatına dayanır (Dörnyei, 2007, s.144), bu nedenle derslerde de beyin fırtınası ve grup tartışmalarının yaygın olarak kullanılması açısından sınıf araştırmaları için uygundur.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcıları, tipik vaka örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümü 2021-2022 akademik yılının bahar döneminde 1. sınıf öğrencileri bu çalışma için seçilmiştir. Çalışmaya 18 kadın ve 21 erkek olmak üzere toplam 39 öğrenci, Konuşma 2 dersi kapsamında katılmıştır. Araştırmacı, bahsi geçen dersin öğretmenidir.

Araştırmada yer alan 39 katılımcı, Konuşma 2 dersini iki temel grup olarak almışlardır. A sınıfında 19 öğrenci (10 kadın ve 9 erkek) bulunurken, B sınıfında 20 öğrenci (8 kadın ve 12 erkek) bulunmaktadır. Her iki grup da yeterlilik, geçmiş ve ilgi açısından benzer olduğundan gruplar, pratik nedenlerle bu çalışmanın amaçları için değiştirilmeden korunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki telefonun video kayıt özelliği kullanılarak derslerin kaydedilmesidir. Uygulamadan elde edilen fragman ve özet kayıtları, Li ve Wang’ın (2021) geliştirdiği bütünlüklük bir görev olarak özetlemeye yönelik derecelendirme

ölçeği ışığında değerlendirilmiştir. İkinci olarak odak grup görüşmeleri kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi soruları araştırmacı tarafından bu araştırmanın özel amaçları doğrultusunda geliştirilmiştir. Öğrencilerden gelen yanıtlara göre genişletilen üç ana soru kategorisi bulunmaktadır. Birinci kategori öğrencilerin hangi hikâyeyi daha çok sevdiklerini ve hatırladıklarını soran sorulardan oluşmuştur. İkinci kategori ise öğrencilerin fragman ya da özet tekniği konusundaki tercihleriyle ilgilidir. Üçüncü kategori, öğrencilerin her iki tekniğin avantaj ve dezavantajları açısından deneyimlerini ortaya çıkarmaya yöneliktir.

Verilerin Toplanması

Katılımcıların iki grubuna da Ernest Hemingway'e ait iki kısa hikaye sunulmuştur: "Köprüdeki yaşlı adam [The Old Man at the Bridge]" (1938) ve "Yağmurdaki kedi [The Cat in the Rain]" (1925). Bu hikayeler, içerik ve uzunluk açısından benzerdir. Aynı yazarın eserleri oldukları için benzer dil özelliklerine sahiptirler. Breuer (2007), iki hikâyeyi şu sözlerle karşılaştırır (s. 15):

"Hemingway'in 'Cat in the Rain' ve 'Old Man at the Bridge' hikayeleri, sanki kendilerinin tam olarak ciddiye almadıkları bir nostalji havasıyla oynar. Bir tanesi varoluşsal onayı eksik olan bir melankoliyle uğraşırken; diğeri ise etkisi yüzeysel ve gerçek sonuçları olmayan, heyecan ve büyüleyicilik unsurlarını içeren bir eleştiri sunar. Her iki hikayenin genç erkekleri, ilgisiz gözlemciler, stoik tanıklardır (beklenmedik bir çifte anlamda "yabancıdırlar"). Onların bakış açılarıyla, okuyucunun metnin tarihsel zıtlığına olan tutumu yönlendirilir. Onların gözleri aracılığıyla geçmişle şimdi arasındaki karşılaşmayı nihilist bir ilgisizlikle izliyoruz."

Çalışma, üç hafta boyunca altı ders saati sürmüştür. İlk haftada, ilk hikâye A Sınıfında grup özetleme tekniği kullanılarak incelenmiş ve B Sınıfında fragman tekniği kullanılmıştır. İkinci haftada ise, diğer hikâye A Sınıfında fragman tekniği kullanılarak incelenmiş ve B Sınıfında özetleme tekniği kullanılmıştır. Bu şekilde, her iki sınıf da her iki metni incelemiş ancak farklı teknikler kullanmıştır. Her iki sınıf da hem grup özetleme hem de fragman tekniklerini farklı hikayelerde kullanmıştır. Bu değişimin amacı, kullanılan hikâyenin ve tekniklerin sunum sırasının neden olabileceği önyargıyı dengelemektir. Üçüncü haftada, öğrenciler gruplar halinde odak grup görüşmeleri yapmak üzere davet edilmiştir.

Grup özetleme tekniği kullanıldığında, öğrenciler gruplara 4 veya 5 öğrenci olacak şekilde bölünmüştür. Her gruba, hikâye yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi okuması ve önce tartışması, ardından hikâyenin bir özetini derlemesi ve bunu sınıfa sözlü olarak sunması istenmiştir. Özetler sırayla dinlenmiş ve ardından farklı grupların özetlerini karşılaştırmak için tartışmalar yapılmıştır. Bu uygulamalar, cep telefonunun video özelliği kullanılarak kaydedilmiştir.

Fragman tekniği kullanıldığında, öğrenciler gruplara 4 veya 5 öğrenci olacak şekilde bölünmüştür. Her gruba, hikâye yazılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin hikâyeyi okuması ve önce tartışması, ardından hikâyenin konusuna yönelik bir fragman hazırlaması ve bunu sınıfın önünde sunması istenmiştir. Fragmanlar sırasıyla izlenmiş ve ardından farklı grupların fragmanlarını karşılaştırmak için tartışmalar yapılmıştır. Bu uygulamalar, cep telefonunun video özelliği kullanılarak kaydedilmiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan da görülebileceği gibi, özet veya fragman tekniği dışındaki tüm diğer prosedürler her iki uygulama için aynı tutulmuştur. Gruplardaki öğrenci sayısı, hikayelerin sunulduğu şekli, hazırlık için izin verilen süre ve takip eden tartışmaların formatı benzerdir. Tek fark,

bir durumda öğrencilerin hikâye için bir fragman hazırlaması, diğerinde ise sadece özetlerini sözlü olarak sunmalarındır.

Uygulamalar tamamlandığında, öğrenciler odak grup görüşmeleri için çağrılmıştır. Öğrencilere hikayeleri ne kadar hatırladıkları ve hangi hikayelerin daha çok hoşlarına gittiği sorulmuştur. Ayrıca, hikayeleri çalışmanın iki yoluna ilişkin görüşleri açıkça sorulmuştur. Bu görüşmeler sırasında hangi hikâye ve hangi tekniğin daha çok hoşlarına gittiğini ve nedenini detaylandırmaları teşvik edilmiştir. Görüşmeler, daha sonra yazılıp analiz edilmek üzere cep telefonunun ses kayıt özelliği kullanılarak kaydedilmiştir. Tablo 1, çalışmanın uygulama sürecini özetlemektedir.

Tablo 1

Uygulama Süreci

Uygulama	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta
Hikâye/Veri kaynağı	Old Man at the Bridge / Video kayıtları	Cat in the Rain/Video kayıtları	Odak grup görüşmeleri
A Sınıfı	Grup özetleme	Fragman tekniği	4 veya 5 kişilik gruplar ile odak görüşmeleri
B Sınıfı	Fragman tekniği	Grup özetleme	4 veya 5 kişilik gruplar ile odak görüşmeleri

Verilerin Analizi

Öğrencilerin özet ve fragman ürünlerinin analizi için tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Özetler ve fragmanlar ana fikir kapsamı, entegrasyon, dil kullanımı ve kaynak kullanımı açısından gözlemlenmiştir (Li ve Wang, 2021). Açıklamalar ve karşılaştırmalar öğrenci üretimlerinden örneklerle sunulmuştur. Güvenilirlik için bir alan uzmanı kriterlerin uygulanması açısından kontrol etmiş ve geri bildirimde bulunmuştur.

Odak grup görüşmesi verilerinin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Analizler için Braun ve Clarke'ın (2006) önerdiği yol izlenmiştir: Öncelikle veriler yazıya geçirilmiş ve bütünsel bir izlenim elde edilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından belirlenen ana anlam bölümlerine kodlar atanmıştır. Kodlar yeniden incelenerek temalara ulaşılmıştır. Bulgular öğrencilerin söylediklerinden örneklerle sunulmuştur. Ortaya çıkan analiz bir saha uzmanı tarafından incelenmiş ve orijinal veri seti ile çapraz olarak kontrol edilmiştir.

Araştırmacının bu çalışmadaki rolü, çalışma için hem bazı avantajları hem de sınırlılıkları beraberinde getirmiştir. Araştırmacının aynı zamanda dersin öğretmeni olması öğrencilerin yanıtlarında tamamen dürüst olmamasına neden olabilir. Bu sınırlılığı aşmak için araştırmacı, çalışma başlamadan önce öğrencilerin soru sormalarına, prosedürle ilgili şüpheleri gidermelerine olanak sağlamak amacıyla çalışmanın amacı hakkında ayrıntılı açıklamalar yapmıştır. Ayrıca odak grup görüşmelerine katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış, öğrencilerin dilerse herhangi bir cezaya yol açmadan video verilerini çekip odak gruplarına girmemeyi seçmesine olanak tanınmıştır. Araştırmacının öğretmen rolünün avantajı, öğrencileri uzun süredir tanıyor olması ve öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki kurmuş olmasıdır. Bu, araştırmacıya grubun içinden

bir bakış açısı kazandırarak analizlerin daha doğru olarak gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler ilerleyen haftalarda sonuçları araştırmacıyla birlikte inceleyip tartışabilme avantajından da yararlanmışlardır. Bu sayede yanlış anlaşılmalara ve yanlış değerlendirmelerin düzeltilmesi mümkün olmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Öğrencilere çalışmanın amaçları ve araştırma projesi hakkında bilgi verilmiş ve etik izinler üniversitenin etik inceleme kurulundan alınmıştır (Onay no: 210031). Katılımcılara, özetleme ve fragman etkinliklerine ders gerekliliği olarak katılacakları ancak istedikleri takdirde verilerini çalışmadan çekebilecekleri ve görüşmeleri gerçekleştiremeyecekleri açıkça belirtilmiştir. Çalışmadan çekilmeleri durumunda herhangi bir ceza uygulanmayacağı vurgulanmıştır. Araştırmacı ve öğrenciler, çalışmanın başlamasından önce bu prensipler hakkında onam formlarını imzalamışlardır. Özetleme ve fragman etkinliklerinin sonunda hiçbir öğrenci verilerini çekmeye karar vermemiştir. Tüm öğrenciler gönüllü olarak görüşmelere katılmıştır.

Bulgular

Özet ve fragman ürünlerinin analizi

Bu bölümde, öğrencilerin ürettikleri grup özetleri ve fragmanlar tanıtılarak kaliteleri karşılaştırılmıştır. İki hikâyenin her biri için 4 özet ve 4 fragman üretilmiştir. Toplamda, 8 özet ve 8 fragman için tümevarımcı içerik analizi yapılmıştır. Bu bölümde, okuma kolaylığı ve uzunluk açısından her ürünü tek tek anlatmak yerine öncelikle her bir kriter için genel bir değerlendirme sunulmuş, uygun olan yerlerde öğrenci ürünlerinden örnekler ile desteklenmiştir.

Hikâyelerin ana fikir kapsamı, anlatı metinlerinin unsurları açısından analiz edilir. Bu unsurlar, eylem, özne ve nesne, zaman ve ortamdır (Liao vd., 2016). Hem özetlerin hem de fragmanların anlatı metinlerinin tüm unsurlarını başarılı bir şekilde içerdiği gözlemlenmiştir. Örneğin, A sınıfında, “Old Man at the Bridge” hikâyesi için oluşturulan grup özeti şu şekildedir:

Hikayemiz İspanya’da, Tartosa ve Barselona’ya yakın bir yerde geçmektedir. Hikayede, ordu personeli ve sıradan halk faşistlerden ve faşist topçulardan kaçmaya çalışmaktadır. Kalabalıktaki herkesten, en çok dikkat çeken bir kişi vardır. Ana karakterimiz ilgisini çeker ve ona doğru yürür. Ana karakterimiz, eski ve çetin adama bir sürü soru sormaya başlar ve onu tanır. Ancak yaşlı adam, özellikle kedisinden başka her hayvana ilgi gösterir. Karakterimiz yaşlı adamı güvenli bir yere gitmesi konusunda uyarır ve ondan endişelenir, ancak yaşlı adam önce reddeder ancak sonunda “Kendimi idare ederim.” der. Ancak sonunda ana karakterimiz kendi yoluna gider ve yaşlı adamı kendi haline bırakır. (P26, P27, P28, P29, P33, ve P38 grup çalışması)

Yukarıdaki özet; hikâyenin ana karakterlerini, olayları, mekânı ve zaman bileşenlerini mütevazı bir uzunlukta kapsamaktadır. Verilen özetle yaşlı adam, orijinal metinden direk olarak alıntılanan “çetin yaşlı adam” olarak adlandırılmıştır. Ayrıca bu örnekte ana karakterin kim olduğu hakkında pek fazla bir şey söylenmemiş olsa da bu sınıfta üretilen diğer özetlerde ana karakter “asker” ve “köprüden sorumlu asker” olarak anılmıştır.

Fragman grupları da sunumlarında hikâyelerin tüm unsurlarını göstermişlerdir. Örneğin, B Sınıfında, “Old Man at the Bridge” şu şekilde sunulmuştur:

Sahne: Tahtanın önüne bir köprüyü temsil eden iki yastık yerleştirilmiştir. Köprünün bir ucunda, elinde bastonla sandalyede kambur duran bir öğrenci oturmaktadır (yaşlılığı temsil etmek için). Başka birkaç öğrenci beden dilleri ile panik halindeki topçulardan kaçan yerel halkı temsil ederek köprüden geçer. Geçerken birbirleriyle konuşurlar, yaklaşmakta olan bir saldırı hakkında ve kaçmak için acele etmeleri gerektiği hakkında şeyler söylerler. Asker, elleriyle uzak bir yere işaret ederek onları yönlendirir. Tüm diğer karakterler son derece canlıdır ve çok hızlı hareket ederler. Yaşlı adam ise orada hareketsiz bir şekilde oturmakta ve bu olayları umursamaz bir bakışla izlemektedir.

Eylem: Asker yaşlı adamı fark eder ve onunla konuşur. Ona acele etmesi ve araçlardan birine binmesi gerektiğini ısrarla söyler. Yaşlı adam hayvanlarından bahseder ve onlar için endişelendiğini dile getirir. Asker onu kalkmaya ikna etmeye çalışır. Yaşlı adam kalkmaya çalışır ancak başarısız olur.

Kapanış: Saldırıdan önce artık zaman olmadığını gören asker, sahneden ayrılırken hikayenin sonunda geçen şu sözleri mırıldanır: “Ah, kedilerinizin kendi kendilerine nasıl bakacaklarını bilmesi, sevgili yaşlı dostum, sahip olacağınız tek şans.” (P1, P2, P3, P4, P5, ve P6 grup çalışması)

Yukarıdaki örneklerden açıkça görülebileceği gibi hem özet hem de fragman versiyonları hikâye unsurlarını sadakatle kapsamaktadır. Ancak fragman versiyonlarında, fragman formatındaki çoklu modalite olanakları sayesinde karakterler ve olaylar hakkında daha fazla detay mümkün olmuştur. Karakterler, duygusal durumları ve atmosfer gibi bazı bilgileri sözsüz bir şekilde iletmeyi mümkün kılan bir şekilde somutlaştırılmıştır. Öte yandan, özetlerde karakter tanımları atlanmış ancak hikâyenin geçtiği yerlerin tam adları gibi kitabi bilgilere daha fazla yer verilmiştir.

Entegrasyon açısından, özet üretimleri iyi olarak değerlendirilmiştir: İyi bir entegrasyonda “cümleler mantıklı bir şekilde yeniden sıralanmıştır, bağlaçlar doğru ve yeterli sayıda kullanılmıştır ve kaynak metnin genel olarak anlaşıldığını gösterir şekilde yorumlandığı gözlenir” (Li & Wang, 2021, s. 18). Öte yandan, fragmanlar entegrasyon açısından orta düzeydedir. Orta düzeyli bir yanıt “temel olarak kaynak metnin sırasını takip eder, az sayıda yeniden sıralama ve düzenleme içerir ve kaynak metnin yorumu genel değildir” (Li & Wang, 2021, s. 18).

Dil kullanımı açısından hem özetlerde hem de fragmanlarda, kelime seçimi ve dilbilgisi doğruluğu açısından dil sorunları gözlemlenmiştir. Hiçbir özet veya fragman tamamen hatasız bir dil ile sunulmamıştır. Bunlar, öğrencilerin yeterlilik seviyelerini yansıtmaktadır. Sahnelenen sahneler kısa cümlelerle ve günlük dilde ifade gerektirdiği için fragman gruplarının performansları, özet gruplarına göre biraz daha doğru dil kullanımı göstermiştir. Özetlerdeki uzun ve karmaşık cümleler, öğrencilerin doğru bir şekilde sunmasını zorlaştırmıştır. Özet gruplarındaki öğrenciler, fragman gruplarına kıyasla notlarına daha sık başvurmuş ve telaffuz ve dilbilgisi hataları yapma eğilimi göstermişlerdir.

Son olarak, kaynak kullanımı açısından karşılaştırıldığında, özet grupları fragman gruplarını geride bırakmıştır. Tüm özet grupları sınırlı sayıda cümleyi doğrudan kaynak metinden almıştır. Ancak neredeyse tüm fragman grupları, karakterlerin sözlerini doğrudan kaynak metinden diyaloglara dahil etmeye çalışmıştır. Kaynak metinde betimlemeler varsa, bunlar fragmanlarda fiziksel olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Örneğin, özet grubunda, Cat in the Rain hikayesinin başlangıcı şu şekilde verilmiştir:

Odaları ikinci kattaydı. Yağmur altındaki ıslak bankları görebiliyorlardı. Amerikalının karısı pencerede durmuş dışarıya bakıyordu. Pencerenin altında bir kedi vardı. Onu almaya karar verdi. Kocası ona onun yerine almaya teklif etti ama o reddetti. (P6, P8, P10, P11 ve P12 grup çalışması)

Bu sahne, bir fragmanda tahtaya çizilerek tasvir edilmiştir. Amerikalı çift, yağmurlu hava ve masaların altında duran kedi tahtaya çizilmiştir. Karakterlerin odada karşılıklı oturup tam olarak hikayedeki aynı cümleleri konuştukları gözlemlenmiştir. Sunumlarından bir ekran görüntüsü Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Cat in the Rain hikayesinin fragman tekniği ile canlandırılması



A: Ben gidip o kediyi alacağım. (P26)

B: Ben yaparım. (P29)

A: Hayır, ben alırım. Zavallı kedi masanın altında kuru kalmaya çalışıyor. (P26)

B: Islanma (P29)

Odak grup görüşmelerinin analizi

Bu bölümde, odak grup görüşmelerinin tematik analizi sunulmaktadır. Odak grup görüşmesinin ilk bölümü, katılımcıların favori hikayeleriyle ilgilidir. Her katılımcı, hangi hikâyeyi daha çok sevdiğini ve nedenini belirterek sırayla konuşmuştur. Daha sonra, bir tur daha sırayla

dönüş alınmış ve katılımcılar birbirlerinin yanıtlarını detaylandırmış veya yanıtlarına eklemek istedikleri herhangi bir şeyi eklemiştir.

Katılımcıların ifadelerine göre, 22 öğrenci Old Man at the Bridge’i, 17 öğrenci ise Cat in the Rain hikayesini daha çok sevmiştir. İlk bakışta, iki hikâyeye nispeten dengeli bir şekilde dağıtılmış gibi görünmektedir. Ancak gruplara göre yanıtları incelediğimizde, ilginç sonuçlar ortaya çıkmaktadır. A sınıfında, sekiz öğrenci özet tekniği kullanılarak çalışılan Old Man at the Bridge’i tercih etmiş, diğer yandan on bir öğrenci fragman tekniği kullanılarak çalışılan Cat in the Rain’i tercih etmiştir. Ancak Old Man at the Bridge fragman tekniği kullanılarak çalışıldığı B sınıfında, 14 öğrenci tarafından tercih edilmiştir, diğer özet tekniği kullanılarak çalışıldığı diğer sınıfta ise sadece 6 öğrenci tarafından tercih edilmiştir. Yani, her iki sınıfta da öğrencilerin favori olarak seçtiği hikâyeye, fragman tekniği kullanılarak çalışılan hikayedir. Bu bulgu, fragman tekniğinin öğrencilerin metinleri değerlendirmelerini etkilediğini göstermektedir. Örneğin, Old Man at the Bridge’i çalışan bir öğrenci şunları söylemiştir:

“Kendimi içinde buldum. Sembolizm beni etkiledi. Kedili hikayede aynı hissetmedim.” (P4)

Benzer şekilde, fragman tekniği kullanılarak Cat in the Rain hikayesini çalışan bir öğrenci şunları söylemiştir:

“Kedi sadece kadının istediği bir şey. Basit bir hikaye ama diğerini hatırlayamıyorum.” (P22)

Sembolizm, Old Man at the Bridge hikayesini keyifle okumanın en yaygın nedeni olarak belirtilmiştir. Öğrenciler, Yaşlı Adam’ın içinde bulunduğu ikilemi anlayabilmişlerdir.

“Hayvanlar, savaşın farklı toplum kesimlerindeki zararını sembolize ediyordu.” (P8)

Cat in the Rain hikayesinde politik tema Old Man at the Bridge hikayesindeki kadar vurgulanmamıştır. Öğrenciler, çiftin anlaşmazlığını daha kişisel bir düzeye taşımıştır. Öğrenciler, çiftin evliliklerindeki duygulara ve güç dinamiklerine odaklanmıştır. Özellikle evlilik ve ilişkiler konusunda ilgilerini belirtmişlerdir.

“Son zamanlarda evlilik sorunları. Kadınlar ilgi istiyor. Bence gerçekten çekici ve güncel.” (P32)

Odak grup görüşmesinin bir sonraki kısmında, katılımcılara en sevdikleri etkinliğin, grup özeti mi yoksa fragman mı olduğu sorulmuştur. Toplamda, 2 öğrenci grup özet etkinliğini en sevdikleri olarak seçmiştir, 26 öğrenci ise fragman etkinliğini daha çok beğendiğini belirtmiştir. Ayrıca, her iki tekniği de eşit derecede seven 6 öğrenci ve ikisini de sevmeyen 1 öğrenci bulunmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin çoğunluğunun fragman etkinliğinden keyif aldığını göstermektedir.

Seçimlerini açıklamaları istendiğinde, katılımcılar her etkinliğin olumlu ve olumsuz yönlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

Grup özet etkinliğinde, katılımcılar aynı metin üzerinde birlikte çalışmaktan hoşlanmamışlardır. Özetlemek doğası gereği bireysel olarak yapılması gereken bir şey olarak görülmüştür.

“Diğer insanların kısmını düşünmedik. Sadece kendi cümlelerimizi ezberliyorduk.” (P10)

Çoğu öğrenci, grup özeti etkinliğinden sonra son üründen memnun kalmadığını, çünkü koordinasyon ve uyum eksikliği olduğunu belirtmiştir.

“Sanırım özet detaylar içermemeli ama biz her ayrıntıyı dahil ettik.” (P30)

“Özetlerimiz ya çok kısa ya da çok uzundu. Gereksiz ayrıntılar vardı.” (P20)

Grup özet etkinliği, diyalog kısımlarının elenmesi ve son ürün üzerinde daha fazla kontrol sağlama konusunda fragman tekniğine göre daha esneklik sağladığı için tercih edilmiştir.

“Özette hikayeyi okudum ve daha iyi anladım. Benim oyunculuk yeteneğim yok. Özet daha rahattı.” (P16)

“Faydalıydı, anahtar kelimelere vurgu yaptık. Bize faydalı oldu. Diyaloglarla kendimizi sınırlamadık.” (P37)

Teknikle ilgili olumsuz yönler olarak, fragman etkinliğindeki katılımcılar utangaçlık nedeniyle sunumda yer alırkenki özgüven eksikliği gibi pratik sorunları belirtmişlerdir.

“Oynamayı sevmem, endişe duyuyorum.” (P37)

“Daha fazla hazırlık süresine ihtiyacımız vardı.” (P35)

“Beş kişiydik ve hikayede iki karakter vardı. Rollerin dağıtılması zordu.” (P27)

“Rolleri paylaşmak zordu. İnsanlar rolleri reddetti. Performans sırasında repliklerimizi unuttuk.” (P21)

“Planladığımız geçişleri yapamadık. Diğer bazı gruplar bizden daha iyiydi.” (P14)

Fragman tekniğinden zevk alanların nedenleri, karakter ve olayın somutlaştırılması konusuna odaklanmıştır. Öğrenciler, hikâyeyi somut olarak sahnede görünce daha fazla hatırladıklarını belirtmişlerdir.

“Gözlerimizin önünde görmek bize hatırlamakta yardımcı oldu.” (P4)

“İzleyerek daha iyi anladım.” (P1)

Ayrıca, karakterleri canlandırmak veya sahneleri izlemek, öğrencilerin karakterlerin altında yatan duygularını ve motivasyonlarına ilişkin daha fazla farkındalık kazandırmıştır.

“Oynarken, kendinizi o role koyuyorsunuz. Karakterleri, ne yaşadıklarını anlıyorsunuz.” (P17)

“Karakterlerin duygularını hissedebildim.” (P16)

“Kocayı oynadım. Hikayeyi daha iyi anlamama yardımcı oldu.” (P31)

“Hisler ve kişiliklere odaklandık. Ne dediklerine değil.” (P19)

Ayrıca, öğrenciler hikâyeyi yaratıcı ve sanatsal bir şekilde sunmaktan memnuniyet ve estetik zevk aldıklarını ifade etmişlerdir. Yeni ifade biçimi onlara taze bir meydan okuma sunarken, bunu takdir etmişlerdir.

“Eğlenceli ve yaratıcıydı.” (P11)

“Yetenekli olmayabilirim, ama elimden gelenin en iyisini yaptım. Filmlerden, kitaplardan ilham aldım.” (P8)

“Köprüyü sandalyeler ve yastıklar kullanarak oluşturmamızı beğendim. Köprü oradaydı, görebiliyorduk.” (P6)

“Aynı anda ne söyledime ve nasıl hareket ettiğime dikkat etmeyi zor buldum. Daha zor ama daha eğlenceliydi.” (P4)

“Zorlayıcı bir şeye dahil olmamız iyi bir şeydi.” (P22)

Bunun yanı sıra, öğrenciler fragman tekniğinin konuşma dersi ile daha ilgili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

“Spontane oyunculuk konuşma becerilerini artırır.” (P26)

“Kendimize çok daha fazla güven kazandık.” (P10)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, iki Ernest Hemingway öyküsünü okuduktan sonra görev sonuçlarını karşılaştırmak için fragman tekniği ve grup özeti tekniği kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin hikayelere ve iki metodolojiye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla odak grupları yapılmıştır. Bilişsel süreçler açısından, özetleme ve fragman stratejilerinin benzer olduğu varsayılmıştır. Öğrenci ürünleri bu varsayımı doğrulamıştır, çünkü özetler ve fragmanların ana fikir kapsamı ve dil kullanımı açısından aynı seviyede olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte, fragmanlara kıyasla özetlerin, entegrasyon ve kaynak kullanımı bakımından biraz daha iyi olduğu gözlenmiştir. Odak grup görüşmesi sonuçları, fragman stratejisinin bu dezavantajını dengelemiştir. Öğrenciler, hikâyeleri fragman tekniğini kullanarak incelediklerinde, daha olumlu tutumlar ve daha iyi bir kavramaya ulaştıkları görülmüştür. Öğrenciler, fragman stratejisini üç ana nedenle yararlı bulmuştur: somutlaştırarak anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırması, motive edici, eğlenceli ve yenilikçi deneyimler sunması ve konuşma becerilerini grup özeti tekniğinden daha iyi entegre etmesi.

Öğrenci üretimlerinin analizine göre, fragmanlar ana fikir kapsamı açısından özetler kadar iyi sonuçlar ortaya koymuştur. Her iki teknikte de öğrenciler hikayelerin öğelerini ürünlerinde barındırabilmişlerdir. Ancak, odak grup görüşmelerinde, fragman tekniğinin kullanılması durumunda bunların daha iyi hatırlandığı ortaya çıkmıştır. Bazı öğrenciler, özetlenen hikâyeyi diğerine kıyasla o kadar iyi hatırlamadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, Trainin ve Andrzejczak’ın (2006) okuyucu tiyatrosu oyunlarının öğrencilerin okuma anlama ve hafızasını olumlu etkilediği yönündeki bulguları ile aynı doğrultudadır. Benzer şekilde, Bryer, Lindsay ve Wilson (2014), dramanın fiziksel ve görsel boyutlarının öğrencilere metinlerdeki fikirleri daha iyi hatırlama fırsatı sağladığını belirtmiştir.

Fragman tekniğinin bir dezavantajı, entegrasyon için daha az alan bırakması ve grup özeti tekniğine kıyasla daha fazla kaynak kullanımını teşvik etmesi olarak bulunmuştur. Ancak, öğrencilerin yanıtlarına göre, karakterlerin çoklu temsillerinin, satır arası anlamların anlaşılmasına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Hemingway, iyi bir hikâyeyi bir buzdağına benzetirken, “bir hikâyeyi zengin yapan şeyler (buzdağının üçte biri), okuyucuların kendi hayal güçleriyle hikaye deneyimine getirdikleri şeylerdir” diye belirtmiştir (Stapleton & Hughes, 2003). Fragman tekniğindeki görselleştirme ve somutlaştırma unsurları, bu çalışmadaki öğrencilerin, arka plan bilgilerini ve hayal güçlerini tetikleyerek Hemingway’ın hikâyelerini daha iyi anlamalarına yardımcı olmuş olabilir.

Kirkland ve Saunders’a (1991) göre, öğrenciyle ilgili faktörler, ikinci dil yetkinliği, içerik şemaları, duygu durumu, formal şemalar, bilişsel ve metakognitif beceriler özetin başarısını etkileyebilir. Öğrenciler bu unsurlara sahip olmadıklarında, cümleleri kaynağın kendisinden alabilir ve entegrasyon için daha az alan bırakabilirler. Bu çalışmada, dil sınırlılıkları ve farklı görev gereksinimleri, fragman tekniği kullanıldığında entegrasyonu engellemiş ve daha fazla kaynak kullanımını teşvik etmiş olabilir. Ancak, fragman gruplarında öğrenciler, anlayışlarını görsel ipuçları kullanarak gösterebilmişlerdir. Basit sözlü cümleleri diyalogda sunmak, sözlü özet sunumlarını gerçekleştirmekten daha kolay olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle, sınırlı dil becerisine sahip

öğrenciler, konuşma derslerinde sözlü özet sunumlarından ziyade fragman tekniğini daha kolay ve daha ödüllendirici bulmuş olabilirler. Bu da onlara özgüven kazandırabilir.

Fragman tekniğinin kullanılması, somutlaştırma açısından avantajlar sunmuştur. Öğrencilerin öğeleri elle tutulur şekilde görmeleri, onların daha iyi hatırlamalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca, kendilerini karakterlerin yerine koymak gizli anlamları bulmalarını sağlamıştır. Benzer şekilde, Brinda (2008), drama projelerine katılmanın öğrencileri edebiyat dersine daha fazla ilgi duymaya teşvik ettiğini bulmuştur. Öğrenciler, edebi eserlerdeki karakterlerin duyguları, motivasyonları ve düşünceleri ile daha iyi ilişki kurabilmişlerdir.

Fragman tekniğinin ikinci avantajı, öğrencilerin estetik zevk ve başarı duygusu elde etmesini tetikleme olarak bulunmuştur. Fragman tekniği meydan okumalar sunarak öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Aynı şekilde, Koushki (2017), edebiyatla drama aracılığıyla etkileşimde bulunmanın öğrencilerde dil ve yaşam becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Sahneyi başarıyla oynayarak, öğrenciler kendilerini başarılı hissetmekte ve estetik zevk almaktadır, bu da özgüvenlerini arttırmakta ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir.

Öğrenciler, etkinliklere daha önceden aşına olmadıkları için sınıf yönetimi ile ilgili bazı kısıtlamaları da belirtmişlerdir. Özetleme için aşına olmak önemli bir konudur (Allison, Berry ve Lewkowicz, 1995). Öğrenciler verilen göreve aşına olmadıklarında, kendilerini karışık ve nasıl yaklaşacaklarını bilmedikleri bir durumda hissedebilirler. Bu, öğrencilerin tam olarak katılmalarını ve edebiyattan faydalanmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, öğrencilerin görev aşinalığını sağlamak ve dil ve yaşam becerilerini drama aracılığıyla geliştirmeleri için destekleyici bir ortam yaratmak için öğretmenlerin net yönergeler ve rehberlik sağlamaları önemlidir. Kullanılacak metinler, tüm grup katılımcıları için roller sağlamalıdır. Öğrencilerin drama sırasında çalışma etiği hakkında normlar oluşturması gerekmektedir.

Bu çalışmada, iki yöntem karşılaştırılmış ve öğrenci ürünleri açısından fragman tekniğinin özetleme tekniğine denk sonuçlar ortaya koyduğu tartışılmıştır. Buna ek olarak, fragman tekniğinin somutlaştırma sayesinde hatırlamaya yardımcı olma, ince detayların anlaşılmasını teşvik etme ve öğrencilere estetik zevk sağlayabilecek bir meydan okuma sunma gibi ek faydalar sağladığı görülmüştür. Utangaçlığı aşma ve sorumluluk dağıtımı konusunda çalışma etiği geliştirme gibi uygulama zorluklarına rağmen, sonuçlar fragman tekniğinin hikayeleri anlama için özetleme tekniği gibi geçerli bir alternatif olduğunu göstermiştir. Sürekli olarak aynı teknikleri kullanmak öğrenciler için sıkıcı olabilir. Drama öğrenmeyi daha somut hale getirerek öğrencilerin çeşitli yollarla gelişimine katkıda bulunur. Öğrenciler hem içerik hedeflerine hem de genel gelişime ulaşabilir. Öğretmenlerin, klasik özetleme etkinliğine alternatif olarak öğretimlerine renk katmak için fragman tekniğini kullanmayı düşünmeleri önerilebilir.

Bu çalışmanın bazı kısıtlamaları bulunmaktadır. İlk olarak, küçük ölçekli bir nitel çalışma olduğundan bulguların genelleştirilmesi zor olabilir. Teknikler belirli bir sınıfta ve her iki teknik için de yalnızca bir kez uygulanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulguları doğrulamak için gelecek çalışmalarda daha uzun süreli uygulamalar ve daha ayrıntılı analizler yapılabilir.

Özetleme önemli bir akademik beceridir. Etkili özetleme için farklı strateji eğitimi yollarına büyük ilgi gösterilmiştir. Bu araştırma, yaratıcı drama bağlamında özetleme tekniğine alternatif yolları keşfetmeyi amaçlayan benzersiz bir girişim olmuştur. İleriki çalışmalarda, klasik özetleme

yerine kullanılabilir başka alternatifler incelenebilir. Özetleme sırasındaki bilişsel süreçler ile fragman tekniği arasındaki ilişki ilerideki çalışmalarda daha fazla incelenebilir.

Alan yazında yaratıcı drama tekniklerinin uygulanmasının etkili olduğunu gösteren sonuçların bu çalışmada fragman tekniği için de geçerli olduğu görülmüştür. Fragman tekniği, ortaokul ve lise İngilizce Öğretimi öğretmenleri arasında daha az bilinen drama teknikleri arasındadır (Hişmanoğlu ve Çolak, 2019). Bu açıdan, bu çalışma, dramaya ait tek bir tekniği, benzer geleneksel ve iyi araştırılmış bir sınıf etkinliği ile birlikte ele alarak drama alanına bir katkı sağlamaya çalışmıştır.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Ahn, S. (2022). Developing summary writing abilities of Korean EFL university students through teaching memorizing skills. *English Teaching*, 77(2), 25-43. <https://doi.org/10.15858/eng-tea.77.2.202206.25>
- Allison, D., Berry, V. & Lewkowicz, J. O. (1995). Reading-writing connections in EAP classes: A content analysis of written summaries produced under three mediating conditions. *REL C Journal*, 26(2), 25-43. <https://doi.org/10.1177/003368829502600202>
- Aydın, E. & Başoğlu, N. (2016). Analysing a model over using trailer technique in language skills: Australia as a sample. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 199
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breuer, H. (2007). Past and Present in “Cat in the Rain” and “Old Man at the Bridge”. *Journal of the Short Story in English*, 49, 99-108.
- Brinda, W. (2008). Engaging alliterate students: A literacy/theatre project helps students comprehend, visualize, and enjoy literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 488-497.
- Brown, A.L., Day, J.D., & Jones, R.S.C. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.
- Bryer, T., Lindsay, M. & Wilson, R. (2014). A take on a gothic poem: Tablet film-making and literary texts. *Changing English*, 21(3), 235-251.
- Chauhan, A.K., Khakhkhar, T.M., Khuteta, N.R. & Khilnani, G.D. (2022). Three-way summaries as a teaching-learning tool: Student perspective and impact on retention of learning. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(177). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_787_21
- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>

- Cordero-Ponce, W.L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Literacy Research and Instruction*, 39(4), 329-350. <https://doi.org/10.1080/19388070009558329>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dervishaj, A. (2009). Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 53-62.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleming, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Gilakjani, A. & Sabouri, N. (2016). A study of factors affecting EFL learners' reading comprehension skill and the strategies for improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187.
- Görgeç, İ. (1999). Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Journal of Education for Life*, 62, 22-28.
- Hemingway, E. (1954). *The Short Stories of Ernest Hemingway*. New York: Scribner.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hildenbrand, L., Roberts, L. & Wiley, J. (2023). Testing the independent effects of refutations and summaries on understanding. *Discourse Processes*, 60(4-5), 320-336. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2190278>
- Hişmanoğlu, M. & Çolak, R. (2019). A study on Turkish EFL teachers' perspectives on using drama to develop students' speaking skills in the EFL classroom. *Novitas-ROYAL*, 13(2), 187-205.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Keçik, İ. & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kirkland, M.R. & Saunders, M.A. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121.
- Koushki, A.L. (2017). Language plus life skills: Engaging in English through literature, drama, and art. *TESOL Arabia Perspectives*, 25(2), 24-27.

- Li, J. & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(11). <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>
- Liao, T., Sun, Y. & Liu, Z. (2016). Extraction method of automatic summarization based on event elements network. *2016 7th International Symposium on Computational Intelligence and Design (ISCID) Vol.1* içinde (ss.394-397). IEEE. <https://doi.org/10.1109/iscid.2016.1097>
- Lockhart, R. S. & Craik, F. I. M. (1990). Levels of processing: a retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 87-112.
- Mwinyi, M.U., Alja'am, J.M. & Elseoud, S.A. (2017). A concept analysis scheme of simple stories for learning resources extraction of domain-based multimedia elements. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(2). <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i2.6568>
- Oded, B. & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System*, 29, 357-370.
- Özdemir, S. (2018). The effects of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2199-2209.
- Phillips, N.C. & Smith, B.E. (2012). Multimodality and aurality: Sound spaces in student digital book studies. P.J. Dunston, S.K. Fullerton, C.C. Bates, K.Headley, & P.M. Stecker (Eds), *61st Yearbook of the Literacy Research Association* içinde (ss.84-99). Wisconsin: Literary Research Association Inc.
- Stapleton, C. & Hughes, C. (2023). Interactive imagination: Tapping the emotions through interactive story for compelling simulations. *IEE Computer Graphics and Applications*, 23(5), 11-15.
- Thiede, K.W. & Anderson, M.C.M. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 129-160.
- Trainin, G. & Andrzejczak, N. (2006). Readers' theatre: A viable reading strategy? *Poster presented at the American Educational Research Association Meeting*. University of Nebraska, Lincoln.
- van Dijk, T.A.Q. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Zare, J. & Delavar, K.A. (2023). The impact of altruism on the emotions and English summary writing skills of L2 learners: An intervention study in light of positive psychology. *Language Teaching Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688231151632>

Comparison of the Trailer Technique in Creative Drama with the Traditional Summarizing Activity

Perihan Korkut¹

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.007

Article History

Received: 30.08.2023

Accepted: 26.12.2024

Keywords

Summarization

Trailer technique

Creative drama

English as a foreign language

Article Type

Research paper

Abstract

In this study, it is aimed to compare the trailer technique, which is one of the creative drama techniques, with the traditional summarizing activity in terms of student productions and their perceptions of the two types of activities. In the study, in which qualitative data collection methods were used, the students were divided into two groups of 19 and 20. Two different short stories belonging to the same author and with the same theme were applied to both groups. Thus, both groups used both trailer and traditional summarizing technique with different stories. After the applications were completed, focus group interviews were conducted with both groups. According to the results, the two tasks were found similar in terms of efficient coverage of main ideas and the cognitive processes involved. According to the focus groups, when students looked at the stories using the trailer technique, they seemed to feel better about the stories and understand them better. Students liked the trailer strategy for three main reasons: it helps them understand and remember things by getting them involved, it gives them new, fun, and motivating experiences, and it uses speaking skills better than the summary technique.

Suggested Citation

Korkut, P. (2024). Comparison of the trailer technique in creative drama with the traditional summarizing activity. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 125-142. <https://doi.org/10.45786/ydrama.2024.007>

Introduction

The job of teaching is a kind of story-telling by nature. No matter what the subject is, the teacher is providing a verbal story while talking about a historical event, the steps of an experiment, or the solution to a problem. For foreign language teachers, telling a story is even more essential, as they have to introduce aspects of language in context all the time. For this reason, in faculties of education, it is important to investigate ways of helping students gain the skills to verbally summarize written information.

Summarizing is also an effective assessment method for reading comprehension. By evaluating a student's summary of the text, it can be clearly understood which points he paid attention to and how he made connections. However, as summarizing is mostly a solitary activity, it is a method that is more closed to one's personal development in this regard. One of the drama techniques is the trailer, which requires cooperation from other students and allows them to influence one another's thinking patterns. In addition, it necessitates the use of very distinct modes of thought, as the individual must transform what he perceives as written into a visual presentation. As a result of these characteristics, the trailer technique can be viewed as a more interactive technique that may be better suited for classroom use than the summarization activity.

The premise of this work is the idea that summary and the trailer technique, which is often used in creative drama, are comparable. The goal of summarizing is to condense the key concepts covered in a text that has been read (Görge, 1999). Summarization is also described as brief narratives delivered verbally or in writing that clarify the specifics and highlight the key ideas of an oral or written text by Keçik and Uzun (2004). The trailer technique, which was given extensive coverage in Adıgüzel's (2010) book, is defined as "representation of a story but in different forms" (p. 490). When it is said to be presented in different forms, it means that the small parts that make up the whole are put back together in a different order and in a different way, like a movie trailer gives an idea of the whole movie to the audience rather than the story's progression from beginning to end. As can be understood from this description, the use of the trailer technique can be seen as a useful method for students to reflect on what they have read and use it in their retellings. Since both the trailer technique and traditional summarization involve the re-presentation of a text by shortening it and omitting details, it can be assumed that they both reflect the same processes. Based on this assumption, in this small-scale study, the traditional summarization activity and the trailer technique are compared in terms of the resulting products and students' views. In light of this information, an evaluation is reached about the use of the trailer technique to improve students' reading comprehension skills within the scope of English lessons and English teacher training.

Summarization in Education

In terms of three main factors, the place of summary is significant in education. The first reason is that summary abilities are often regarded as a crucial component of academic writing. As an assessment of their comprehension and knowledge of academic subjects, teachers may ask students to conduct summaries by extracting data from numerous sources (Hidi & Anderson, 1986). Second,

creating a summary is thought to help students check their metacognitive knowledge of a material (Thiede & Anderson, 2003). Finally, it has been shown that students absorb content more effectively when summaries are provided alongside it (Hildenbrand, Roberts, & Wiley, 2023). In that regard, it would appear crucial for instructors as well as students in educational situations to be able to provide excellent summaries.

Due to the significance of summarization skills in education, research into summarization training has increased significantly. Several studies have demonstrated that improved summarization skills acquired through strategy training enhance student performance (Ahn, 2022; Chauhan et al., 2022; Cordero-Ponce, 2000; Özdemir, 2018). Despite being a standard assignment in the majority of subject classes, students may not acquire the skills necessary to automatically produce effective summaries. Students develop their ability to summarize as they mature and gain experience (Brown, Day, & Jones, 1983). Therefore, it seems essential to train students in summarizing strategies and provide them with more opportunities to practice summarizing.

Summarizing is also considered as a reading comprehension strategy (Gilakjani & Sabouri, 2016). Models of text comprehension emphasize building an overall understanding of the main ideas and general structure of texts (Van Dijk & Kintsch, 1983), which is similar to summarization in that the least important parts are eliminated to build the text's gist in long term memory (Kintsch & Van Dijk, 1978). According to Hidi and Anderson (1986), inadequate summaries result from "the students' inability to make appropriate choices as to what is important in the original texts and coordinate and integrate different parts of discourse" (p. 474). On the other hand, once students participate in more activities that require them to summarize information, they develop greater metacognitive monitoring. In their literature review, Thiede and Anderson (2003) found research evidence for the following benefits of making summaries for reading comprehension (p. 131):

The process of generating summaries helps readers build relations among concepts contained in a text as well as link these concepts to prior knowledge.

Summarization improves comprehension by helping readers to focus attention on the more important information of a text.

Summarization improves comprehension by promoting self-testing during reading.

Students engage in deep-level processing during summarization (Lockhart & Craik, 1990), which requires considerable mental effort in text analysis (Oded & Walters, 2001). The macro-operations that the students engage in for summarization are the deletion of unimportant and redundant information, generalization of details, and construction of a general idea or a main gist through inferencing and reading between the lines (Kintsch & Van Dijk, 1978). These mental operations should be evident in the summary productions of the students. The qualities of a good summary are thus identified as main idea coverage, integration, language use, and source use in a scoring rubric developed by Li and Wang (2021). According to the study, the main idea coverage criterion entails the appearance of all the main ideas of the source text in the summary, while the integration criterion is about the re-arrangement of ideas in a logical and coherent manner. The language use criterion reflects the accuracy and fluency of the language used in the summary. Finally, the source use criterion reflects the way the main ideas of the source texts are presented with the students' own sentences accurately. When summarizing narrative texts, it is important to include information about the action, the subject and object, the time period, and the setting (Liao et al., 2016). According to Mwinyi et al. (2017),

students are better able to picture and recall key events in a story when they are exposed to these features.

Creative Drama and the Trailer Technique

Creative drama is popularly used in language education and the development of reading comprehension. “Drama increases creativity, originality, sensitivity, fluency, flexibility, emotional stability, cooperation, and examination of moral attitudes, while developing communication skills” (Dervishaj, 2009). By using grammatical, lexical, and syntactic building blocks in a way that seems like real communication on stage, students are able to show how they make sense. When students use their language skills in front of an audience, they are more likely to remember them. Modern language teachers all agree that drama helps people get interested, and that interest helps people learn languages. Drama is a strong arrow in a language learner’s quiver. Its dialogue and stage directions are made to keep actors and audiences interested (Fleming, 2009).

The trailer technique is among the conventions of creative drama. This technique involves learners in an act of introducing the most important points in a longer plot by condensing it to a limited length. This requires understanding the general story well, choosing the most important parts of the story, and presenting them in a new form that will generate interest in the audience for the story (Adıgüzel, 2010). In that respect, it can be argued that the trailer technique requires the learners to use similar macro-operations as in summarization. These macro-operations are identified as deletion, generalization, and construction (Kintsch & Van Dijk, 1978). Since the trailer must be presented in a limited amount of time, the students must delete the unimportant parts while keeping the essential elements of the story. They must generalize the details and present them in their own words to construct and convey the main gist of the story. For this reason, the trailer technique may be a good way of activating the students’ summary skills and strategies.

Different from summarization practices, which are rarely carried out cooperatively, the trailer technique requires a group effort to form and present the summary of a narrative text in the form of a multimodal representation. In a study where summary writing was undertaken together with peers, it resulted in altruistic acts that promoted the students’ self-esteem, gratitude, connectedness and community, happiness, and compassion for learning (Zare & Delavar, 2023). In order to foster peer teaching, groups of students may be assigned to carry out the summary together. Similarly, by using the trailer technique, summarization may become an interactive classroom practice. In Chi’s (2009) terms, interactive activities include “dialoguing substantially on the same topic, and not ignoring the partner’s contributions” (p. 77). Therefore, the trailer technique might be an intersection point where the benefits of summarization and the social and affective benefits of creative drama are combined.

The trailer technique is extremely understudied in research studies. However, a similar application to the trailer technique is the book trailer activity, which has been gaining interest in terms of multimodal representations of texts and their power in developing students’ understanding of reading material. Book trailers are prepared by the students in video format and shared with peers through different platforms. For example, Aydın and Başoğlu (2016) examined the application examples of the trailer technique in their article in which they examined the effect of the video trailer preparation technique in the Australian program on the development of the mother tongue and revealed that it is “a collaborative and process-based performance activity that is mainly used in the development of the student’s reading and writing skills”. In another study, Jewitt (2008) argued

a key aspect of book trailers is “the reconfiguration of the representational and communicational resources of image, action, sound, and so on in new multimodal ensembles” (p. 241). Phillips and Smith (2012) focused specifically on the sound spaces in student digital book trailers and came to the conclusion that students “used sound in sophisticated and varied ways that created laminated narrative and conceptual spaces that conveyed multiple and layered meanings for audiences” (p. 94). Although these studies captured the benefits and features of video trailers specifically, their findings are promising in terms of the trailer technique as used in creative drama. In the trailer technique as described in creative drama practices, the trailers are not video recorded, but presented live to the class. Therefore, this study was set out as an opening to a new line of research that investigates the trailer technique in comparison with the traditional summarization activity.

Purpose of the Study

This study aims to compare two alternatives to serve narrative text comprehension: summarization and trailer technique, in terms of text comprehension and students’ reactions. This comparison will assess the educational potential of the trailer approach in contrast to summary, a well-established and well-researched reading comprehension tool. The research questions of the study are as follows:

- 1- Do the student productions in the form of trailers have the same qualities as a summary?
- 2- What do the students think when comparing the two techniques?

Methodology

Research Model

This study is a basic qualitative, small scale study. Qualitative method “includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, and a complex description and interpretation of the problem, and it extends the literature or signals a call for action” (Creswell, 2007, p.37). In that respect, this method is the most suitable for gaining the initial insights into the particular research interest of this paper. Specifically, data collection was made through observations and focus group interviews. Observation is a natural part of educational contexts. This allows the researcher/teacher look critically into the students’ productions such as summaries and trailers. Focus groups, “based on collective brainstorming” in format (Dörnyei, 2007, p.144), are also well-suited for classroom research thanks to the fact that brainstorming and group discussions are common in classrooms.

Participants

The participants of this study were selected using the typical case sampling method. The 1st year students in the English Language Teaching Department of Muğla Sıtkı Koçman University in the spring term of the 2021–2022 academic year. This group can be considered as a typical group of language learners. A group of 39 students, 18 females and 21 males, participated in the study within the Speaking 2 course. The researcher was the instructor of the said course.

The 39 participants in the research were divided into two base groups for Speaking 2 classes. Class A had 19 students (10 females and 9 males), whereas Class B had 20 students (8 females and 12 males). Both groups were deemed comparable in terms of proficiency, history, and interests.

Therefore, the groups were maintained intact and not altered for the objectives of this study due to practical considerations.

Data Collection Tools

In this study, two types of data were collected. First, the lessons were recorded using the video recording feature of the mobile phone. The resulting recordings of the trailers and summaries from the application were evaluated in the light of Li & Wang's (2021) rating scale for summarization as an integrated task which has been validated in their study. Secondly, the students were invited for focus group interviews, which were also recorded. The focus group interview questions were developed by the researcher for the specific purposes of this research. There were three main categories of questions which were extended according to the answers from the students. The first category was comprised of questions asking about which story the students liked and remembered more. The second category was related to the preferences of the students in terms of the trailer or the summary technique. The third category was devoted to eliciting the students experiences of both of the techniques in terms of advantages and disadvantages.

Data Collection

The two groups of participants were presented with two short stories by Ernest Hemingway: "The Old Man at the Bridge" (1938) and "The Cat in the Rain" (1925). These stories were comparable in terms of their content and length. They had similar language properties because they were from the same author. Breuer (2007) compares the two stories in the following words (p. 15):

Both stories, "Cat in the Rain" and "Old Man at the Bridge", seem to play dubiously with a mood of nostalgia, which they themselves do not take quite seriously. One deals with a melancholy which lacks existential confirmation; the other suggests a critique of war and violence whose impact, however, remains superficial and without real consequence, as it comprises many elements of thrill and fascination. The young men of both stories are uninvolved observers, stoic witnesses ("expatriates" in an unexpected double meaning). By their perspectives, the reader's attitude to the historical polarity of the texts is guided. Through their eyes we regard the confrontation of past and present with nihilistic indifference.

The study took six class hours over three weeks. In the first week, the first story was studied using the group summary technique by Class A and the trailer technique by Class B. In the second week, the second story was studied using the trailer technique by Class A and the group summary technique by Class B. In this way, both classes studied both of the texts but using different techniques, and both classes used both group summary and trailer techniques but on different stories. The purpose of this alternation was to balance the bias that might be presented by using two different stories and the presentation order of the techniques. In the third week, the students were invited as groups to carry out the focus group interviews.

In the case where the group summary technique was used, the students were divided into groups of 4 or 5 students per group. Each group is given a handout with the written form of the story on it. The students were required to read the story and discuss it first, then compile a summary of the story, which they were to present orally to the class. Each summary was listened to, and then subsequent discussions were carried out by comparing and contrasting the summaries by the different groups. These applications were recorded using the video feature of the mobile phone.

In the case where the trailer technique was used, the students were divided into groups of 4 or 5 students per group. Each group is given a handout with the written form of the story on it. The students were required to read the story and discuss it first, then prepare a trailer for the story’s plot, which they were to present in front of the class. Each trailer was watched, and then subsequent discussions were carried out by comparing and contrasting the trailers by the different groups. These applications were recorded using the video feature of the mobile phone.

As seen from the descriptions above, all the other procedures other than the summary or trailer technique were kept the same for both applications. The number of students in the groups, the way the stories were presented, the allowed time for preparation, and the subsequent discussions were similar in format. The only difference was that in one case, the students acted out a trailer for the story, while in the other, they just made an oral presentation of their summaries.

Once the applications were completed, the students were called in for focus group interviews. The students were asked about how much they remembered the stories and which stories they liked more. In addition, they were explicitly asked about their opinions about the two ways of studying the stories. They were encouraged to elaborate on which story and which technique they enjoyed more and why during these interviews. The interviews were recorded using the voice recording feature of the mobile phone to be transcribed and analyzed later. Table1 summarizes the procedures of the study.

Table 1

The Procedure of the Study

Intervention	Time 1	Time 2	Time 3
Story/Data collection	Old Man at the Bridge/Video recordings	Cat in the Rain/ Video recordings	Focus group Interviews
Class A	Group summary technique	Trailer technique	Groups of 4 or 5 students were interviewed
Class B	Trailer technique	Group summary technique	Groups of 4 or 5 students were interviewed

Analysing the Data

For the analysis of the summary and trailer productions of the students, inductive content analysis was carried out. The summaries and the trailers were observed in terms of their main idea coverage, integration, language use, and source use (Li & Wang, 2021). The descriptions and comparisons are presented with examples from student productions. For reliability, a field expert checked and provided feedback in terms of the implementation of the criteria.

In order to analyze the focus group interview data, thematic analysis was used. Following Braun and Clarke (2006), the thematic analysis was carried out as follows: First of all, the data was written down and a holistic impression was obtained. Then, codes were assigned to the main meaning parts determined by the researcher. The codes were re-examined, and the themes were reached. The

findings are presented with examples of what the students said. The resulting analysis was reviewed by a field expert and cross-checked with the original data-set.

The role of the researcher in this study yielded both advantages and limitations for the study. Since she was the instructor of the course, the students may not have been completely honest in their responses. In order to overcome this limitation, the researcher gave extended explanations and held a discussion about the purpose of the study to allow the students ask questions, clarify any doubts regarding the procedure. Moreover, participation in the focus group interviews were completely voluntary. If the students wished, they were able to withdraw their video data and not come in for the focus groups without causing any penalty. The advantage of researcher's role as an instructor was that the researcher had built a trusting relationship with the students having known them for an extended period of time. This gave the researcher an insiders perspective which provided increased accuracy while carrying out the analyses. In addition, the students benefited from the advantage of reviewing and discussing the results with the researcher in the following weeks. By this way, correcting any misunderstandings and misvaluations was made possible.

Research and Publication Ethics

The students were informed about the research project and its aims before the study, and ethical permissions were obtained from the university's ethical review board (No: 210031). It was made clear to the participants that they were to participate in the summarization and trailer activities as a part of the course requirements; however, they were free to withdraw their data from the study and not undertake the interviews if they so wished. It was emphasized that no penalties were applicable if they wished to withdraw from the study. The researcher and the students signed consent forms about these principles before the start of the study. At the end of the summarization and trailer activities, no student decided to withdraw their data. All of the students voluntarily participated in the interviews.

Findings

The analysis of the summaries and trailers

In this section, the group summaries and the student-produced trailers were both described and their quality contrasted. There were 4 summaries and 4 trailers produced for each of the two stories. In total, 8 summaries and 8 trailers were subjected to inductive content analysis. For space and practicality concerns, an overall evaluation for each of the criteria will be presented first. Then, where applicable, one or two representative examples will be presented to demonstrate the points made.

The main idea coverage of the stories are analyzed in terms of the elements of narrative texts. These elements are the action, the subject and object, the time, and the environment (Liao et al., 2016). It was observed that both summaries and trailers included all the elements of narrative texts successfully. For example, in Class A, one of the groups' summary for the "Old Man at the Bridge" story is as follows:

Our story takes place in Spain and somewhere close Tartosa and Barcelona. In the story, army personnel and common folk are trying to escape from the fascists and the fascist artillery. From everyone in the crowd, there is one person that stands out the most. Our main character grows interest and walks up to him. Our main character starts asking bunch of questions to the rugged old man and gets to know him. But the old man cares only about his animals, especially every animal but his cat. Our character tells the old man to go somewhere safe and worries

over him but the old man firstly refuses but eventually says "I'll manage." But in the end our main character goes his way and leave the old man be. (Group work of P26, P27, P28, P29, P33, and P38)

The synopsis, as shown in the vignette above, covers the key characters, events, setting, and temporal components of the story in modest length. In the synopsis, the old man is referred to as "the rugged old man," a direct quote from the original text. The above synopsis does not say much about who the primary character is, but in the other summaries, the main character is referred to as "*the soldier*" and "*the soldier who is accountable from the bridge*" as directly quoted from the text. The trailer groups also demonstrated all of the elements of the stories in their presentations. For example, in Class B, "Old Man at the Bridge" is presented as follows:

Scene: Two pillows representing a bridge are set in front of the board. At one end of the bridge, a student is slouching on a chair with a stick in his hand (to represent old age). Several other students are passing the bridge with body language demonstrating panic-stricken locals fleeing from the artillery. They are talking among themselves as they pass by, saying things about an attack about to happen and about having to hurry to escape. The soldier is directing them by pointing away with his hand. All of the other characters are extremely animated and move very fast. The old man is sitting still and watching these events with an indifferent gaze.

Action: The soldier notices the old man and talks to him. He urges the old man to hurry and get on one of the vehicles. The old man talks about his animals and expresses his worry about them. The soldier tries to convince him to get up. The old man tries to get up but fails.

Closing: Having seen that there is no more time before the attack, the soldier leaves the scene murmuring these words, which appear at the end of the story: "Alas, that your cats know how to look after themselves is the only luck that you will ever have, my dear old friend." (Group work of P1, P2, P3, P4, P5, and P6)

As can be clearly observed from the above examples, both the summary and the trailer versions cover the elements of the story faithfully. In the trailer versions, however, more details about the characters and events were possible thanks to the multimodality opportunities in the trailer format. The characters are embodied in a way that makes it possible to convey some of the information, such as the atmosphere and emotional states of the characters, non-verbally. On the other hand, in the summaries, the character descriptions were omitted, but more factual information was included, such as the exact names of the places where the story was taking place.

In terms of integration, summary productions were good: A good integration "rearranges the order of the statements logically, displays moderate examples of integration and connectives, and demonstrates global interpretation of the source text" (Li & Wang, 2021, p. 18). The trailers, on the other hand, were moderate in terms of integration. A moderate response "basically follows the order of the source text with a few cases of re-ordering and integration and is not global in the interpretation of the source text" (Li & Wang, 2021, p. 18).

In terms of language use, both the summaries and the trailers had language problems in terms of vocabulary choice and grammatical accuracy. None of the summaries or trailers were seen as error-free. They reflected the proficiency level of the students. The trailer groups' performances were slightly better than the summary groups' language use since the acted out scenes required shorter sentences with everyday language. Long and complex sentences in the summaries were harder for the students to present accurately. The students in the summary groups had to refer to their notes more often and made more pronunciation and grammar mistakes compared to the trailer groups.

Finally, when compared in terms of source use, the summary groups outperformed the trailer groups. All of the summary groups lifted a limited number of sentences directly from the source text. However, nearly all of the trailer groups tried to incorporate the words of the characters directly from the source text into their dialogues. Where the source text has descriptions, these were tried to be manifested physically in the trailers. For example, in the summary group, the beginning of the story “Cat in the Rain” was given as follows:

Their room is on the second floor. They could see the wet benches under the rain. The American wife stood at the window looking outside. There was a cat under their window. She decided to take it. Her husband offered her to take it instead, but she refused it. (Group work of P6, P8, P10, P11 and P12)

This scene was depicted in one of the trailers by drawing it on the board. The American couple, the rainy weather, and the cat under one of the tables were drawn on the board as the characters sat and spoke the exact lines from the story in the room. A screenshot from their presentation is shown in Figure 1.

Figure 1

Trailer Technique in Cat in the Rain



A: I'm. going down and get that kitty (P26)

B: I'll do it (P29)

A: No, I'll get it. The poor kitty out trying to keep dry under a table. (P26)

B: Don't get wet (P29)

The analysis of the focus group interviews

In this section, the thematic analysis of the focus group interviews is presented. The first part of the focus group interview was related to the participants' favorite stories. Each participant took turns stating which story they liked more and why. Then, they took one more round of turns to elaborate on each other's answers or add anything that they wished to their answers.

According to the participants' statements, 22 students liked the Old Man at the Bridge, and 17 students liked the Cat in the Rain story more. At first glance, it appears that the two stories are distributed relatively evenly. When we examine the responses based on the groups, however, intriguing results emerge. In class A, eight students preferred The Old Man at the Bridge, which was studied using the summary technique, while eleven students preferred The Cat in the Rain, which was studied using the trailer technique. In Class B, however, The Old Man at the Bridge was studied using the trailer technique and was preferred by 14 students, while the other story was preferred by only 6 students when studied using the summary technique. In other words, in both classes, more students chose as their favorite the story that was studied using the trailer technique. This finding suggests that the trailer technique influences the students' evaluations of the texts. For example, one student who studied The Old Man at the Bridge said the following:

"I found myself in it. The symbolism impressed me. I didn't feel the same in the cat story."
(P4)

Similarly, a student who studied the Cat in the Rain story using the trailer technique said:

"Cat is just something that the woman wants. It is a simple story but I can't remember the other one." (P22)

Symbolism was the most commonly cited reason for enjoying the Old Man at the Bridge story. The students were able to relate to the Elderly Man's dilemma.

"The animals symbolized the damage of war on the different segments of the society." (P8)

The political theme was not as heavily emphasized in the Cat in the Rain story. The students carried the couple's disagreement to a more personal level. The pupils focused on the emotions and power dynamics in the couple's marriage. The pupils were particularly interested in the topic of marriage and relationships.

"Recently marriage problems. Women want attention. I think it is really attractive and contemporary." (P32)

In the next part of the focus group interview, the participants were asked about their favourite activity, group summary or trailer. In total, 2 students chose the group summary activity as their favourite while 26 students enjoyed the trailer activity more. Besides there were 6 students who equally liked both of the techniques and 1 student who liked neither of them. This finding can be interpreted as majority of the students enjoyed the trailer activity.

When asked to justify their selections, the participants mentioned the following positive and negative aspects of each activity:

In the group summary activity, the participants did not like working together on the same text. By nature, summary writing is considered something that should be done individually.

"We weren't thinking about other people's part. We were just memorizing our own sentences."
(P10)

Most of the students were dissatisfied with the end product after the group summary activity due to a lack of coordination and coherence.

"I think summary should not include details but we included every detail." (P30)

"Our summaries were either too short or too long. With unnecessary details." (P24)

The group summary activity was preferred because it provided more flexibility in terms of eliminating dialogue parts and more control over the final product than the trailer technique.

"In summary I read the whole story and I understood better. I don't have acting ability. Summarize is more comfortable." (P16)

"Useful, we emphasized key words. It was useful for us. We did not limit ourselves with dialogues." (P37)

As negative aspects of the technique, participants in the trailer activity mentioned practical issues such as difficulty in distributing roles and a lack of confidence while participating in the presentation due to shyness.

"I don't like acting, I feel anxious." (P37)

"We needed more preparation time." (P35)

"We were 5 people and there were 2 characters in the story. It was hard to distribute roles."
(P27)

"Sharing the roles was difficult. People refuse roles. During performance we forgot our lines." (P21)

"We could not do the transitions that we planned. Some other groups were better than us."
(P14)

The reasons for enjoying the trailer technique converged on the theme of character and event embodiment. The students remembered more about the narrative after seeing the story pieces as actual visualizations on stage.

"Seeing it before our eyes helped us to remember." (P4)

"I understood better by watching." (P1)

Furthermore, acting the characters or watching the scenes made the students more aware of the characters' underlying emotions and motivations.

"When you act, you put yourself in that role. You understand the characters, what they are going through." (P17)

"I could feel the emotions of the characters." (P16)

"I played the husband. It helped me understand the story more." (P31)

"We focused on feelings and personality. Not what they said." (P19)

Also, the students appeared to derive satisfaction and aesthetic pleasure from presenting the story in an artistic manner. This new mode of expression presented them with a fresh challenge, which they appreciated.

"It was fun and creative." (P11)

"I'm not talented but I did my best. I can get ideas from movies, from books." (P8)

"I like how we made the bridge using chairs and pillows. The bridge was there, we could see it." (P6)

"I found it challenging to pay attention to what I say and how I act at the same time. More difficult but more fun." (P4)

"It is a good thing we did something challenging." (P22)

Finally, the speaking practice provided by the trailer activity was found more relevant for the speaking course.

"Spontaneous acting helps speaking." (P26)

"We became much more confident in ourselves." (P10)

Discussion, Conclusion and Recommendations

The trailer technique and the group summary technique were used in this study to compare task outcomes after studying two of Ernest Hemingway's stories. In addition, focus groups were conducted to ascertain students' perspectives on the stories and the two methodologies. In terms of cognitive processes, summarization and trailer strategies were assumed to be similar. The task results validated this assumption, as the summaries and trailers were identical in terms of main idea coverage and language use. Nonetheless, when compared to their trailers, the students' summaries had slightly better integration and source use. The focus group interview results offset this disadvantage of the trailer strategy. When students examined the stories using the trailer technique, they appeared to develop more positive attitudes and a greater comprehension of them. Students found the trailer strategy useful for three main reasons: it fosters comprehension and retention through embodiment, it presents motivating, fun, and novel experiences, and it integrates speaking skills better than the group summary technique.

According to the analysis of the students' productions, the trailers were as good as the summaries in terms of main idea coverage. The students were able to accommodate the elements of the stories in their productions using both techniques. In the focus group interviews, however, it was revealed that these were remembered better in the case of using the trailer technique. Some students revealed that they did not remember the summarized story as well as the other one. This finding is in line with Trainin and Andrzejczak (2006) who found that readers' theatre had a positive effect on the students' reading comprehension and retention. Similarly, Bryer, Lindsay and Wilson (2014) argue that the physical and visual dimensions of the drama medium provides the students with opportunities to reflect on their contributions collectively and individually, therefore, remember the ideas in literary texts better.

One disadvantage of the trailer technique was that it allowed less space for integration and promoted more source use compared to the group summary technique. However, the multimodal representations of the characters were said to aid comprehension of the meanings between the lines, according to the students' responses in the focus groups. Hemingway himself compares a good story

to an iceberg, stating that “what makes a story rich (the three quarters of the iceberg) is what the readers bring to the story experience with their own imaginations” (Stapleton & Hughes, 2003). The visualization and embodiment elements in the trailer technique may have helped the students in this study to better comprehend Hemingway’s stories by triggering their background knowledge and imagination.

According to Kirkland and Saunders (1991), student related factors such as L2 proficiency, content schemata, affect, formal schemata, cognitive and metacognitive skills may affect the success of summary. When the students lack these elements, they may lift sentences exactly from the source, leaving less space for integration. In this study, language limits and different task demands may have hindered integration and promoted more source use when the trailer technique was used. On the other hand, in the trailer groups, the students were able to demonstrate their understanding by making use of non-verbal clues. It was easier to carry out simple spoken sentences in dialogue than present a summary in oral form. Therefore, students with limited language ability may find the trailer technique easier and more rewarding than oral summary presentations during speaking lessons. It may help them grow in confidence.

Using the trailer technique presented advantages in terms of embodiment. Seeing the story elements in tangible ways helped students remember them better. Also, they were better able to understand subtle meanings thanks to putting themselves in the shoes of the characters. Similarly, Brinda (2008) found that engaging in a drama project made the students more interested in the reading literature class. Students were better able to relate to the emotions, motivations, and thoughts of the characters in literary works through drama activities.

The second advantage of the trailer technique was that it triggered aesthetic pleasure and a sense of accomplishment on the part of the students. The trailer technique presented challenges and helped the students develop their problem-solving skills. In the same vein, Koushki (2017) showed that engaging with literature through drama develops both linguistic and life skills in students. By successfully performing the scene, students feel a sense of accomplishment and aesthetic pleasure, boosting their confidence and fostering their problem-solving skills.

The students also mentioned some limitations related to the management of the activity, as the students were not familiar with the task. Task familiarity is an important issue when it comes to summarization (Allison, Berry, & Lewkowicz, 1995). When students are not familiar with a task, they may feel overwhelmed and unsure of how to approach it. This can hinder their ability to fully engage with the literature and extract its benefits. Therefore, it is crucial for teachers to provide clear instructions and guidance to ensure task familiarity and create a supportive environment for students to develop their linguistic and life skills through drama. The texts to be used should be chosen carefully to provide roles for all of the group participants. Students need to form norms about working ethics during dramas.

This study compared the two methods, and it discussed that the trailer technique was as good as the summary technique, so trailer technique shared the benefits of summarization while adding more benefits such as aiding retention thanks to embodiment, fostering comprehension of the subtle details and reading between the lines, and presenting students with a challenge that can trigger aesthetic pleasure. Despite the challenges of implementing it, such as overcoming shyness and developing a working ethic in terms of responsibility distribution, the trailer technique proved

to be a valid alternative to summary for narrative text comprehension. Using the same techniques all the time may become boring for the students. Drama makes learning more concrete and adds to the students' development in various ways. The students achieve both content goals and general development. The teachers might consider using the trailer technique to spice up their teaching as an alternative to classical summarization activity.

This study was not without limitations. First of all, it was a small scale qualitative study, making it hard to generalize the findings. The techniques were implemented in a particular class and only once for both techniques. Future studies with longer term implementations and more detailed analyses may be needed to confirm the insights gained from this research.

Summarization is an important academic skill. Much interest has been devoted to different ways of strategy training for effective summarization. This research has been a unique attempt to explore alternative ways to the summarization technique by focusing on the trailer technique from creative drama. In further studies, other alternatives to classical summarization can be investigated. The relationship between the cognitive processes during summarization and the trailer technique can be investigated further.

The application of creative drama techniques is shown to be effective, and in this study, it was seen that these benefits were applied to the trailer technique, too. Trailer technique is among the lesser-known drama techniques by K12 ELT teachers (Hişmanoğlu & Çolak, 2019). In that respect, this study has made a contribution to the drama field by focusing on a single convention in relation to similar traditional and well-researched classroom activities.

References

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Natürel Yayınları.
- Ahn, S. (2022). Developing summary writing abilities of Korean EFL university students through teaching memorizing skills. *English Teaching*, 77(2), 25-43. <https://doi.org/10.15858/eng-tea.77.2.202206.25>
- Allison, D., Berry, V. & Lewkowicz, J. O. (1995). Reading-writing connections in EAP classes: A content analysis of written summaries produced under three mediating conditions. *REL C Journal*, 26(2), 25-43. <https://doi.org/10.1177/003368829502600202>
- Aydın, E. & Başoğlu, N. (2016). Analysing a model over using trailer technique in language skills: Australia as a sample. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 199
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Breuer, H. (2007). Past and Present in "Cat in the Rain" and "Old Man at the Bridge". *Journal of the Short Story in English*, 49, 99-108.

Korkut, P. (2024). Comparison of the trailer technique in creative drama with the traditional summarizing activity. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 125-142.

- Brinda, W. (2008). Engaging alliterate students: A literacy/theatre project helps students comprehend, visualize, and enjoy literature. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(6), 488-497.
- Brown, A.L., Day, J.D., & Jones, R.S.C. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development*, 54(4), 968-979.
- Bryer, T., Lindsay, M. & Wilson, R. (2014). A take on a gothic poem: Tablet film-making and literary texts. *Changing English*, 21(3), 235-251.
- Chauhan, A.K., Khakhkhar, T.M., Khuteta, N.R. & Khilnani, G.D. (2022). Three-way summaries as a teaching-learning tool: Student perspective and impact on retention of learning. *Journal of Education and Health Promotion*, 11(177). https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_787_21
- Chi, M.T.H. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Cordero-Ponce, W.L. (2000). Summarization instruction: Effects on foreign language comprehension and summarization of expository texts. *Literacy Research and Instruction*, 39(4), 329-350. <https://doi.org/10.1080/19388070009558329>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dervishaj, A. (2009). Using drama as a creative method for foreign language acquisition. *Linguistic and Communicative Performance Journal*, 2(1), 53-62.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Fleming, M. (1997). *The Art of Drama Teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Gilakjani, A. & Sabouri, N. (2016). A study of factors affecting EFL learners' reading comprehension skill and the strategies for improvement. *International Journal of English Linguistics*, 6(5), 180-187.
- Görgeç, İ. (1999). Özetleme becerisinin öğrencilere öğretimi. *Journal of Education for Life*, 62, 22-28.
- Hemingway, E. (1954). *The Short Stories of Ernest Hemingway*. New York: Scribner.
- Hidi, S. & Anderson, V. (1986). Producing written summaries: Task demands, cognitive operations, and implications for instruction. *Review of Educational Research*, 56(4), 473-493.
- Hildenbrand, L., Roberts, L. & Wiley, J. (2023). Testing the independent effects of refutations and summaries on understanding. *Discourse Processes*, 60(4-5), 320-336. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2190278>

- Hişmanoğlu, M. & olak, R. (2019). A study on Turkish EFL teachers' perspectives on using drama to develop students' speaking skills in the EFL classroom. *Novitas-ROYAL*, 13(2), 187-205.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Keik, İ. & Uzun, L. (2004). *Türkçe szl ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Kirkland, M.R. & Saunders, M.A. (1991). Maximizing student performance in summary writing: Managing cognitive load. *TESOL Quarterly*, 25(1), 105-121.
- Koushki, A.L. (2017). Language plus life skills: Engaging in English through literature, drama, and art. *TESOL Arabia Perspectives*, 25(2), 24-27.
- Li, J. & Wang, Q. (2021). Development and validation of a rating scale for summarization as an integrated task. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6(11). <https://doi.org/10.1186/s40862-021-00113-6>
- Liao, T., Sun, Y. & Liu, Z. (2016). Extraction method of automatic summarization based on event elements network. *2016 7th International Symposium on Computational Intelligence and Design (ISCID) Vol.1* içinde (ss.394-397). IEEE. <https://doi.org/10.1109/iscid.2016.1097>
- Lockhart, R. S. & Craik, F. I. M. (1990). Levels of processing: a retrospective commentary on a framework for memory research. *Canadian Journal of Psychology*, 44, 87-112.
- Mwinyi, M.U., Alja'am, J.M. & Elseoud, S.A. (2017). A concept analysis scheme of simple stories for learning resources extraction of domain-based multimedia elements. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11(2). <https://doi.org/10.3991/ijim.v11i2.6568>
- Oded, B. & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System*, 29, 357-370.
- zdemir, S. (2018). The effects of summarization strategies teaching on strategy usage and narrative text summarization success. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2199-2209.
- Phillips, N.C. & Smith, B.E. (2012). Multimodality and aurality: Sound spaces in student digital book studies. P.J. Dunston, S.K. Fullerton, C.C. Bates, K.Headley, & P.M. Stecker (Eds), *61st Yearbook of the Literacy Research Association* içinde (ss.84-99). Wisconsin: Literary Research Association Inc.
- Stapleton, C. & Hughes, C. (2023). Interactive imagination: Tapping the emotions through interactive story for compelling simulations. *IEE Computer Graphics and Applications*, 23(5), 11-15.

Korkut, P. (2024). Comparison of the trailer technique in creative drama with the traditional summarizing activity. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 125-142.

Thiede, K.W. & Anderson, M.C.M. (2003). Summarizing can improve metacomprehension accuracy. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 129-160.

Trainin, G. & Andrzejczak, N. (2006). Readers' theatre: A viable reading strategy? *Poster presented at the American Educational Research Association Meeting*. University of Nebraska, Lincoln.

van Dijk, T.A.Q. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Zare, J. & Delavar, K.A. (2023). The impact of altruism on the emotions and English summary writing skills of L2 learners: An intervention study in light of positive psychology. *Language Teaching Research*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/13621688231151632>

Tez ve Bitirme Projelerinde Ekolojik Okuryazarlık ile Drama İlişkisi*

Gamze Esener Kutlu¹

Nami Eren Beştepe²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.008

Makale Geçmişi

Gönderim: 29.03.2024

Kabul: 09.08.2024

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

Çevre eğitimi

Ekolojik okuryazarlık

Ekofobi

Makale Türü

Araştırma makalesi

Öz

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

Önerilen Atıf

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

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

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

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

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

Giriş

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

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

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

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

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

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

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

3. Yaratıcı drama yönteminin ekolojik okuryazarlıkla ilişkisi nedir?

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

Yöntem

Araştırma Modeli

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

Örneklem

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

Verilerin Toplanması

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

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

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

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

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

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

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

Verilerin Analizi

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

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

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

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

Uygulamalar Açısından Ortaklıklar ve Farklılıklar

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

Tablo 1

Uygulamalı Tezlerde Kullanılan Yöntemler

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

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

Tablo 2*Çevre Eğitimi Yaratıcı Drama Yöntemiyle Veren Tezler*

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

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

Tablo 3

Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projeleri

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sonuçlar Açısından Ortaklıklar ve Farklılıklar

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

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

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

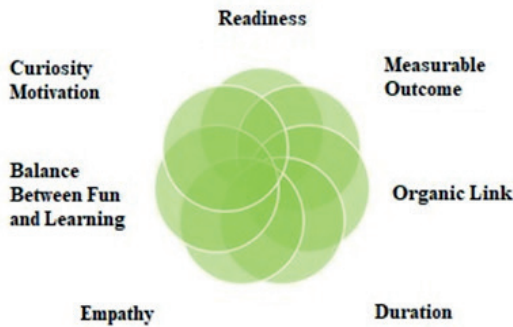
Tüm uygulamalı tezlerde, öğrencinin aktif konumda olduğu, probleme dayalı ve/veya tartışma ortamıyla verilen çevre eğitimlerinin daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Çevre eğitiminin etkinliklerle verildiğinde akademik başarının arttığı, tüm tezlerde gözlemlenmiştir. Çevre eğitimi ile ilgili kazanımlarda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

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

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

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

Commonalities Differences in Terms of Results



Yaratıcı Drama Yönteminin Ekolojik Okuryazarlığa Katkısı

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Katkı Oranı Beyanı

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

Çıkar Çatışması

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

Kaynakça

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

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

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

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

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

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

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

Araştırma Kapsamında İncelenen Tezler

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

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

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

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

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

Araştırma Kapsamında İncelenen Projeler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gamze Esener Kutlu¹

Nami Eren Beştepe²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.008

Article History

Received: 29.03.2024

Accepted: 09.08.2024

Keywords

Creative drama

Environmental education

Ecological literacy

Ecophobia

Article Type

Research paper

Abstract

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

Suggested Citation

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

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

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

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

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

Introduction

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Methodology

Research Model

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

Sample

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

Data Collection

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

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

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

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

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

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

Data Analysis

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

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

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

Research and Publication Ethics

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

Findings

Commonalities and Differences in Practices

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

Table 1

Methods Used in Applied Theses

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

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

Table 2

Theses on Environmental Education with Creative Drama Method

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

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

Table 3

Contemporary Drama Association Graduation Projects

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Commonalities and Differences in Terms of Results

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

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

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

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

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

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

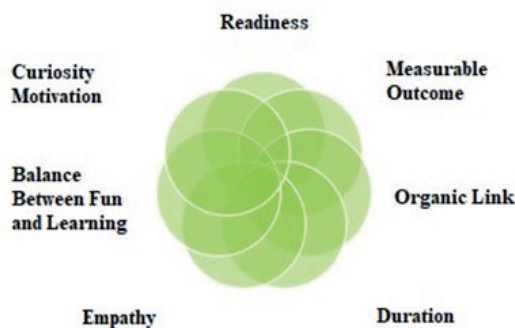
to nature through practical studies to be given the opportunity to establish a relationship with nature. In this sense, it is important in combating ecophobia and makes a great contribution in terms of environmental anxiety. It has been observed that out-of-school education is more effective in environmental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

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

Table 3

Contemporary Drama Association Graduation Projects

Commonalities Differences in Term of Results



The Contribution of Creative Drama Method to Ecological Literacy

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussion, Conclusion and Recommendations

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Author Contributions

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

Disclosure Statement

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

References

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Theses Analyzed within the Scope of the Research

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Projects Analyzed in the Scope of the Research

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

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

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

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

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

8. Sınıf Düzeyinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle EBOB ve EKOK Konusunun Öğretimi*

Tuğçe Ustaoglu Bağcı¹

Zeynep Sonay Ay²

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.009

Makale Geçmişi

Gönderim: 22.06.2023

Kabul: 09.08.2024

Anahtar Sözcükler

Yaratıcı drama

En büyük ortak bölen

En küçük ortak kat

Akademik başarı

Bilgi kalıcılığı

Makale Türü

Araştırma makalesi

Öz

Bu çalışma ile 8. sınıf matematik dersi sayılar ve işlemler alt öğrenme alanında yer alan en büyük ortak bölen (EBOB) ve en küçük ortak kat (EKOK) konularının öğretiminde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığa etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma yarı deneysel desen, ön test-son test kontrol grubu ile yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu, 2021-2022 Eğitim öğretim yılında bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 29 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda EBOB-EKOK konusu yaratıcı drama liderlik eğitimi almış bir matematik öğretmeni tarafından yaratıcı drama yöntemiyle, kontrol grubuna ise yine aynı matematik öğretmeni tarafından mevcut öğretim programı uygulanarak ele alınmıştır. Araştırmanın uygulaması toplamda 15 ders saati olacak şekilde 3 hafta sürmüştür. Veri toplama aracı olarak EBOB- EKOK Başarı Testi uygulamalardan önce ve sonra uygulanmıştır. Ayrıca, yaratıcı drama yönteminin bilgilerin kalıcılık düzeyine etkisini araştırmak için deney grubuna başarı testi 8 hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, son test başarı ve kalıcılık testi puanları için deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesinin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını ve bilgilerinin kalıcılık düzeyini artırdığı görülmüştür. Bulgulardan hareketle, yaratıcı dramanın, EBOB ve EKOK öğretiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılması önerilebilir.

Önerilen Atıf

Ustaoglu Bağcı, T. & Ay, Z. S. (2024). 8. sınıf düzeyinde yaratıcı drama yöntemiyle EBOB ve EKOK konusunun öğretimi. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 170-186. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.009>

1. Bil. Uzm. Matematik Öğretmeni, MEB, Türkiye. E-posta: tugceustaoglu90@gmail.com. Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-0636-5831>

2. Doç.Dr. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye. E-posta: sonayp@gmail.com . Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-1037-7106>

* Bu makale, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Giriş

Yaratıcı drama, içerisinde grup etkinlikleri şeklinde oluşan, bireysel yaşantılar ve grup yaşantılarının yer aldığı atölyelerle sürdürülen, dramatik öğelerin yer aldığı, kurallar çerçevesinde bireye sınırsız özgürlükler sunan rol oynamalardır (Üstündağ, 2020). Bir eğitimci eşliğinde yürütülen bu canlandırmalar oyunların özelliklerinden yararlanarak -mış gibi yapmaya ve kendiliğinden gerçekleşmeye dayanır (Adıgüzel, 2020). Her bir birey, ilgi, yetenek, algı bakımından birbirinden oldukça farklıdır ve bu farklılıklar bireylerin farklı öğrenme türlerine sahip olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle geleneksel öğretim yöntemi ile eğitim verilen öğrencinin, öğretim sürecinde pasif olarak yer aldığı süreçte her bir öğrenciye ulaşabilmek pek mümkün olmamaktadır. Yaratıcı drama ile gerçekleştirilen öğretimde, yaparak yaşayarak öğrenme, sosyal öğrenme, hareket ve devinim ile öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, aktif öğrenme, etkileşim ve işbirliği yoluyla öğrenme, tartışarak öğrenme, duygusal öğrenme, kavramsal öğrenme türleri ortaya çıkmaktadır (Yağan Güder ve Taş, 2016; Öztürk, 2001).

McCaslin (2019) drama kullanımının bireylerin, bir konu veya olayın yüzeysel görünümünün altında yer alan derin anlamı görebilmesini ve böylelikle daha derin anlamlandırmaya sahip olabilmelerini sağlayacağını belirtmiştir. Öğretmenin derslerde drama kullanması öğrencide halihazırda sahip olunan kavramların değiştirilmesi, ayarlanması ve yeniden şekillendirilip düzenlenmesine yardımcı olur ve dramadaki öğrenme bir tür yeniden yapılandırma (San, 1990; Bolton, 1985). Sınıfta yaratıcı drama kullanımı, bir eğitim programı çerçevesince deneyimsel öğrenmenin teşvik edilip geliştirilebildiği öğrenci odaklı bir süreçtir ve drama yöntemi hem duyuşsal hem bilişsel olarak iş görmektedir (Annarella, 1992; Ehrlic, 1974). Bu nedendir ki yenilenen öğretim programlarında yer alan “öğrenciyi merkeze alarak öğrenme sürecinde daha çok duyu organını işe koşan öğretim tekniklerinin kullanılması” vurgusu göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı drama önemli bir alternatif yöntemdir.

Dramatik etkinlikler öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi öğrenmesi, daha iyi algılaması ve matematiksel becerilerini geliştirmesi için verimli bir ortamdır (Masoum, Malkhalifeh ve Kalantarnia, 2013; Chaviaris ve Kafoussi, 2010). Yaratıcı drama çalışmalarında bireyler, karşılaşmış oldukları çatışma durumundan oyunsu süreçlerle kurtulmaya çalışırken verilmek istenen kazanım etrafında kendilerini öğrenme ortamının içinde bulurlar. Drama etkinlikleri ile öğrencilerin deneyimlerinden yararlanarak bilgiyi kendi kendilerine üretebilecekleri ortamlar sağlanır (Ubuz ve Duatepe, 2004).

Yaratıcı drama çalışmaları bir grup etkinliğidir. Bireylere bir grup durumu içerisinde bireysel olarak işlev görmeleri öğretilir ve bireyin yaptığı tüm işler grup tarafından paylaşılır (Annarella, 1992). Dramatik etkinlikler, öğrencilerin konularla ilgili tartışmalarına olanak sağlayarak matematiksel işbirliği ve matematiksel söylemlerin gelişimi için etkili bir ortam oluşturmaktadır (Chaviaris ve Kafoussi, 2010). Oluşturulan grupların herhangi bir akademik başarı ya da derse olan ilgi gözetilmeksizin karma şekilde oluşturuluyor olması akran eğitimine de katkı sağlamaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarında matematik bilgisi ve ilgisi az olan öğrenciler kendisinden daha çok bilen akranlarından gerekli bilgiyi öğrenir (Şahin, 2021). Böylelikle bilginin paylaşılarak birlikte yeniden oluşturulduğu süreçte matematiğe alakası az olan öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmeleri engellenmiş olur. Oyunu da içinde barındıran dramatik uygulamalarda çözüm sürecine

dahil olan öğrenciler, matematiksel kavramları daha iyi algılayıp anlamlandırır (Masoum vd, 2013). Ayrıca matematik eğitiminde drama kullanımı matematiğin bir insan etkinliği olarak anlaşılmasını ve tarihsel, sosyal veya kültürel bağlamlarda matematiğin keşfedilmesini sağlamaktadır (Carter ve Westaway, 2005).

Matematik derslerinde yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın etkilerine bakıldığında öğrencilerin drama yöntemini eğlenceli buldukları ve konuyu daha iyi anladıkları (Koçlar, 2019), matematik korkularının azaldığı (Ceylan, 2014), matematik dersine karşı motivasyonlarının arttığı (Çolak, 2019), matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri (Altındal, 2019; Terzi, 2019; Gümüş, 2017; Soylu Makas, 2017; Ceylan, 2014; Kayhan, 2004) matematik yeteneklerinin arttığı (Erdoğan, 2006), öz yeterlilik algılarının ve benlik kavramının olumlu yönde etkilendiği (Gedik, 2014; Özyiğit, 2011; Kayhan, 2004), problem çözme stratejilerinin kullanımında olumlu bir etkisi olduğu (Özyiğit, 2011; Tanrıseven, 2000), geleneksel öğretim yöntemine göre bilgiyi eksik ya da yanlış öğrenmelerini engellemede daha etkili olduğu (Soylu Makas, 2017), matematiksel kavramların daha iyi algılanmasını sağladığı (Masoum vd, 2013) matematiksel işbirliği ve matematiksel söylemlerin gelişimini sağladığı (Chaviaris ve Kafoussi, 2010), matematik dersinde öğrencilerin başarı düzeyini artırdığı (Altındal, 2019; Gümüş, 2017; Gedik, 2014; Özyiğit, 2011; Karapınarlı, 2007; Kayhan, 2004), bilgilerin kalıcılığını artırdığı (Tanrıseven, 2000; Koçlar, 2019; Altındal, 2019; Karapınarlı, 2007; Soner, 2005; Kayhan, 2004), matematik eğitiminde etkili bir yöntem olduğu (Yıldız, 2011; Duatepe Paksu ve Ubuz, 2007) görülmüştür. Ayrıca, yaratıcı dramanın matematik dersinde yöntem olarak kullanımı ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların incelendiği meta analiz araştırmalarında, yaratıcı dramanın akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin dersteki motivasyonunu ve bilgilerinin kalıcılığını artırdığı, matematik kaygılarını azalttığı, matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği, sayılar, ölçme ve geometri öğrenme alanlarında öğrenci başarısına güçlü bir etki sağladığı saptanmıştır (Gürbüz, 2021; Cantürk Günhan, 2016).

Sayılar öğrenme alanında yaratıcı drama yönteminin kullanımının matematik kaygısı, tutum, akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığı üzerindeki etkileri birçok çalışma ile ortaya konulmuştur (Çolak, 2019; Altındal, 2019; Terzi, 2019; Soylu Makas, 2017; Soner, 2005). Yapılan çalışmalar incelendiğinde en büyük ortak bölen (EBOB) ve en küçük ortak kat (EKOK) konularının öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanımına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Matematik soyut bir yapıya sahip olmasına rağmen günlük hayatta pek çok konu gibi en büyük ortak bölen (EBOB) ve en küçük ortak kat (EKOK) konuları ile karşılaşılır. Örneğin bir fayans ustasının elindeki kare fayanslarla kaplamak istediği bir oda için ne kadar fayans kullanması gerektiğini ya da bir çiftçinin tarlasına belirli aralıklarla ekebileceği ağaç sayısını hesaplaması gerektiğinde ya da bir un değirmeninin çalışma prensibinin tasarlanmasında EBOB- EKOK konularından faydalanılması gerekmektedir (Akkan ve Öztürk, 2020).

En küçük ortak kat ve en büyük ortak bölen kavramları, öğrencilerin asal sayı ve asal çarpan kavramlarını anlamlandırmalarını kolaylaştırmanın yanında bazı doğal sayı problemlerinin çözümünde strateji oluşturmaya da katkı sağlar. En küçük ortak kat kesirli sayılarla toplama ve çıkarma işleminde ortak paydanın bulunmasında, en büyük ortak bölen ise bulunan bu ortak paydanın elde edilebilmesi için her bir paydanın ne ile genişletileceğini bulmada kullanılır (Baykul, 2020). Bu kavramlar günümüzde banka işlemleri, gizli şifreleme teknikleri, mühendislik tasarımları, elektronik işlemler vb. olmak üzere sadece matematikte değil farklı disiplinlerde günlük hayatta karşımıza

çıkılmaktadır (Akkan ve Öztürk, 2020). Bu nedenledir ki matematiğin temel konularından asal çarpan, kat, bölen konularının öğretimi de önem teşkil etmektedir.

Alanyazın incelendiğinde çarpanlar ve katlar, EBOB- EKOK öğretiminde kullanılan farklı yaklaşımlara ilişkin birçok çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde gerçekçi matematik eğitimine dayalı etkinliklerle öğretimin başarıya etkisi (Fauzan vd, 2020; Korkmaz ve Korkmaz, 2017), Scratch programının kullanımı (Rodríguez-Martínez, vd., 2020; Çubukluöz, 2019), oyun temelli yöntemin kullanımı (Başün ve Doğan, 2018; Gökçen, 2009) mizah karikatürlerinin kullanımı (Katipoğlu, 2016), işbirlikli öğrenme yönteminin kullanımı (Cumhur ve Baydar, 2017; Yüksel vd, 2013), grup çalışması uygulaması (Halim vd., 2017), temel izgara modelinin kullanımı (Mishra, 2017), hikaye anlatımının kullanımı (Triyani vd., 2012), asal çarpan karolarının kullanımı (Kurz ve Garcia, 2012) gibi farklı öğretim yöntemlerinin yer aldığı görülmektedir. Çalışmalar, çarpanlar ve katlar konusunda ortaya çıkan tüm bu kavram yanlışlarının önüne geçmek, etkili bir öğretim yapabilmek ve akademik başarıyı artırabilmek adına öğrenciyi merkeze alan yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önermektedir. Literatürde EBOB- EKOK konusu öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bulgularının, EBOB-EKOK konusunun öğretiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılması açısından örnek uygulamalar ile matematik öğretmenlerine ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, alanyazında EBOB-EKOK konusunda yaratıcı drama yöntemi kullanımının akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığına etkisinin araştırıldığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu durumun da çalışmayı önemli kıldığı düşünülmektedir. Bu çalışma ile “8. sınıf düzeyinde yaratıcı drama ve mevcut öğretim programının uygulandığı farklı sınıflardaki öğrencilerin EBOB-EKOK konusundaki başarı puanları ve bilgilerinin kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” araştırma problemine yanıt aranmıştır. Bu araştırma problemine ilişkin aşağıda yer alan iki alt problem oluşturulmuştur.

8.sınıf düzeyinde yaratıcı drama ve mevcut öğretim programının uygulandığı farklı sınıflardaki öğrencilerin EBOB-EKOK konusundaki başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

8.sınıf düzeyinde yaratıcı drama ve mevcut öğretim programının uygulandığı farklı sınıflardaki öğrencilerin EBOB-EKOK konusundaki kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yapılandırılmıştır. Deney grubuna çarpanlar ve katlar ünitesinde yer alan üç kazanıma yönelik yaratıcı drama yöntemi ile öğretim uygulanırken, kontrol grubuna mevcut öğretim programına uygun bir eğitim verilmiştir. Araştırmada öğretim süreci öncesinde deney ve kontrol gruplarının her ikisine EBOB-EKOK başarı testi ön test olarak uygulanmış, öğretim süreci her iki grupta toplam 3 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubuna uygulama bitiminden 8 hafta sonra bilgilerin kalıcılığını ölçmek için EBOB-EKOK kalıcılık testi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının matematik ders öğretmeni birinci araştırmacıdır. Araştırma kapsamındaki tüm uygulamaları kendisi gerçekleştirmiştir. Her iki sınıfa

da aynı öğretmen uygulama yapması ile araştırmada uygulayıcıdan kaynaklı olarak meydana gelen dış etkenlerin oluşması engellenilmeye çalışılmıştır. Araştırmada 8. sınıf çarpanlar ve katlar ünitesinin kazanımlarının yaratıcı drama yöntemi ile öğretimine yönelik olarak ders planları yaratıcı drama eğitimlik eğitimi almış olan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda çarpanlar ve katlar ünitesine ait olan üç kazanım için 3 adet yaratıcı drama temelli ders planı hazırlamıştır. 8. sınıf çarpanlar ve katlar ünitesine ait olan bu 3 kazanım şu şekildedir:

- Verilen pozitif tamsayıların çarpanlarını bulur; pozitif tamsayıları üslü ifade ya da üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar,
- İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) hesaplar; ilgili problemleri çözer,
- Verilen iki doğal sayının aralarında asal olup olmadığını belirler (MEB, 2018, s.71) şeklindedir.

Araştırmacı bu üç kazanıma ait 3 ders planını yaratıcı drama yöntemine uygun olarak oluşturmuştur. Bu ders planları uygulanmadan önce drama alanında uzman öğretim üyesinin görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın süreci Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Süreci

Gruplar	Çalışma Öncesi (Ön test) (1 hafta)	Çalışma Süreci (3 hafta)	Çalışma Sonrası (Son test) (1 hafta)	Çalışma Sonrası Kalıcılık Testi (8 hafta)
Kontrol	EBOB-EKOK Başarı Testi	Mevcut Öğretim Programına Göre EBOB-EKOK Öğretimi (Sunuş yöntemi, Soru cevap, Tartışma)	EBOB-EKOK Başarı Testi	EBOB-EKOK Başarı Testi
Deney	EBOB-EKOK Başarı Testi	Yaratıcı Drama Yöntemi İle EBOB-EKOK Öğretimi (Canlandırma, doğaçlama, Soru cevap, Tartışma)	EBOB-EKOK Başarı-Testi	EBOB-EKOK Başarı Testi

Araştırma kapsamında hazırlanan ders planları, çalışmanın yapıldığı ortaokuldan bir önceki eğitim öğretim yılında 8. sınıftan mezun olmuş öğrencilerle çalışma öncesinde pilot uygulama olarak gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrasında yaratıcı drama alanında uzman öğretim üyesinin görüşleri alınarak ders planlarına son şekli verilmiştir. Araştırma öncesinde yaratıcı drama ile tanışmamış olan deney grubunda yer alan gruba yaratıcı drama yöntemi hakkında bilgi verilmiş, uygulama sürecinden bir hafta önce canlandırma ve doğaçlama deneyimleri gerçekleştirmeleri amacıyla konu dışı içeriğe sahip olan yaratıcı drama atölyesi düzenlenmiş, böylelikle öğrencilerin aşamalara aşına olmaları sağlanmak istenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Sakarya ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma öncesinde var olan gruplardan rastgele yapılan seçimle deney ve kontrol grubu yansız olarak atanmıştır. Yaratıcı drama yöntemi ile öğretim yapılacak olan deney grubunda 15, mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunda 14 kişi olmak üzere çalışma toplamda 29 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Sekizinci sınıf düzeyinde yer alan çarpanlar ve katlar ünitesinin üç kazanımının öğretilmesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini araştırmak amacıyla araştırmacı tarafından bir başarı testi oluşturulmuştur. Araştırmacı, başarı testini oluştururken önceki yıllarda uygulanmış olan ulusal öğrenci seçme sınavları Liselere Geçiş Sistemi, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi-Mazeret Sınavı, Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk sınav sorularını detaylı şekilde incelemiş, bu sınav sorularından 55 tanesi ile bir soru havuzu oluşturmuştur. Başarı testinde yer alan 20 sorunun tamamı farklı bilişsel alan seviyelerine göre belirtke tablosu oluşturularak bu sınavlardan seçilmiştir. Oluşturulan başarı testi araştırmanın yapıldığı ortaokulun 8.sınıfında öğrenim görmekte olan 18 öğrenciye pilot olarak uygulanmış, aynı okulda görev yapmakta olan iki matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşlerinden ve pilot uygulamanın akabinde teste nihai hali verilmiştir. Testin KR20 değeri 0,70 olarak hesaplanmıştır. Bu değer kabul edilebilir bir değerdir. Başarı Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Hazırlanan EBOB-EKOK Başarı Testi, uygulama tamamlandıktan 8 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin tüm analizlerinde bir istatistiksel analiz paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde p anlamlılık değeri 0,05 kabul edilmiştir. Verilerin analizinde, deney ve kontrol grubu ön-test, son test ve kalıcılık test puanlarına göre grupların birbirleriyle karşılaştırılmasında dağılımların normal dağılım göstermemesinden kaynaklı parametrik olmayan Mann Whitney U testi kullanılırken, grup içi karşılaştırmalarda ise Wilcoxon Testi kullanılmıştır (Başol, 2020).

Deney Grubu ve Öğretim Süreci

Araştırmada ele alınan 8. sınıf çarpanlar ve katlar ünitesinin ikinci kazanımı olan “İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) hesaplar; ilgili problemleri çözer.” kazanımına yönelik ‘Mezuniyet partisi düzenleme’ adlı yaratıcı drama atölyesi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Aşağıda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu ders planı açıklayıcı olması açısından anlatılmıştır.

Atölyenin ısınma ve hazırlık aşamasında eğitmen iki farklı kabilenin üyeleri rolünde olan öğrencilerden birbiri ile kaybolan sınırları konusunda tartışmalarını ister. Isınma aşamasında yapılan bu etkinlikle öğrencilerin aktif tutularak derse karşı merak ve ilgileri arttırmaktır. Canlandırma aşamasının ilk etkinliğinde kabile üyeleri rolünde olan öğrencilerden kaybolan sınırların paylaşımı ve adaletin sağlanması için neler yapılabileceği sorularak öğrencilerin grup çalışması içinde düşünmelerini, yaratıcı fikirler ortaya atmaları konusunda fikirler üretmelerine teşvik edilmiştir. Canlandırma aşamasının ikinci etkinliğinde verilen tam sayıların çarpanlarını bulmaya yönelik olarak hazırlanmış olan kroki öğrencilere verilmiştir. Bu krokide alanları verilen dikdörtgensel bölgelerin kenar uzunluklarını bulmaya yönelik öğrenciler verilen alanları çarpanlarına ayırmaya çalışmışlardır. Bir grubun verilen alandan yola çıkarak akıllarına gelen ilk çarpanları kenarlara yazmaya çalıştıkları görülmüştür. Eğitmen krokide yer alan ortak

kenar uzunluklarına sahip olan dikdörtgenleri ve taş yolun alanının en az olması şartını öğrencilere hatırlatarak seçmiş oldukları çarpanları kenarlara doğru yerleştirmelerine yardımcı olmuştur.

Grup çalışmaları bittikten ve sınırlar bulunduktan sonra öğrenciler kabile üyeleri rolünde canlandırmalarını gerçekleştirmişlerdir. Ara değerlendirme aşamasında eğitimci gruplara kabilelerin sınırlarını nasıl bulduklarını, kenar uzunluklarını neye göre seçtiklerini, taş yolun alanının en az olması şartından faydalanıp faydalanmadıklarını, bu şartı nasıl kullandıklarını ve farklı ne gibi matematiksel fikirler ortaya attıklarını ile ilgili sorular yöneltilmiş, bu fikirler çerçevesinde kısa bir tartışma gerçekleştirmiştir.

Canlandırma aşamasında yer alan 3. etkinlik ise kabileler arası düşmanlığı bitirmenin yolu olan sevgi kapısının anahtarını bulma görevini pozitif bir tam sayının çarpanlarını üslü ya da üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazmaya çalışacakları bir göreve yönelik olarak tasarlanmıştır. Bu amaçla eğitimci her bir gruba sayılar vererek bu sayıların asal çarpanlarının küçükten büyüğe doğru çarpım şeklinde sıralayıp üslü gösterim yaparak üslerden kod oluşturmalarını istemiştir. Gruplara verilen sayıların çarpanlarını doğru bir şekilde üslü biçimde gösterebildikleri gözlemlenmiştir. Buldukları bu üslü sayılardan kod oluşturmada çelişkiye düşen gruplara yazmış oldukları üslü sayıların kuvvetlerini kullanarak doğru koda ulaşabilecekleri ifade edilmiştir.

Öğrencilerin yazmış oldukları üsler bir koda karşılık gelmiş, bu kodlara karşılık gelen kelimeler gizemli sandıktan seçilerek liderin yönlendirmesiyle farklı mekânlarda yer alan insanlar olarak canlandırmalar yapılmıştır. Tüm grupların bulmuş olduğu kelimeler tahtaya yapııştırılarak anlamlı bir ifade oluşturulmuş ve sevgi kapısının anahtarının yeri bulunmuştur. Eğitimci akabinde kısa bir ara değerlendirme olarak öğrencilere sayıları asal çarpanlara nasıl ayırdıklarını sormuş, öğrencilerden “Makine taktiği, algoritma yaparak, ağaç diyagramını kullandık.” şeklinde cevaplar gelmiştir.

Öğrencilerden birinin “Asal çarpanları nasıl buldunuz?” sorusuna kendi grubunda çözüme ulaştırmış olduğu sayı olan 18’i önce 6’ya böldük şeklindeki anlatımına diğer gruplardaki arkadaşları karşı çıkarak “6’ya bölemeyiz, küçük sayı seçmeliyiz.” şeklinde tepkiler gelmiştir. Eğitimcinin, “Neden küçük sayı olmalı?” sorusuna “Küçük olmalı ve asal olmalı, 6 asal değil.” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Çarpanları yazarken küçükten büyüğe doğru sıralamaya dikkat edip etmediklerini soran eğitimci öğrenciler buna dikkat ettiklerini, bölme işlemi yaparken de küçük sayıdan başlamak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Asal çarpanların üslü şekilde gösterimini nasıl yaptıkları sorusuna algoritma ile bölme yaparken sayının bölenlerinden asal olan sayıları seçtiklerini, eğitimcinin “Kodları nasıl buldunuz?” sorusuna ise üslü sayıların üssünde bulunan sayılarla oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Gruplarda farklı bir matematiksel düşünce olup olmadığı sorusuna ise hayır yanıtını vermişlerdir.

Değerlendirme aşamasında alan ölçüsü verilen bir dikdörtgenin kenar uzunluklarını nasıl bulabileceklerini, ortak kenar uzunluklarına sahip olan alanları farklı dikdörtgenler verildiğinde kenarları seçerken neye dikkat ettikleri, verilen bir sayının asal çarpanının nasıl bulunabileceği, asal çarpanları üslü şekilde verilmiş olan sayının kendisini nasıl bulabilecekleri öğrencilere sorulmuştur. Atölye sonunda ilgili kazanıma yönelik olarak hazırlanmış çalışma kağıtları öğrencilere dağıtılmış ve çözmeleri için zaman verilmiş, çözümler üzerinde konuşulmuştur.

Kontrol Grubu ve Öğretim Süreci

Çarpanlar ve katlar konusunun 3 kazanımının da verileceği kontrol grubunda gerçekleştirilecek olan eğitim-öğretim, mevcut öğretim programı dikkate alınarak planlanmıştır. Çarpanlar ve katlar ünitesinde kazandırılmak istenen her bir kazanım, bir haftalık eğitim süresince verilmiştir. Kontrol grubuna yapılan eğitimde tanımlar öğretmen tarafından verilmiş, konu ilgili örnekler üzerinden anlatıldıktan sonra öğrencilerden benzer alıştırmaları çözmeleri beklenmiştir. Konu anlatımları, Eğitim Bilişim Ağı'ndaki videolarla desteklenmiştir. Öğrencilerin anlamadıkları noktalar aynı zamanda ders öğretmenleri olan araştırmacı tarafından anlatılmış, eksik bilgiler giderilmeye çalışılmıştır. Her kazanımın sonunda yardımcı kaynak kitaplardan ödevlendirme yapılmıştır. Deney grubunda da aynı kitap, konuların pekiştirilmesi açısından ödev vermek amacıyla kullanılmıştır.

Kontrol grubunda “Verilen pozitif tamsayıların çarpanlarını bulur; pozitif tamsayıları üslü ifade ya da üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar (MEB, 2018, s.71).” kazanımı için bir ders saati öğretim süreci şu şekilde gerçekleşmiştir: Öğrencilere, çarpanlar ve katlar ünitesinin işleneceği söylenerek konu üzerinde kısaca konuşarak bilgi verilmiştir. Daha sonra akıllı tahtadan Eğitim Bilişim Ağı'nda yer alan ‘Dansın matematiği 1.perde’ adlı video öğrencilere izletilmiştir. Ders kitabından yararlanılarak bir sayıyı pozitif çarpanlara ayırma yöntemleri tahtada araştırmacı tarafından öğrencilere sunuş yolu ve soru-cevap tekniği kullanılarak aktarılmıştır. Öğrencilerin defterlerine notlarını geçirebilmeleri için verilen zamanın ardından öğrencilere çalışma kâğıdı dağıtılarak soruları çözmeleri sağlanmıştır. Sorular üzerinde konuşularak, yapılamayan sorular sınıfça tartışılmış ve üzerinde konuşulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma verileri 24.08.2021 tarihli E-51944218-300-00001710889 sayılı etik kurulu kararı doğrultusunda toplanmış ve çalışma “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uygun ve etik olarak uygun bulunmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubunun ön test-son test sonuçlarının karşılaştırılması

Yaratıcı dramının yöntem olarak kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel karşılaştırma yapmak için Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

Tablo 2

Deney grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi ön test-son test puanlarının Wilcoxon Testi sonuçları

Deney Grubu Testler	n	\bar{X}	standart sapma	p
Ön test	15	25.00	10.351	0.001
Son test	15	53.67	11.568	

Tablo 2 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat öğretimi öncesi EBOB-EKOK Başarı Testindeki başarı düzeyi (\bar{X} =25.00) ile yaratıcı drama

yöntemi ile konunun öğretimi sonrası başarı düzeyi ($\bar{X}=53,67$) arasında $p<0,05$ olduğundan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile EBOB-EKOK konusu öğretiminde yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Kontrol grubunun ön test- son test sonuçlarının karşılaştırılması

Mevcut öğretim programına uygun olarak eğitim yapılan kontrol grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Tablo 3

Kontrol grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi ön test-son test puanlarına ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları

Kontrol Grubu Testler	n	\bar{X}	standart sapma	p
Ön test	14	22.50	16.261	0.030
Son test	14	39.29	18.066	

Tablo 3 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konusunun öğretimi öncesi EBOB-EKOK Başarı Testi düzeyi ($\bar{X}=22,50$) ile öğretim sonrası başarı düzeyi ($\bar{X}=39,29$) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Bu ise mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubunun yapılan öğretim öncesine göre bilgi düzeyinde artış olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının karşılaştırılması

Deney ve kontrol grubunun her ikisine de araştırma sürecinin başında uygulanan EBOB-EKOK Başarı Testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına Mann Whitney-U testi kullanılarak bakılmıştır. Buna göre analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi ön test puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar Ön Test	n	\bar{X}	Standart Sapma	Sıralar Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	25.00	10.351	244.00	86.000	0.403
Kontrol Grubu	14	22.50	16.261	191.00		

Tablo 4’de elde edilen sonuçlara deney grubunun ön-test puanları ($\bar{X}=25,00$) ile mevcut öğretimin uygulandığı kontrol grubunun ön-test puanları ($\bar{X}=22,50$) için $p=0,403 >0,05$ olduğundan deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle EBOB-EKOK ön testi sonuçlarına göre deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin birbirine denk olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması

Deney grubu son test ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi ön test puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar Ön Test	n	\bar{X}	Standart Sapma	Sıralar Toplamı	U	p
Deney Grubu	15	53.67	11.568	282.00	48.000	0.012
Kontrol Grubu	14	39.29	18.066	153.00		

Deney grubu ve kontrol grubu Mann Whitney-U testinde çıkan değerler $U=48,00$; $p=0,012 < 0,05$ olduğundan deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Deney grubunun EBOB-EKOK başarı son testinin puanları ($\bar{X}=53,67$) kontrol grubunun akademik başarı testi puanlarından ($\bar{X}=39,29$) yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular sonucunda EBOB-EKOK konusunda yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin mevcut öğretim programı ile yapılan öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması**

Yaratıcı drama yöntemi ile eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin son test ve başarı testleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığına bakmak için Wilcoxon testi uygulanmıştır.

Tablo 6

Deney grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi son test ve kalıcılık testi puanlarının Wilcoxon testi Sonuçları

Deney grubu testler	n	\bar{X}	standart sapma	Z puanı	p
Son test	15	53.67	11.568	-.625 ^b	0.532
Kalıcılık testi	15	55.00	19.821		

Çarpanlar ve katlar en büyük ortak bölen-en küçük ortak kat konusunun deney grubuna yaratıcı drama ile öğretiminde uygulanan son test ile kalıcılık testi puanları arasında uygulanan Wilcoxon testi sonuçlarına göre ($Z= -.625^b$; $p=0,532 > 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yaratıcı drama yöntemi ile eğitim yapılan deney grubunun akademik başarı düzeyinin sekiz hafta sonra da çok da değişmediğini gösterebilmektedir. Ayrıca deney grubuna uygulanan kalıcılık test ortalamasının son test ortalamasına göre 2,67 puan arttığı görülmektedir. Deney grubuna yaratıcı drama ile yapılan öğretim sonrasında çarpanlar ve katlar EBOB-EKOK konusunun başarı testindeki sorulara cevap vermede bilgilerde kalıcılık sağladığı yorumu yapılabilir.

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılması

Sekizinci sınıf öğrencilerinin en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konusu öğretiminde yaratıcı drama yöntemi ile öğretim yapılan deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun bilgilerinin kalıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için, Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubunun EBOB-EKOK Başarı Testi kalıcılık test puanlarının Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar Kalıcılık Testi	n	\bar{X}	standart sapma	sıralar toplamı	U	p
Deney grubu	15	55.00	19.821	272.50	57.500	0.036
Kontrol grubu	14	40.00	13.868	162.50		

Deney ve kontrol grubunun EBOB-EKOK başarı kalıcılık testleri arasında yapılan Mann Whitney-U testi Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre $U=57,500$ ve $p=0,036 < 0,05$ olarak hesaplanmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, deney grubunun kalıcılık testi puanı ile kontrol grubu kalıcılık testi puanı karşılaştırıldığında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama ile öğretimi yapılan deney grubunda mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubuna göre bilgilerin daha kalıcı olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen tüm bu bulgular ışığında, 8. sınıf öğrencilerinin en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konusunun öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılan deney grubu öğrencilerinin başarılarının ve bilgilerinin kalıcılığının, mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir öğretim yöntemi olarak yaratıcı drama kullanımının öğretim programında bulunan diğer yöntemlere göre başarıyı daha çok artırdığı Şenol Özyiğit (2011), Gedik (2014) ve Gümüş'ün (2017) yapmış oldukları çalışmalarda ortaya konulmuştur. Ayrıca Tanrıseven (2000), Kayhan (2004), Soner (2005), Karapınarlı (2007), Soylu Makas (2017), Koçlar (2019), Altındal'ın (2019) yapmış oldukları çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin, kavrama düzeyi erişim puanını artırdığı ve kalıcılık düzeyi ortalamasını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalar araştırma kapsamında elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

EBOB-EKOK konusundaki üç kazanıma ait hazırlanan yaratıcı drama atölyelerinde öğrencilerin işbirlikli bir öğrenme ortamı içinde yer almaları, materyal kullanımını gerçekleştirmeleri, oyunlarla öğretimin içinde yer almaları alanyazında çarpanlar ve katlar EBOB-EKOK konularının öğretiminde etkili olduğu vurgulanan yaklaşımların belirtildiği diğer araştırmalar (Rodríguez-Martínez vd., 2020; Çubukluöz, 2019; Başşın ve Doğan, 2018; Cumhur ve Baydar, 2017; Yüksel vd., 2013; Gökçen, 2009) ile de paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın aşamalarında oyun ve işbirlikli öğrenme yer almaktadır. Bunların yanında yaratıcı drama, bünyesinde barındırdığı canlandırma ve doğaçlamalarla, -miş gibi yapma ilkesiyle öğrenciyi süreçte aktif kılan, öğrencinin derse karşı ilgisini artıran ve böylelikle kazandırılması gereken davranışı da kolayca gerçekleştirilen bir süreçtir. Yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin öğrenciler için kavramların ve bilgilerin anlaşılmasının

kolaylaşmasında ve başarılarının artmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubuna uygulanan kalıcılık test ortalamasının son test ortalamasına göre 2,67 puan arttığı görülmektedir. Araştırmacı aynı zamanda ders öğretmeni olduğundan deney grubu öğrencilerinin atölyeler bittikten sonra da benzer soruları çözmeye ve çözümünü öğrenmeye daha istekli olmaları, çalışmanın onların motivasyonlarının artmasına sağladığını düşünülmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile yapılan öğretimin öğrencilerin bilgileri hatırlamasını kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında hazırlanan birinci ders planı “Verilen pozitif tamsayıların çarpanlarını bulur; pozitif tamsayıları üslü ifade ya da üslü ifadelerin çarpımı şeklinde yazar (MEB, 2018, s.71).” kazanımına yöneliktir. Doğrucan (2019), 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin çarpanlar ve katlar konusundaki kazanımlar içerisinde ne istediği açıkça belli olan sorulara kolay cevaplar verirken, öğrencinin soruyu anlamlandırıp çözüme gitmesi gereken istenenin açıkça belli olmadığı soruları anlamlandırmada zorlandıklarını belirtirken bunun için öğretmenin öğrenciyi etkin kılacak ortamlar oluşturması gerektiğini vurgulamıştır. Çarpanlar ve katlar EBOB ve EKOK öğretiminde deney grubuna uygulanan ders planları ısınma-hazırlık aşamasında yer alan oyunlarla, canlandırma aşamasında yer alan doğaçlamalarla her bir öğrenciyi süreçte aktif tutacak öğrenme ortamları yaratmıştır. Deney grubuna uygulanan yaratıcı drama yöntemine göre hazırlanmış olan 1. ders planında ortak kenarlara sahip olan dikdörtgenlerin kenar uzunluklarının bulunması ile ilgili soruyu kabilelerin sınırları olarak verilen bir kroki üzerinden kabile üyeleri rolleri ile çözmeleri ve bunu canlandırmaları istenmiştir. Kontrol grubuna da benzer problem alıştırmaları şeklinde verilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama atölyesi içinde bu problemle karşılaştıkları için sonuca ulaşmada daha istekli davrandıkları, çözüme ulaşırken fikirlerini birbirleriyle ve liderle paylaştıkları, doğru sonuca ulaşmak için adeta bir rekabet ortamı içinde daha farklı fikirler ortaya atarak birbirleriyle tartıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durum yaratıcı drama çalışmalarında matematik bilgisi ve ilgisi az olan öğrencilerin eksik bilgilenmelerini akranlarından karşılayabileceklerini (Şahin, 2021), dramatik etkinliklerin katılımcılara roldeki öğrencilerin davranışını değerlendirerek bunu matematiksel iş birliği içerisinde gerçekleştirme ve matematiksel söylemler için etkili bir ortam oluşturma fırsatı sunduğu (Chavariis ve Kafoussi, 2010) bulgusunu destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında ikinci ders planı “İki doğal sayının en büyük ortak bölenini (EBOB) ve en küçük ortak katını (EKOK) hesaplar; ilgili problemleri çözer (MEB, 2018, s.71).” kazanımına yönelik olarak hazırlanmıştır. Karadeniz vd. (2019), 8. sınıf öğrencilerinin EBOB-EKOK konusundaki öğrenci hatalarını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerin EBOB yerine EKOK, EKOK yerine EBOB buldukları, EBOB ya da EKOK ile ilgili olmayan yerlerde bu kavramları işe koşmaları gibi yanlış anlamlandırmalardan kaynaklı hatalara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. EBOB- EKOK konusunun öğretiminde yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin EBOB-EKOK kullanımına karar verirken problemlerdeki katlar, bölenler, en az, en çok gibi kelimeleri dikkate alarak yapacakları işleme karar verdikleri görülmüştür (Toğrul, 2014).

Matematik derslerinde yöntem olarak kullanılan yaratıcı dramanın öğrencilerin eksik ya da yanlış öğrenmelerini engellemede öğretmen merkezli yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenebilir (Soylu Makas, 2017). Çalışmada yer alan deney grubuna uygulanan ikinci ders planı ile EBOB- EKOK kavramlarının etkili bir şekilde öğretilmesi amaçlanmış, bu amaçla EBOB ve EKOK kavramlarını bilmeyen deney grubundaki öğrenciler canlandırma aşamasında gruplara ayrılmış, gruplardaki öğrencilerin verilen görevlerle EBOB ve EKOK kavramını fark etmeleri ve yapılan canlandırmalarla

izledikleri yolları özümsemeleri amaçlanmıştır. Ayrıca yaratıcı drama atölyesinin aşamalarında gruplara verilen karton bardak, meyve suyu, renkli kağıtlar, çiçekler, çikolatalar gibi materyaller kullanılmıştır. Kılıç, Pekkan ve Karatoprak (2013), 6. sınıf düzeyinde EBOB-EKOK problemlerinin de yer aldığı çalışmalarında materyal kullanımının kavram yanlışlarının giderilmesini ve derse karşı ilgiyi artırdığı sonucu da yaratıcı drama atölyesinde bu konuda kullanılan materyallerin ne denli önemli olabileceğini göstermektedir. Süreç içerisinde lider, gruplara gerekli yardımlarda bulunmuş; öğrencilerin zorlanabilecekleri ve önemli olduğu düşünülen ders planında yer alan 4. grup yönergesi de tüm katılımcılarla birlikte grup çalışmaları bittikten sonra beraber yorumlanmıştır. Ara değerlendirmede öğrencilere en az şartının neden verilmiş olabileceği, verilmediğinde cevabın değişip değişmeyeceği, birbirine hiç karıştırılmadan kavramının sebebi gibi sorular yöneltilmiş öğrencilerin kullandıkları materyaller üzerinden fikirlerini savunmalarına olanak verilmiştir. Öğrencilerin yapacakları işlemleri işbirliği içinde yaparak yaşayarak bulmalarına olanak tanımıştır. Böylelikle yaratıcı drama yöntemi ile öğrenciler EBOB ve EKOK kavramını daha öğrenmeden bütünden parçaya gitme ve parçadan bütüne gitme mantığını anlamlandırmış, geleneksel yöntemle eğitim almış olan öğrencilerin en az ve en çok kelime köküne göre karar vererek uyguladıkları EBOB veya EKOK bulmaya karar verme hatalarının önüne geçilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan üçüncü kazanım olan “Verilen iki doğal sayının aralarında asal olup olmadığını belirler (MEB, 2018, s.71).” kazanımının gerçekleşmesi hedefiyle oluşturulmuştur. Öğrencilere ısınma-hazırlık aşamasında aralarında asallığın tanımı verilmiş, ne olduğu belirtilmemiştir. Öğrenciler bunu anlamlandırmaya çalışırken yapılacak doğaçlama ve canlandırmalarla farklı olan sayı çiftlerini aramışlardır. Ara değerlendirme ve değerlendirme sorularıyla konunun kavratılması sağlanmıştır. Bu kazanım diğer kazanımlara göre öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmuştur. Geleneksel yöntem ile öğretim yapılan kontrol grubunda da diğer kazanımlara göre bu kazanımın daha kolay anlaşıldığı gözlemlenmiştir.

Sekizinci sınıf matematik dersinde en büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat konusunda uygulanan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve bilgilerinin kalıcılık düzeyine etkisinin incelendiği araştırma sonuçlarından yola çıkılarak verilebilecek öneriler şu şekildedir:

1. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri konu olan EBOB-EKOK konusunun öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanılabilir.
2. Yaratıcı drama yönteminin EBOB-EKOK konusunda bilgilerin kalıcılığını sağlama ve akademik başarıyı artırmaya etkisi göz önüne alındığında, mevcut öğretim programında ve ders kitaplarında EBOB-EKOK konusunun yaratıcı drama ile öğretimi ile ilgili etkinlik örneklerine yer verilebilir.
3. Yaratıcı dramanın EBOB-EKOK konusunun öğretiminde başarı ve kalıcılığa ne türde etkiler yaptığı nitel çalışmalarla da araştırılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama* (6.baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Akkan, Y. ve Öztürk, M. (2020). En büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat. E. Ertekin, ve M. Ünlü (Ed.), *Kuramdan uygulamaya etkinlik örnekleriyle sayıların öğretimi içinde* (s.199-218). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altındal, G. (2019). *İlkokul 3.sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 391 206.
- Başün, A. R., ve Doğan, M. (2018). Çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanın oyunla öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 482-491.
- Baykul, Y. (2020). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar)* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*. 24(3), 151-157.
- Cantürk Günhan, B. (2016). Türkiye’de uygulanan drama temelli eğitimin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162.
- Carter, C., and Westaway, L. (2005). *The mathematics allergy: Is drama in education the much-needed antidote?. The Mathematics Education into the 21st century project: reform, revolution and paradigm shifts in Mathematics Education*, Johor Bahru, Malaysia, 65-69.
- Ceylan, H. (2014). *6. sınıf eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chaviaris, P. ve Kafoussi, S. (2010). Developing students ‘ collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2), 91-110.
- Çubukluöz, Ö. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Cumhur, F. ve Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin EBOB-EKOK konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1663-1680.

- Ustaoglu Bağcı, T. & Sonay Ay, Z. (2024). 8. Sınıf Düzeyinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle EBOB ve EKOK Konusunun Öğretimi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 19(2), 170-186.
- Çolak, G. (2019). *1.sınıf öğrencilerine çıkarma işleminin öğretiminde drama yönteminin kullanımından yansımalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Doğrucan, H. (2019). *İlköğretim öğrencilerinin çarpanlar ve katlar konusundaki öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Duatepe, A.P. ve Ubuz, B. (2007). Yaratıcı drama temelli matematik dersleri hakkında öğretmen görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 193- 206.
- Ehrlic, H. W. (1974). Creative dramatics as a classroom teaching technique. *Elementary English*, 51(1), 75-80. <https://www.jstor.org/stable/41388165>
- Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fauzan, A., Yerizon, Y. & Yulianti, D. (2020). The RME-based local instructional theory for teaching LCM and GCF in primary school. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1554 (1), s. 012078. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012078> IOP Publishing.
- Gedik, Ö.(2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlilik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
- Gökçen, E. (2009). *Ortak bölenler ve katlar konusunun oyun ile öğretiminin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gümüş, H. G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gürbüz, T. (2021). *Yaratıcı drama temelli matematik öğretimi çalışmalarının sistematik literatür derlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Halim, N. L. A., Li, H. C., Shahrill, M. & Prahmana, R. C. I. (2017). Teaching strategies in the learning of highest common factor and lowest common multiple. *In Journal of Physics: Conference series* 943(1), 012041. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/943/1/012041>
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7.sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Katipoğlu, M. (2016). *Matematik öğretiminde eğlence ve mizah içeren karikatürlerin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3.sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, H., Pekkan, Z. T. ve Karatoprak, R. (2013). Materyal kullanımının matematiksel düşünme becerisine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 544-556.
- Koçlar, N (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle cebirsel ifade öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Korkmaz, E. ve Korkmaz, C. (2017). EBOB-EKOK konusunun gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretiminin başarı ve tutuma etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 504-523.
- Kurz, T. L., & Garcia, J. (2012). The Complexities of Teaching Prime Decomposition and Multiplicative Structure with Tools to Preservice Elementary Teachers. *Journal of Research in Education*, 22(2), 169-192
- Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M. ve Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 13, 1-7.
- McCaslin, N. (2019). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. P.Ö. Şimşek (Çev). Nobel Yayıncılık.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul, 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Mishra, O. (2017). Mathematical modelling-an effective method for making mathematics learning joyful at lower secondary level. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJR-ME)*, 7(01), 44-50. <https://doi.org/10.9790/7388-0701034450>
- Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Rodríguez-Martínez, J. A., González-Calero, J. A. ve Sáez-López, J. M. (2020). Computational thinking and mathematics using Scratch: an experiment with sixth-grade students. *Interactive Learning Environments*, 28(3), 316-327. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612448>
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

- Ustaoğlu Bağcı, T. & Sonay Ay, Z. (2024). 8. Sınıf Düzeyinde Yaratıcı Drama Yöntemiyle EBOB ve EKOK Konusunun Öğretimi. *Yaratıcı Drama Dergisi* 19(2), 170-186.
- Soner, S (2005). *İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Soylu Makas, F (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, B. (2021). Matematik dersinde drama uygulamaları. N. Aykaç, (Ed.), *İlkokulda drama: Uygulama örnekleriyle içinde* (s.178-179). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıseven, I.(2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, P. (2019). *Ortaokul 6. sınıf matematik dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Triyani, S., Putri, R. I. I. & Darmawijoyo, D. (2012). Supporting Student's Ability in Understanding Least Common Multiple (LCM) Concept Using Storytelling. *Journal on Mathematics Education*, 3(2), 151-164.
- Toğrul, A. (2014). *Lise öğrencilerinin EBOB-EKOK problemlerinin çözüm süreçlerinin kavramsal ve işlemsel bilgi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ubuz, B ve Duatepe, A. (2004)). *Drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Eğitimde iyi örnekler konferansı <https://www.egitimhane.com/drama-temelli-geometri-ders-planlarinin-gelistiril-d8460.html>
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk* (8.baskı).Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yağan Güder, S ve Taş, I. (2016). Drama ve dramanın boyutu. S. Erdoğan (Ed), *Çocuk ve drama içinde* (s. 2-22). Anadolu Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2011). Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönetime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Yüksel, A., Süleyman, A., Alpan, M. ve Doğan, S. (2013). Karma öğrenmeye dayalı öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 961-984.

Teaching the Subject of the Subjects of Highest Common Factor (HCF) and Least Common Multiple (LCM) with Creative Drama at 8th Grade Level*

Tuğçe Ustaoglu Bağcı¹

Zeynep Sonay Ay²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.009

Article History

Received: 22.06.2023

Accepted: 09.08.2024

Keywords

Creative drama

The highest common factor

The least common multiple

Academic achievement

Permanence of knowledge

Article Type

Research paper

Abstract

The current study aimed to investigate the effect of the creative drama method applied in the teaching of the subjects of highest common factor (HCF) and least common multiple (LCM) addressed within the sub-learning area of numbers in the 8th grade Mathematics curriculum on the academic achievement of students and the retention of the learned information. The study was conducted by using the quasi-experimental pretest-posttest control group design. The study group is comprised of a total of 29 eight grade students. In the experimental group, the subjects of HCF and LCM were instructed by a mathematics teacher who received creative drama leadership training using the creative drama method and in the control group by the same mathematics teacher as required in the current curriculum. The instruction of the subjects lasted for 3 weeks, a total of 15 class hours. The HCF-LCM Achievement Test was administered before and after the application to collect data. In addition, the achievement test was administered to the experimental and control groups again 8 weeks later in order to investigate the effect of the creative drama method on the retention of the learned information. According to the results of the study, a statistically significant difference was found between the experimental and control groups in favour of the experimental group for the post-test achievement and retention test scores. It was seen that the teaching of the subjects of HCF and LCM at the eighth-grade level with the creative drama method increased the academic achievement of the students and their retention of the learned information. In light of the findings of the current study, it is suggested that creative drama should be used as an alternative method in teaching HCF and LCM.

Suggested Citation

Ustaoglu Bağcı, T. & Ay, Z. S. (2024). 8. sınıf düzeyinde yaratıcı drama yöntemiyle EBOB ve EKOK konusunun öğretimi. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 170-187. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.009>

1. Mathematics Teacher, MoNE, Turkey. E-mail: tugceustaoglu90@gmail.com. Orcid Id:<https://orcid.org/0000-0002-0636-58312>.

2. Assoc. Prof. Dr. Hacettepe University, Ankara, Turkey. E-mail: sonayp@gmail.com . Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0002-1037-7106>

* This article is derived from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author. Associate Professor, Hacettepe University, Turkey. E-mail: sonayp@gmail.com Orcid ID: 0000-0002-1037-7106

Introduction

Creative drama is a role playing that occurs as group activities, continues with workshops that include individual experiences and group experiences, includes dramatic elements, and offers unlimited freedom to the individual within the framework of the rules (Üstündağ, 2020). These role playings, carried out with an instructor, are based on pretending and spontaneous realization, taking advantage of the features of games (Adıgüzel, 2020). Each individual is quite different from each other in terms of interests, abilities and perceptions, and these differences cause individuals to have different types of learning. For this reason, it is not possible to reach each student in the process where the student who is educated with the traditional teaching method is passively involved in the teaching process. In this process, learning by doing and experiencing, social learning, learning through movement and motion, learning through invention, active learning, learning through interaction and cooperation, learning through discussion, emotional learning, conceptual learning types emerge (Yağan Güder & Taş, 2016; Öztürk, 2001).

McCaslin (2019) stated that the use of drama will enable individuals to see the deeper meaning under the superficial appearance of a subject or event and thus have a deeper understanding. The teacher's use of drama in the classroom helps to change, adjust, reshape and reorganize the concepts already held by the student, this learning is a kind of reconstruction (San, 1990; Bolton, 1985). The use of creative drama in the classroom is a student-centered process through which experiential learning can be encouraged and developed within the framework of an educational program, and the drama method works both affective and cognitive (Annarella, 1992; Ehrlic, 1974). For this reason, considering the emphasis in the renewed education programs on using teaching techniques that put the student at the center and use more sensory organs in the learning process, drama can be considered as a very important alternative method.

Dramatic activities are a productive environment for students to learn mathematical concepts better, perceive them better and develop their mathematical skills (Masoum, Malkhalifeh, & Kalantarnia, 2013; Chaviaris & Kafoussi, 2010). In creative drama activities, individuals find themselves in a learning environment around the desired outcome while trying to get rid of the conflict situation they have encountered through playful processes. Drama activities provide environments where students can produce knowledge on their own by utilizing their experiences (Ubuz & Duatepe, 2004).

Creative drama activities are a group activity. Individuals are taught to function individually in a group situation and all the work done by the individual is shared by the group (Annarella, 1992). When drama is used as a method in mathematics teaching with this feature based on in-group interaction, it provides benefits to students in the process of learning knowledge. Dramatic activities create an effective environment for mathematical collaboration and the development of mathematical discourse by enabling students to discuss topics (Chaviaris & Kafoussi, 2010). The fact that the groups are formed in a mixed manner regardless of academic achievement or interest in the course also contributes to peer education. In creative drama activities, students with little knowledge and interest in mathematics learn the necessary information from their peers who know more than them (Şahin, 2021). Students who are involved in the solution process in dramatic applications that include play can better perceive and understand mathematical concepts (Masoum et al., 2013). In addition, the use of creative drama in mathematics education enables students to understand mathematics

as a human activity and to explore mathematics in historical, social or cultural contexts (Carter & Westaway, 2005).

Looking at the effects of creative drama, which is used as a method in mathematics lessons, students find the drama method entertaining and understand the subject better (Koçlar, 2019), their fear of mathematics decreases (Ceylan, 2014), their motivation towards mathematics lessons increases (Çolak, 2019), and they develop a positive attitude towards mathematics (Altındal, 2019; Terzi, 2019; Gümüş, 2017; Soylu Makas, 2017; Ceylan, 2014; Kayhan, 2004).

When the studies on the effects of the use of creative drama as a method in mathematics lesson are examined in the literature, it is seen that students find the drama method entertaining and understand the subject better (Koçlar, 2019), their fear of mathematics decreases (Ceylan, 2014), they increase their motivation towards mathematics lessons (Çolak, 2019), they have a positive attitude towards mathematics. (Altındal, 2019; Terzi, 2019; Gümüş, 2017; Soylu Makas, 2017; Ceylan, 2014; Kayhan, 2004), increases their mathematical abilities (Erdoğan, 2006), and positively affects their self-efficacy perceptions and self-concept (Gedik, 2014; Özyiğit, 2011; Kayhan, 2004), that it has a positive effect on the use of problem-solving strategies (Özyiğit, 2011; Tanrıseven, 2000), that it is more effective in preventing students from learning incomplete or incorrect information compared to the traditional teaching method (Soylu Makas, 2017), that it has a positive effect on the use of mathematical concepts. It provides better perception (Masoum et al., 2013), ensures the development of mathematical cooperation and mathematical discourses (Chaviaris and Kafoussi, 2010), and increases the success level of students in mathematics lessons (Altındal, 2019; Silver, 2017; Gedik, 2014; Özyiğit, 2011; Karapınarlı, 2007; Kayhan, 2004), increases the permanence of information (Tanrıseven, 2000 ; Koçlar, 2019 ; Altındal, 2019 ; Karapınarlı, 2007 ; Soner, 2005 ; Kayhan, 2004), and is an effective method in mathematics education (Yıldız, 2011 ; Duatepe Paksu and Ubuz , 2007) was found to be.

Moreover, in meta-analysis studies in which studies conducted in Turkey on the use of creative drama as a method in mathematics lessons were examined, it was determined that creative drama has a positive effect on academic achievement, increases students' motivation in the lesson and the retention of their knowledge, reduces their mathematics anxiety, develops a positive attitude towards mathematics, and has a strong effect on student success in learning numbers, measurement and geometry (Gürbüz, 2021; Cantürk Günhan, 2016).

The effects of the use of the creative drama method in the learning area of numbers on mathematics anxiety, attitude, academic achievement and retention of knowledge have been demonstrated by many studies (Çolak, 2019; Altındal, 2019; Terzi, 2019; Soylu Makas, 2017; Soner, 2005). When the studies were examined, it was determined that there was no study on the use of creative drama method in teaching of the highest common factor (HCF) and least common multiple (LCM) topics.

Although mathematics has an abstract structure, like many other subjects of mathematics, the subjects of highest common factor (HCF) and least common multiple (LCM) are widely encountered in daily life. For example, when a tile master needs to calculate how many tiles he/she needs to use for a room he/she wants to cover with square tiles, or when a farmer needs to calculate the number of trees he/she can plant in his/her field at regular intervals, or when designing the working principle of a flour mill, HCF-LCM should be used (Akkan and Öztürk, 2020).

The concepts of least common multiple and highest common factor not only make it easier for students to understand the concepts of prime number and prime multiplier, but also contribute to creating a strategy for solving some natural number problems. The least common multiple is used to find the common denominator in addition and subtraction with fractional numbers and the highest common factor is used to find what to expand each denominator with to obtain this common denominator (Baykul, 2020).

The concepts of least common multiple and greatest common divisor not only facilitate students' understanding of the concepts of prime number and prime factor, but also contribute to creating strategies in solving some natural number problems. The least common multiple is used to find the common denominator in addition and subtraction with fractional numbers, while the greatest common divisor is used to find the expansion of each denominator to obtain this common denominator (Baykul, 2020). Like many other topics in daily life, we encounter the greatest common divisor (HCF) and the least common multiple (LCM). For example, when a tile layer needs to calculate how many tiles to use for a room he wants to cover with square tiles, or when a farmer needs to calculate the number of trees he can plant in his field at certain intervals, or when designing the working principle of a flour mill, EBOB-ECOK issues should be utilized (Akkan & Öztürk, 2020).

These concepts are encountered in daily life not only in mathematics but also in different disciplines such as bank transactions, secret encryption techniques, engineering designs, electronic transactions, etc. (Akkan & Öztürk, 2020). For this reason, the teaching of prime factors, multiples and divisors, which are among the basic subjects of mathematics, is also important.

A review of the literature reveals that there are many studies on different approaches used in teaching multiples and multiples, HCF-LCM. When these studies are examined, the effect of teaching with activities based on realistic mathematics education on achievement (Fauzan et al., 2020; Korkmaz & Korkmaz, 2017), use of Scratch program (Rodríguez-Martínez, et al., 2020; Çubukluöz, 2019), use of game-based method (Başün & Doğan, 2018; Gökçen, 2009), use of humor cartoons (Katipoğlu, 2016), use of cooperative learning method (Cumhur & Baydar, 2017; Yüksel et al., 2013), group work application (Halim et al, 2017), using the basic grid model (Mishra, 2017), using storytelling (Triyani et al., 2012), using prime factor tiles (Kurz & Garcia, 2012). Studies suggest the use of student-centered methods and techniques in order to prevent all these misconceptions about multipliers and multiples, to provide effective teaching and to increase academic achievement. There is no study in the literature on the use of creative drama method in teaching HCF-LCM. It is thought that the findings of the study will contribute to mathematics teachers and researchers by being used as an alternative method in teaching HCF-LCM subject and by providing sample applications. In addition, there is no study in the literature investigating the effect of using creative drama method on academic achievement and retention of knowledge in HCF-LCM subject. This situation is thought to make this study important.

With this study, an answer to the research problem “ When the teaching of the subjects of HCF and LCM to eighth grade students through the creative drama method is compared to the teaching conducted on the basis of the current curriculum, does it have an effect on the students' academic achievement and retention? The following 2 sub-problems were formed for this research problem.

Is there a statistically significant difference between the achievement scores of the experimental group taught the subjects of HCF and LCM with the creative drama method and the control group taught on the basis of the current curriculum?

Is there a statistically significant difference between the retention scores of the experimental group taught the subjects of HCF and LCM with the creative drama method and the control group taught on the basis of the current curriculum?

Methodology

Research Model

The study was conducted by using the quasi-experimental pretest-posttest control group design. While the experimental group was taught with the creative drama method for the three objectives addressed in the unit “multipliers and multiples”, the control group was instructed in accordance with the current curriculum. In the study, before the teaching process, the HCF-LCM achievement test was administered to both the experimental and control groups as a pre-test, and the teaching process lasted for a total of 3 weeks in both groups. Eight weeks after the completion of the teaching process, the HCF-LCM achievement test was administered as a retention test to the experimental and control groups to measure the retention of the information. The independent variable of the study is the method applied, and the dependent variables are the academic achievement of the students and the retention of the information about the subjects of multipliers and multiples and HCF-LCM.

The mathematics teacher of the experimental and control groups was the first researcher and she herself carried out all the applications within the scope of the study. The same teacher’s conducting the applications in both classes prevented the occurrence of external factors that might be caused by the practitioner in the study. In the study, lesson plans for teaching the objectives of the 8th grade multipliers and multiples unit with the creative drama method were prepared by the researcher who had received Creative Drama Leadership Training. For this purpose, the researcher prepared 3 creative drama lesson plans for the three objectives of the multipliers and multiples unit. These 3 objectives belonging to the 8th grade multipliers and multiples unit are as follows:

Finds the multipliers of given positive integers; writes positive integers as an exponent or product of exponential expressions.

Calculates the highest common factor (HCF) and least common multiple (LCM) of two natural numbers; solves related problems,

Determines whether two given natural numbers are prime or not between themselves. (MEB, 2018, p.71).

The researcher created 3 lesson plans for these three objectives in accordance with the creative drama method. Before the implementation of these lesson plans, the opinions of an instructor who is expert in the field of drama were taken and necessary corrections were made. The research process is given in Table 1.

Table 1

Research Process

Groups	Before the Study (Pre-test) (1 week)	During the Study (3 weeks)	After the Study (Post-test) (1 week)	Retention Test After the Study (8 weeks)
Control	HCF-LCM Achievement Test	Teaching HCF-LCM according to the Current Curriculum (Lecturing, question-answer, discussion) Current Curriculum (Lecturing, question-answer, discussion)	HCF-LCM Achievement Test	HCF-LCM Achievement Test
Experimental	HCF-LCM Achievement Test	Teaching HCF-LCM with the Creative Drama Method (Enactment, improvisation, question-answer, discussion)	HCF-LCM Achievement Test	HCF-LCM Achievement Test

The lesson plans prepared were implemented in a pilot application before the study on the students who graduated from the 8th grade in the previous academic year from the middle school where the study was conducted. After the pilot application, the opinions of an academician who is expert in the field of creative drama were taken and the lesson plans were finalized. The experimental group students who had not met with creative drama before the study, were informed about the creative drama method. One week before the implementation process, a creative drama workshop with content not related to the subject instructed in the study was organized for the students to live enactment and improvisation experiences. In this way, it was aimed to ensure that the students became familiar with the stages.

Study Group

The study group of the current study was comprised of 8th grade students attending a state middle school in the city of Sakarya in the 2021-2022 school year. The experimental and control groups were randomly constructed from the groups that existed before the study. The study was carried out on 29 students in total, 15 of whom were in the experimental group to be taught with the creative drama method and 14 were in the control group to be taught according to the current curriculum. The control group students in the study consisted of a total of 14 students, 10 boys and 4 girls. In the experimental group, there were a total of 15 students, 9 boys and 6 girls. The total numbers of students in the experimental and control groups are close to each other.

The middle school where the study was conducted is at the middle socio-economic level. Smart boards were present in both class A, which constituted the experimental group, and class B, which constituted the control group, and all of the students had textbooks given by the Ministry of National Education.

Data Collection

An achievement test was created by the researcher in order to investigate the effect of using the creative drama method on the academic achievement of the students and the retention of the learned information in the teaching of the three objectives addressed in the multipliers and multiples unit at the 8th grade level. While developing the achievement test, the researcher examined in detail the questions asked in the National Student Selection Exams for Acceptance to High Schools and the State Unpaid Boarding and Scholarship exams, which were applied in previous years and a question pool was created with 55 of these exam questions. All the 20 questions in the achievement test were selected from among these questions by creating a table of specifications according to different cognitive domain levels. The created achievement test was administered in a pilot study to 18 students studying in the 8th grade of the middle school where the study was conducted, and the opinions of two mathematics teachers working in the same school were taken. In light of the expert opinions and pilot application, the test was finalized. The KR20 value of the test was calculated as 0.70. This value is an acceptable value.

The achievement test was administered as a pre-test and post-test. The researcher administered the achievement test as a retention test 8 weeks after the application was completed.

A statistical analysis program package was used to measure whether the data obtained from the study showed a normal distribution. In the analysis of the collected data, the p significance value was accepted as 0.05. As a result of the statistics calculated for the experimental and control groups, it was determined that the distribution was not a normal distribution. When the data obtained come from two dependent groups, the distribution does not show a normal distribution, and the number of individuals is below 30, Wilcoxon Test is used and when the data obtained come from two independent variables, the size of the sample is lower than 30, the distribution of the depending variable is not normal and the data are seriously problematic in terms of the homogeneity of the variances, Mann Whitney U test is used (Başol, 2020). For this reason, Wilcoxon Test and Mann Whitney-U Test were used in the analysis of the data.

Teaching Process in the Experimental Group

For the second objective of the 8th grade multipliers and multiples unit, “Calculates the highest common factor (HCF) and least common multiple (LCM) of two natural numbers, solves the related problems.”, a creative drama workshop named “Organizing Graduation Party” was prepared by the researcher. The first workshop teaching process using the creative drama method is explained in detail below.

During the warm-up and preparation stage of the workshop, the instructor asked the members of the two tribes to discuss with each other. This activity, which was done during the warm-up stage, was to increase the curiosity and interest of the students in the lesson by keeping them active. In the first activity of the enactment stage, the students, who were in the role of tribal members, were asked what could be done to share the lands whose borders were not definite anymore and ensure justice, and the students were encouraged to think in group work and to generate creative ideas. In the second activity of the enactment stage, a sketch prepared for students to find the factors of the integers given was presented to the students. The students, who tended to find the side lengths of the rectangular regions whose areas were given in this sketch, tried to factor the given areas. It was observed that a group tried to write the first factors that came to their minds on the margins, starting from the given

area. The instructor reminded the students of the rectangles with common side lengths in the sketch and the condition that the area of the stone path should be minimum and helped them to place the multipliers they chose towards the sides.

After the group work was finished and the boundaries were found, the students performed their enactments in the role of tribe members. During the interim evaluation stage, the instructor asked the groups questions about how the tribes found their borders, how they chose the side lengths, whether they benefited from the condition of having the minimum area for the stone path, how they used this condition and what different mathematical ideas they came up with, and held a short discussion within the framework of these ideas.

The third activity in the role play stage was designed as a task where they would try to find the key to the door of love, which was the way to end the enmity between the tribes, by trying to write the factors of a positive integer as the product of exponents or exponential expressions. For this purpose, the instructor gave numbers to each group and asked them to create a code from the exponents by ordering the prime factors of these numbers as multiplication from the smallest to the largest. It was observed that the groups could correctly display the factors of the numbers given to them in exponential form. It was stated to the groups that were in conflict in creating a code from these exponential numbers they found that they could reach the correct code by using the powers of the exponential numbers they had written.

The exponents written by the students corresponded to a code, the words corresponding to these codes were selected from the mysterious ballot box and enactments were performed as people in different places with the guidance of the leader. The words found by all groups were pasted on the board and a meaningful expression was created, and the key to the door of love was found. Afterwards, the instructor asked how they divided the numbers into prime factors as a short interim evaluation, and the students answered that “machine tactics, we used the tree diagram, making algorithms”.

When one of the students answered the question, “How did you find the prime factors?” by stating “we divided the number 18 by 6 first,” his/her friends in the other groups objected, “We cannot divide by 6, we must choose a small number”. They gave answers like “it must be small and prime, 6 is not prime” to the question asked by the instructor “Why must it be small?” To the instructor asking whether they paid attention to the order from smallest to largest while writing the multipliers, the students responded that they paid attention to this and that it was necessary to start with the small number when performing a division.

To the question of how they made the exponential representation of the prime factors, they responded by stating that they chose the prime numbers among the divisors of the number while dividing with the algorithm, and to the question of the instructor “How did you find the codes?”, they responded by stating that they formed the code with the numbers in the exponents of the exponential numbers. To the question of whether there was a different mathematical idea in the groups, they answered “no”. In the evaluation stage, when given rectangles with different areas with common side lengths, students were asked what they pay attention to when choosing the sides, how to find the prime factor of a given number, and how to find the number itself whose prime factors are given as exponents. At the end of the workshop, worksheets prepared for the relevant objectives were given to the students, time was given to solve them, and solutions were discussed.

Teaching Process in the Control Group

The researcher explained to the control group, which she was teaching in accordance with the current curriculum, what subjects they would learn and their importance at the beginning of the unit. The teaching to be delivered to the control group, in which all the three objectives of multipliers and multiples would be addressed, were planned by taking into account the current curriculum. One-week was allocated to the teaching of each objective addressed in the multipliers and multiples unit. Thus, the starting and finishing times of the instruction given the experimental and control groups were equal to each other. In the training given to the control group, the definitions were given by the teacher, and after the subject was explained through relevant examples, the students were expected to be engaged in similar exercises. The classroom instruction was supported by the videos on the Education Information Network. The points that the students did not understand were explained by the researcher, who was also the course teacher, and the missing information was tried to be taught again. After the teaching of each objective, homework was given from the supplementary sources. In the experimental group, the same supplementary sources were used to give homework in order to reinforce their learning.

In the control group, the teaching delivered to address the objective “Finds the multipliers of given positive integers; writes positive integers as an exponent or product of exponential expressions (MEB, 2018, p.71) for one class hour was as follows:

The students were informed that the multipliers and multiples unit would be studied by briefly talking about the subject. Afterwards, the video named “Mathematics of Dance 1st Act” on the Education Information Network was shown to the students from the smart board. Using the textbook, positive factorization methods of a number were conveyed to the students on the board by the researcher using the lecturing and question-answer methods. After the time given for the students to write their notes in their notebooks, the worksheet was distributed to the students and they were asked to solve the questions on the worksheet. The questions that could not be solved were discussed in the class.

Findings

Findings and Interpretation related to the First Sub-Problem

Comparison of the pre-test and post-test scores of the experimental group

Wilcoxon Test was used to make a statistical comparison between the pre-test and post-test achievement scores of the experimental group students who were taught by using creative drama as a method of instruction.

Table 2

Wilcoxon Test results for the HCF-LCM achievement pretest-posttest scores of the experimental group

Experimental Group Tests	n	\bar{X}	Standard Deviation	p
Pre-test	15	25.00	10.351	0.001
Post-test	15	53.67	11.568	

As can be seen in Table 2, there is a significant difference ($p < 0.05$) between the pre-test mean achievement score ($\bar{X} = 25.00$) and the post-test mean achievement score of the experimental group students ($\bar{X} = 53.67$). This finding shows that the creative drama method used in the teaching of the subjects was effective.

Comparison of the pre-test and post-test scores of the control group

Wilcoxon Test was used to make a statistical comparison between the pre-test and post-test achievement scores of the control group students who were taught according to the current curriculum.

Table 3

Wilcoxon Test results for the HCF-LCM achievement pretest-posttest scores of the control group

Control Group Test	n	\bar{X}	Standard Deviation	p
Pre-test	14	22.50	16.261	0.030
Post-test	14	39.29	18.066	

As can be seen in Table 3, there is a significant difference ($p < 0.05$) between the pre-test mean achievement score ($\bar{X} = 22.50$) and the post-test mean achievement score of the control group students ($\bar{X} = 39.29$). This shows that an increase occurred in the knowledge of the control group taught according to the current curriculum.

Comparison of the pre-test scores of the experimental and control groups

Mann Whitney-U test was used to determine whether there was a significant difference between the pre-test mean achievement scores of the experimental and control groups. The results of this analysis are presented in Table 4.

Table 4

Mann Whitney-U test results for the pre-test mean achievement scores of the experimental and control groups

Groups Pre-test	n	\bar{X}	Standard Deviation	Sum of Ranks	U	p
Experimental Group	15	25.00	10.351	244.00	86.000	0.403
Control Group	14	22.50	16.261	191.00		

As can be seen in Table 4, there is no significant difference ($p > 0.05$) between the pre-test mean achievement scores of the experimental group ($\bar{X} = 25.00$) and the control group ($\bar{X} = 22.50$). Thus, it can be said that the experimental and control group students were not different from each other in terms of their knowledge on the subjects of HCF and LCM before the study.

Comparison of the post-test scores of the experimental and control groups

Table 5

Mann Whitney-U test results for the post-test mean achievement scores of the experimental and control groups

Groups Post-Test	n	\bar{X}	Standard Deviation	Sum of Ranks	U	p
Experimental Group	15	53.67	11.568	282.00	48.000	0.012
Control Group	14	39.29	18.066	153.00		

As can be seen in Table 5, there is a significant difference ($p < 0.05$) between the post-test mean achievement scores of the experimental group ($\bar{X} = 53.67$) and the control group ($\bar{X} = 39.29$). This finding shows that the creative drama method is more effective in the teaching of the subjects of HCF and LCM than the current curriculum.

Findings and Interpretation related to the Second Sub-Problem

Comparison of the post-test and retention test scores of the experimental group

Wilcoxon Test was used to determine whether there was a statistically significant difference between the post-test and retention test scores of the experimental group students.

Table 6

Wilcoxon Test results for the post-test and retention test scores of the experimental groups

Experimental Group Tests	n	\bar{X}	Standard Deviation	Z score	p
Post-test	15	53.67	11.568	-.625 ^b	0.532
Retention test	15	55.00	19.821		

As can be seen in Table 6, there is no statistically significant difference ($p > 0.05$) between the post-test mean score ($\bar{X} = 53.67$) and the retention test mean score ($\bar{X} = 55.00$) of the experimental group students. This finding shows that the academic achievement level of the experimental group taught with the creative drama method did not change much after eight weeks. In addition, it is seen that the retention test mean score of the experimental group increased by 2.67 points compared to the post-test mean score.

Comparison of the retention test scores of the experimental and control groups

Mann Whitney-U test was used to investigate whether there is a statistically significant difference between the retention scores of the experimental group students taught the subjects of HCF and LCM with the creative drama method and the control group taught on the basis of the current curriculum.

Table 7

Mann Whitney-U test results for the retention test scores of the experimental and control groups

Groups Retention Test	n	\bar{X}	Standard Deviation	Sum of Ranks	U	p
Experimental Group	15	55.00	19.821	272.50	57.500	0.036
Control Group	14	40.00	13.868	162.50		

As can be seen in Table 7, there is a statistically significant difference ($p < 0.05$) between the retention scores of the experimental group ($\bar{X} = 55.00$) and the control group ($\bar{X} = 40.00$) in favour of the experimental group. It can be said that better retention was achieved in the experimental group taught with the creative drama method than the control group taught according to the current curriculum.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the light of all these findings obtained from this research, it was concluded that the success and retention of knowledge of the eight grade students in the experimental group, where the creative drama method was used in teaching the subjects of greatest common divisor and least common multiple, were higher than the students in the control group, where the current curriculum was applied. Özyiğit (2011) stated that the use of creative drama as an education method increases success more than other methods in the curriculum; Gedik (2014); It was revealed in the studies conducted by Gümüş (2017). Also Tanrıseven (2000); Kayhan (2004); Soner (2005); Karapınarlı (2007); Soylu Makas (2017); Koçlar (2019); Altındal (2019); In their studies, they concluded that the creative drama method increased the comprehension level achievement score and the average retention level. These studies support the findings obtained within the scope of the research.

In the creative drama workshops developed to address the three objectives involved in the teaching of the subjects of HCF and LCM, the students were provided with opportunities to be in cooperative learning environments, to make use of various materials and to be engaged in plays and all these seem to have contributed to their better learning and parallel to this, in the literature it has been reported that the use of alternative methods is more effective in the teaching of the subjects of HCF and LCM (Rodríguez-Martínez et al., 2020; Çubukluöz, 2019; Başın and Doğan, 2018; Cumhuriyet and Baydar, 2017; Yüksel et al., 2013; Gökçen, 2009).

In the creative drama used as a method in the current study, various techniques were included in the different stages of creative drama. Creative drama is a method that makes the student active in the process, increases the student's interest in the lesson, and thus contributes to the accomplishment of target objectives. It can be said that teaching with the creative drama method is effective in facilitating the understanding of concepts and information for students and increasing their achievement. Moreover, it was found that the retention test mean score of the experimental group increased by 2.67 points compared to their post-test mean achievement score. Since the researcher was also the instructor, it is thought that the experimental group students were more willing to solve the questions and learn the solutions after the workshops, in which they studied similar problems and their motivation increased. It can be said that teaching with the creative drama method makes it easier for students to remember information and thus their retention increases.

The first lesson plan prepared in the current study was to address the objective "Finds the multipliers of given positive integers; writes positive integers as an exponent or product of exponential expressions" (MEB, 2018, p.71). Doğruca (2019) states that while the 6th and 8th grade students easily give answers to the questions that are clear in terms of their relationships with the objectives involved in the subjects of highest common factor and least common multiplier, they have difficulty in understanding the questions that are difficult to make sense of and whose desired solution is not clear, so the teacher should teach according to the interests and needs of the students.

The lesson plans applied to the experimental group in the current study to teach the subjects of HCF and LCM created learning environments that would keep each student active in the process, with the games in the warm-up preparation stage and the improvisations in the enactment stage. In the 1st lesson plan, which was prepared according to the creative drama method applied to the experimental group, the students were asked to solve the question about finding the side lengths of the rectangles with common sides in the roles of the tribe members over a sketch given to show the indefinite borders of the tribes. The control group was given a similar problem as an exercise. It was observed that the experimental group students were more willing to reach the result because they had already encountered similar problems in the creative drama workshops, they shared their ideas with each other and the leader while reaching the solution, and they discussed with each other by coming up with different ideas in a competitive environment to reach the right result. This finding of the current study is supported by other studies in the literature stating that students with inadequate knowledge and interest in mathematics can be helped by their peers during creative drama activities (Şahin, 2021), and that drama activities offer the participants the opportunity to evaluate the behaviour of the students in the role, to do this in mathematical cooperation and to create an effective environment for mathematical discourses (Chaviaris and Kafoussi, 2010).

The second lesson plan prepared in the current study was to address the objective “Calculates the highest common factor (HCF) and least common multiple (LCM) of two natural numbers; solves related problems, (MEB, 2018, p.71).” In their study conducted to investigate student mistakes in the subjects of HCF and LCM, which 8th grade students have difficulty in understanding, Karadeniz et al. (2019) found that the most common mistakes made by the students are comprehension-related mistakes and in addition to these, students tended to find HCF instead of LCM or LCM instead of HCF and to calculate LCM and HCF in unrelated contexts. In another study conducted in the teaching of the subjects of HCF and LCM, it was seen that the students decided on the operation they would perform by taking into account the words such as multiples, divisors, minimum, maximum in the problems while deciding on the use of HCF or LCM (Toğrul, 2014).

It can be said that creative drama, which is used as a method in mathematics lessons, is more effective than the traditional method in preventing students from learning incompletely or incorrectly (Soylu Makas, 2017). Children involved in the dynamic structure of drama examine a concept to be taught through their own actions by participating actively, observe the relevant and irrelevant qualities of the concept with experiences, and consciously make sense of the concept through the discussion process (Önder, 2001). With the second lesson plan applied to the experimental group in the current study, it was aimed to effectively teach the concepts of HCF and LCM. For this purpose, the students in the experimental group, who did not know the concepts of HCF and LCM before, were divided into groups during the enactment stage and it was aimed that the students in the groups realize the concepts of HCF and LCM with the given tasks and internalize them. In addition, materials such as cardboard cups, fruit juice, coloured papers, flowers, chocolates etc. given to the groups were used at the stages of the creative drama workshop. Kılıç, Pekkan, and Karatoprak (2013) in their study, which also investigated HCF and LCM problems at the 6th grade, showed how important the materials used in the creative drama workshop could be because the use of materials could contribute to the elimination of misconceptions and increasing the interest in the lesson. During the process, the leader provided the necessary assistance to the groups, and the 4th group instruction in the lesson plan, which was thought to be important and difficult for the students, was interpreted together with all the participants after the group work was finished. In the interim evaluation, questions such as

why the minimum requirement might have been given to the students, whether the answer would change if it was not given, were asked to the students and the students were allowed to defend their ideas on the materials they used. The students were allowed to find the operations they would perform in cooperation by doing and experiencing them. Thus, with the creative drama method, the students made sense of the logic of going from the whole to the parts and from the parts to the whole before they learned the concepts of HCF and LCM, and thus they were prevented from committing the mistakes made by the control group students, who tended to find HFC and LCM by deciding on the basis of the word roots “the least” and “the highest”.

The third lesson plan prepared in the current study was to address the objective “Determines whether two given natural numbers are prime or not between themselves, (MEB, 2018, p.71).” During the warm-up preparation stage, the definition of primeness was given to the students. While trying to make sense of this definition, the students searched for different pairs of numbers through improvisation and enactments. The subject was reinforced through interim evaluation and evaluation questions. This objective was more easily understood by the students compared to the other objectives. It was also observed that this objective was easier to understand compared to other objectives in the control group taught with the traditional method.

Önder (2001) underlines that educational drama provides children with many types of learning such as learning based on experiences, learning through movement, active learning, learning by discussing, learning by discovery, learning through interaction, learning concepts and learning by collaborating. In the literature, it has been reported that teaching with games increases the achievement in the subjects of HCF and LCM (Başın and Doğan, 2018), that academic achievement increases more with cooperative learning compared to the traditional method (Gökçen, 2009) and that misconceptions decrease as a result of the use of different materials (Cumhur and Baydar, 2017; Yüksel et al., 2013; Kılıç et al., 2013). In the creative drama used as a method in the current study, all these methods and techniques were included in the stages. Creative drama is a method that makes the student active in the process through enactments and role-plays, increases the student’s interest in the lesson, and thus contributes to the accomplishment of target objectives as revealed by the findings of the current study.

In light of the results of the current study investigating the effects of the creative drama method used in the teaching of the subjects of highest common factor and least common multiple in the eighth grade Mathematics lessons on the academic achievement of the students and the retention of information, the following suggestions can be given:

1. The creative drama method can be used in the teaching of the subjects of HCF and LCM, which are the subjects that students have difficulty in understanding in elementary and middle school.
2. Given the positive effect of the creative drama method used in the teaching of the subjects of HCF and LCM on the retention of knowledge and academic achievement, creative drama-based sample activities can be included in the current curriculum and textbooks for the teaching of HCF and LCM.
3. What kind of effects creative drama has on achievement and retention in the teaching of the subjects of HFC and LCM can be investigated with qualitative studies.

References

- Adıgüzel, Ö. (2020). *Eğitimde yaratıcı drama* (6.baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Akkan, Y. ve Öztürk, M. (2020). En büyük ortak bölen ve en küçük ortak kat. E. Ertekin, ve M. Ünlü (Ed.), *Kuramdan uygulamaya etkinlik örnekleriyle sayıların öğretimi içinde* (s.199-218). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altındal, G. (2019). *İlkokul 3.sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Annarella, L. A. (1992). *Creative drama in the classroom*. ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 391 206.
- Başün, A. R., ve Doğan, M. (2018). Çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanının oyunla öğretimine yönelik öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 482-491.
- Baykul, Y. (2020). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar)* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*. 24(3), 151-157.
- Cantürk Günhan, B. (2016). Türkiye’de uygulanan drama temelli eğitimin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162.
- Carter, C., and Westaway, L. (2005). *The mathematics allergy: Is drama in education the much-needed antidote?. The Mathematics Education into the 21st century project: reform, revolution and paradigm shifts in Mathematics Education*, Johor Bahru, Malaysia, 65-69.
- Ceylan, H. (2014). *6. sınıf eşitlik ve denklem konusunun drama yöntemi kullanılarak anlatılmasının öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chaviaris, P. ve Kafoussi, S. (2010). Developing students ‘ collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2), 91-110.
- Çubukluöz, Ö. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki öğrenme zorluklarının scratch programıyla tasarlanan matematiksel oyunlarla giderilmesi: bir eylem araştırması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Cumhur, F. ve Baydar, H. E. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin EBOB-EKOK konusu öğretimindeki etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1663-1680.

- Çolak, G. (2019). *1.sınıf öğrencilerine çıkarma işleminin öğretiminde drama yönteminin kullanımından yansımalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Doğrucan, H. (2019). *İlköğretim öğrencilerinin çarpanlar ve katlar konusundaki öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Duatepe, A.P. ve Ubuz, B. (2007). Yaratıcı drama temelli matematik dersleri hakkında öğretmen görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 193- 206.
- Ehrlic, H. W. (1974). Creative dramatics as a classroom teaching technique. *Elementary English*, 51(1), 75-80. <https://www.jstor.org/stable/41388165>
- Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş grubu çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fauzan, A., Yerizon, Y. & Yulianti, D. (2020). The RME-based local instructional theory for teaching LCM and GCF in primary school. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1554 (1), s. 012078. <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1554/1/012078> IOP Publishing.
- Gedik, Ö.(2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlilik algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,
- Gökçen, E. (2009). *Ortak bölenler ve katlar konusunun oyun ile öğretiminin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Gümüş, H. G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Gürbüz, T. (2021). *Yaratıcı drama temelli matematik öğretimi çalışmalarının sistematik literatür derlemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Halim, N. L. A., Li, H. C., Shahrill, M. & Prahmana, R. C. I. (2017). Teaching strategies in the learning of highest common factor and lowest common multiple. *In Journal of Physics: Conference series* 943(1), 012041. IOP Publishing. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/943/1/012041>
- Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7.sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Ustaoglu Bağcı, T. & Ay, Z. S. (2024). Teaching the Subject of the Subjects of Highest Common Factor (HCF) and Least Common Multiple (LCM) with Creative Drama at 8th Grade Level. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 170-187.
- Katipoğlu, M. (2016). *Matematik öğretiminde eğlence ve mizah içeren karikatürlerin kullanılmasının öğrencilerin matematik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3.sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, H., Pekkan, Z. T. ve Karatoprak, R. (2013). Materyal kullanımının matematiksel düşünme becerisine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 544-556.
- Koçlar, N (2019). *Yaratıcı drama yöntemiyle cebirsel ifade öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Korkmaz, E. ve Korkmaz, C. (2017). EBOB-EKOK konusunun gerçekçi matematik eğitimi etkinlikleriyle öğretimini başarı ve tutuma etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 504-523.
- Kurz, T. L., & Garcia, J. (2012). The Complexities of Teaching Prime Decomposition and Multiplicative Structure with Tools to Preservice Elementary Teachers. *Journal of Research in Education*, 22(2), 169-192
- Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M. ve Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 13, 1-7.
- McCaslin, N. (2019). *Yaratıcı drama sınıf içinde ve dışında*. P.Ö. Şimşek (Çev). Nobel Yayıncılık.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve Ortaokul, 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Mishra, O. (2017). Mathematical modelling-an effective method for making mathematics learning joyful at lower secondary level. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJR-ME)*, 7(01), 44-50. <https://doi.org/10.9790/7388-0701034450>
- Özyiğit, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Rodríguez-Martínez, J. A., González-Calero, J. A. ve Sáez-López, J. M. (2020). Computational thinking and mathematics using Scratch: an experiment with sixth-grade students. *Interactive Learning Environments*, 28(3), 316-327. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1612448>
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

- Soner, S (2005). *İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama yöntemi ile yapılan öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Soylu Makas, F (2017). *Yaratıcı drama yönteminin dördüncü sınıf matematik dersinde başarı, tutum ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, B. (2021). Matematik dersinde drama uygulamaları. N. Aykaç, (Ed.), *İlkokulda drama: Uygulama örnekleriyle içinde* (s.178-179). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanrıseven, I.(2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Terzi, P. (2019). *Ortaokul 6. sınıf matematik dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Triyani, S., Putri, R. I. I. & Darmawijoyo, D. (2012). Supporting Student's Ability in Understanding Least Common Multiple (LCM) Concept Using Storytelling. *Journal on Mathematics Education*, 3(2), 151-164.
- Toğrul, A. (2014). *Lise öğrencilerinin EBOB-EKOK problemlerinin çözüm süreçlerinin kavramsal ve işlemsel bilgi açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ubuz, B ve Duatepe, A. (2004)). *Drama temelli geometri ders planlarının geliştirilmesi ve uygulanması*. Eğitimde iyi örnekler konferansı <https://www.egitimhane.com/drama-temelli-geometri-ders-planlarinin-gelistiril-d8460.html>
- Üstündağ, T. (2020). *Yaratıcılığa yolculuk* (8.baskı).Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yağan Güder, S ve Taş, I. (2016). Drama ve dramanın boyutu. S. Erdoğan (Ed), *Çocuk ve drama içinde* (s. 2-22). Anadolu Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2011). Yaratıcı dramayı matematik öğretiminde yöntem olarak kullanan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yönetime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Yüksel, A., Süleyman, A., Alpan, M. ve Doğan, S. (2013). Karma öğrenmeye dayalı öğretim ortamının öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 961-984.

0-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Annelerin Olumlu Ebeveyn Tutumlarını Geliştirmede Yaratıcı Dramanın Etkisi*

Serap Ercan¹

Levent Aslantaş²

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2024.010	<i>Aile, birbirlerinin davranışlarını etkileyen anne, baba ve çocuk üçgeninden oluşan bir yapıdır. Bu ortam çocuğun sosyal, duygusal, motor, bilişsel ve dil gelişim alanlarının yanı sıra öz bakım becerilerinin gelişimini de etkilemektedir. Bu gelişimin olumlu seyri, ebeveynlerin çocuğa karşı tutumlarında ne gibi değişikliklere neden olabileceklerinin farkında olmalarına bağlıdır. Bunu keşfetmenin ve farkındalık yaratmanın bir yolu da “yaratıcı drama” yöntemidir. Bu çalışmanın amacı, 0 ila 6 yaş arasındaki çocukların ebeveynlerinin kendi tutumlarının farkındalığını ve bu tutumların çocukları üzerindeki etkilerini yaratıcı drama yöntemiyle göstermektir. Araştırma karma yöntemle yürütülmüştür. Gönüllü 12 ebeveyn ile 6 oturum 180 dakikalık ve 2 oturum 60 dakikalık ebeveynlik ve yaratıcı drama atölye çalışması yapılmıştır. Çalışmada nicel veriler likert tipi Ebeveyn Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında ise kamera kayıtları ile sözlü ve yazılı geri dönütlerin yer aldığı gözlem formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Analiz sonucunda yaratıcı drama uygulamalarının demokratik tutumlarda anlamlı bir artışa [$t(11) = -3.44, p < 0.005$] ve otoriter tutumlarda anlamlı bir azalmaya [$t(11) = 6.89, p < 0,00$] neden olduğu bulunmuştur. Ayrıca koruyucu ve hoşgörülü tutumlarda beklenen değişim yönünde bir azalma olsa da istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Sonuç olarak yaratıcı drama, ebeveynlerin çocuklarına karşı davranışlarında olumlu değişiklikler yaratabilen bir yöntemdir.</i>
Makale Geçmişi Gönderim: 25.10.2023 Kabul: 22.07.2024	
Anahtar Sözcükler Yaratıcı drama Anne-baba tutumu Çocuk gelişimi	
Makale Türü Araştırma makalesi	

Önerilen Atıf

Ercan, S. & Aslantaş, L. (2024). 0-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin olumlu ebeveyn tutumlarını geliştirmede yaratıcı dramanın etkisi. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 188-202.

- Öğretmen, Milli Eğitim Bkanlığı, Yurtkur Anaokulu, Türkiye.. E-posta: serap_goncu@hotmail.com, Orcid Id: 0009-0003-3948-2617
- Yaratıcı Drama Eğitmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Şafak Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Karabük, Türkiye. E-posta: leventaslantas@hotmail.com. Orcid Id: 0009-0002-4309-314x

* Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Eğitmenliği Bitirme Projesinden üretilmiştir.

Giriş

Ailenin en küçük birimi olan çocuk, bekleğinden itibaren ilk eğitimini ebeveynlerinden almaktadır. Çocuğun sosyal, bilişsel, duygusal, dilsel ve psikomotor gelişimleriyle birlikte öz-bakım becerilerinin de sağlıklı bir şekilde gelişimi ve toplumsal yaşam becerilerinin temeli aile içindeki atmosfere bağlıdır (Kol, 2011). Çocuklar anne ve babaların yaşam tarzını, duygu ve düşüncelerini zaman içinde değiştirip yönlendirebilmektedir. Ailenin öncelikli amacı çocuğun en iyi şekilde gelişiminin ve eğitiminin sağlanması olduğundan, ebeveynlerin çocuğa yeterince ilgi, sevgi ve şefkat göstermesi, ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılayarak çocukta güven duygusu oluşturması bu gelişimin temelini oluşturacaktır (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Çocukların duygusal, bilişsel ve fiziksel olarak sağlıklı bir gelişim göstermesi için aile içindeki psikolojik yapı ve bu yapı temelli tutum ve davranışlar son derece kritik bir rol oynamaktadır (Toker ve Çapan, 2018). Bu tutum ve davranışlar, çocuğun anne karnına düştüğü andan itibaren başlamakta olup özellikle çocuğun gelişim dönemlerinde kişilik oluşumunu etkileyen belirleyici faktörlerdir. Çocuklar bu tutum ve davranışlar karşısında, yaşadığı deneyimler sonucu kişiliğini oluşturan ve temel dürtü kaynağı olan çeşitli his ve izlenimler edinir. Bu deneyimlere bağlı olarak ortaya çıkan iyi ya da kötü algı, çocuklarda yaşamları boyunca etkisini sürdürecektir (Güneş, 2018).

Çocuğun sağlıklı gelişimi için gereken ortamın bazı yönleri uzun zaman çocuğun erişimine kapalı kaldığında olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenle anne babaların en önemli görevleri çocuğun içinde bulunduğu yaş grubunun gelişim özelliklerini bilmesidir. Bir diğer ifadeyle anne babaların çocuklarını iyi tanımaları ebeveynlerin çocuklarından beklentilerini şekillendirerek onlara üstlenebileceğinden fazla sorumluluk vermemelerini sağlayacaktır. Ayrıca, çocuğun ihtiyaçlarını bilen ebeveyn tutumları sergilenirse bu durum çocuğun olumlu bir benlik kavramı geliştirmesine katkı sağlayacaktır (Poussin, 2015; Yavuzer, 2018). Diğer yandan, sosyal duygusal gelişimde çok önemli olan benlik algısı, anne babanın negatif tutumları ile olumsuz etkilenip çocuğun kendisini değersiz görmesiyle sonuçlanabilir (Gibson, 2017).

Sosyal duygusal alanda çocuğun kendini gerçekleştirme, duygularını ifade edebilmesi, topluluk içinde bir yer edinebilmesi, güven duygusu, öz-denetim gibi birçok konu da anne baba tutumlarından etkilenmektedir. Bir çocuğun kendisini güvende hissetmesinin temeli, bakımını sağlayan kişilerle kurduğu duygusal bağla mümkündür. Bu duygusal bağ her zaman güvenebileceği duyarlı ebeveynlerle gerçekleştirilebileceğinden çocuğun kendi içinde hissettiği boşluğu ve yalnızlığı, olgun bir ebeveyn sevgisiyle doldurması gerekmektedir (Gibson,2017).

Çocuğun bilişsel, dilsel ve motor gelişimi anne ve babanın tutumuna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Çocuğun içinde bulunduğu işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemi özelliklerini bilen anne babanın, çocuğu ile uygun dille iletişime geçmesi, çocuğun hem bilişsel hem de dilsel gelişimini olumlu etkilemektedir (Özdemir vd., 2012). Çocukların becerilerine göre davranış sergilenmesi, yapamayacağı şeylerin ondan istenmemesi, yeteneğine uygun becerilerinin desteklenmesi, hareket özgürlüğünün sunulması da motor gelişimini desteklen diğer faktörlerdir. Bu nedenle çocuğu yaşına göre uyarılarla karşı karşıya bırakmanın, yapabileceği işlemleri birlikte yapmanın, kavramlarla ilgili uyarıcılar vermenin, kısacası çocuğun bilişsel gelişimi için uygun tutum sergilemenin çocuğun bilişsel, dilsel ve motor gelişimini artırabileceği söylenebilir. Bununla birlikte

anne ve babanın tutumları ile çocuğun öz-bakım becerileri arasında da pozitif bir ilişki bulunduğu görülmektedir (Baltaş,2018).

Tüm bu gelişim alanları açısından anne baba tutumlarını “baskılı ve otoriter tutum”, “aşırı hoşgörülü tutum”, “koruyucu tutum” ve “güven verici, destekleyici demokratik aile tutumu” şeklinde 4 ana başlık altında toplamak mümkündür (Yavuzer, 2018): (i) Baskıcı ve Otoriter Tutum: Baskıcı ebeveynler, çocuklarının davranışlarına sıkı kurallar getiren, mutlak standartlara göre şekillendirme, denetleme ve yargılama eğiliminde olan, çocuğun bağımsız bir kişilik geliştirmesine izin vermeyen anne-baba figürleridir (Çiftçi ve Gülaçtı, 2019). Bu ebeveynler genellikle kuralları katı bir şekilde uygulayarak, çocuğun taleplerini göz ardı etme, itaate büyük önem verme, çocukla soğuk bir iletişim kurma ve disiplin için ceza kullanma özellikleri göstermektedir. Bu nedenle, otoriter tutuma sahip ailelerin çocukları genellikle bağımlı olabilir ve sosyal ilişkileri bu nedenle zayıf olabilir (Aksoy ve Koçtürk, 2019). (ii) Aşırı Hoşgörülü Tutum: Bu yaklaşıma sahip ebeveynler, çocukların isteklerine karşı gelmeyen, şımarmalarına müsaade eden, aşırı özgürlükçü bir davranış sergileyen, kolay bir şekilde boyun eğen izin verici veya aşırı hoşgörülü anne ve baba tutumu olarak ifade edilebilir. Bu ebeveynlerin çocuklarında benmerkezcilik körüklendiğinden ve sosyal gelişmesinde gecikmelerin yaşanmasına neden olduğundan arkadaşları arasında kabul göremeyen, dışlanan bireyler olabilirler. (iii) Koruyucu Tutum: Bu tutuma sahip anne ve babalar, çocuklarına fazla özen ve kontrol göstermektedirler. Aşırı korumacı bir yaklaşım sergileyen bu ebeveynler, çocuklarını bebek gibi görüp, yemeğini kendi başına yemesine veya ihtiyaçlarını kendi kendine karşılamasına izin vermezler (Küçükşen, 2021). Bu sebeplerle koruyucu bir tutum sergileyen ebeveynlerin çocukları genellikle annelerine bağımlı hale gelir, sürekli birinin varlığına ihtiyaç duyarlar, özgüvenleri yeterince gelişmediği için hata yapmaktan korkarlar, hayatta başa çıkma konusunda zorluk yaşarlar, aşırı hassasiyet gösterirler ve kendilerini ifade etmekte sorun yaşayan, içine kapanık bireyler olabilirler (Bornstein, 2012). (iv) Güven Verici, Destekleyici Demokratik Aile Tutumu: Demokratik ailelerde ebeveynler çocuklarını destekler ancak sınır koymayı da bilirler. Çocuk ile etkili bir iletişim kuran demokratik ebeveynler; çocuğu ailede bir birey olarak görür, çocuğu olduğu gibi kabul eder, duygu ve düşüncelerini ifade etmesine fırsat verir ve saygı ortamında büyütürler. Bu tutum, düzen sağlayıcı denetimi ve sevgi ile beraber özerkliği de içinde barındırmaktadır (Aksoy ve Koçtürk, 2019).

Araştırmamızın odak noktası olan bu ebeveyn tutumlarının çocukların gelişime etkisi üzerine yönelik ilgili alan yazına bakıldığında; Günalp (2007), okul öncesi dönemde çocukların özgüven gelişimi ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında ebeveynlerin demokratik tutumu ile çocuklarının özgüven duyguları arasında pozitif bir korelasyonun olduğunu; diğer yandan baskıcı-otoriter, ilgisiz-kayıtsız, koruyucu anne-baba tutumunu benimseme seviyesi yükseldikçe çocukların özgüvenlerinin düştüğünü belirtmiştir. Palut (2008), anne-baba tutumları ve gençlerin düşünme biçimleri arasında istatistiksel açıdan önemli ve anlamlı bir bağın olduğunu belirlemiştir. Araştırmacıya göre çocuklarını olduğu gibi kabul edebilen, kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayan, fikir ve düşüncelerini dinleyen ve değer veren, karar alımında görüşleri hesaba katılan anne-baba tutumları ile çocukların yaşamacı ve eleştirel düşünme stilleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Palut,2008).

Yavuzer (2018)’e göre ideal anne babanın belirlenmesi çok zor olmasına rağmen başarılı anne ve babalar çocuklarının ihtiyaçlarını öngörebilen, onlara uygun cevaplar verebilen, aşırı hoşgörülü ya da çok katı tutum sergilemeyen, çocuklarına karşı esnek bir yaklaşıma dayanan davranışlarında

belirli bir devamlılık ve kararlılık sağlayabilen, çocuğun isteklerine karşı ani tepki vermeden önce her zaman çocuğun konuyla ilgili açıklamalarını sonuna kadar dinleyen anne-babalar iyi ebeveynler olarak ifade edilebilir. Çocukların okul ve sosyal hayatlarında davranış problemleri yaşamalarının birçok nedeni bulunabilir. Derman ve Başal (2013) çocukların % 60,6'sında en az bir veya daha fazla davranış sorunu görüldüğü ve bu problemlerin erkek çocuklarda daha fazla ortaya çıkabildiğini belirtmektedir. Araştırmacılar, aşırı koruyucu tutum sergilenen ailelerin çocuklarında hayvan korkusu gibi korkuların gözlenebildiğı, sıkı disiplinli tutum sergilenen ailelerde ise yalan söyleme, hayvan korkusu ve tükürme gibi davranışlar oluşabileceğini bildirmektedir. Bostan (1993) ise ebeveynlerin demokratik tutumunun 14-16 yaş ergenlerde kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerini pozitif yönde etkilediğı; otoriter ve ilgisiz tutum sergilenmesi halinde ise ergenlerin uyum düzeyinin olumsuz yönde arttığını saptamıştır. Demokratik anne-baba tutumunun üniversite öğrencilerinin uyum seviyelerinin; koruyucu, ilgisiz ve otoriter anne-baba tutumuna göre yüksek olduğunu da bildirilmektedir (Kızıltan, 1984).

Yapılan araştırmalara göre anne- baba tutumları ile çocukların davranışları arasında zaman zaman olumlu ya da olumsuz bağlantılar olduğu görülmüştür (Aksoy ve Koçtürk, 2019; Küçükşen, 2021). Bununla birlikte iyi bir anne baba olmanın yolu; çocukların öz-güven, öz-yeterlilik, sosyal duygusal becerileriyle birlikte bilişsel gelişimlerini de olumlu etkileyecek tutum ve davranışları sergilemek olmalıdır. Ayrıca hangi tür yaklaşımların ne tür sonuçlar doğurabileceğinin anne babalara aktarılması ve gerekli yaklaşımları sergileme noktasında duydukları ihtiyaçlar giderilmelidir. Bu ihtiyaçların giderilmesinde etkili yöntemlerden birisi de yaratıcı drama yöntemidir (Akdemir, 2020).

Yaratıcı drama, bir grupta bulunan üyelerin yaşamla ilgili deneyimlerinden yola çıkılarak bir amacın ve bir düşünce, doğaçlamayla, rol oynamayla ya da benzer diğer tekniklerden yararlanarak canlandırılması olarak ifade edilebilir. Bu canlandırmalar sırasında deneyimli bir eğitimci tarafından yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalı bir yöntemdir (Adıgüzel, 2018). Anne ve babaların çocuklarına karşı yaklaşımlarını doğrudan ve ezberi bir yolla fark etmeleri, gözlemlemeleri, irdelemeleri zor olduğundan yaratıcı dramayı kullanmak anne babaların kendilerini ve çocuklarını tanımaları daha kolay olacaktır. Doğrudan anlatım esasına dayalı yaklaşımlar yerine yaratıcı drama, tasarıma ve hayale dayalı yorumlara imkân tanır. Yaratıcı drama, eğitim aşamasında yaparak yaşayarak öğrenmenin en güzel yollarından biridir. Bu aşama sırasında elde edilen bilgiler, ezbere dayalı kuramsal bilgilerden oluşmaz. Öğrenilen bilgilerin yeni bir bakış açışıyla değerlendirilmesi, deneyimleri ve yaşantıları gözden geçirerek yeniden yapılandırma yapılmaktadır (San,2009).

Yaşanmışlıklardan yola çıkan ve son derece etkili bir yöntem olan yaratıcı drama ile anne babaların kendilerini, aile içerisindeki tutumlarını ve aile içi atmosferi değerlendirmeleri; bu değerlendirme sonucunda kendilerinin çıkardıkları sonuçları hayata geçirmeleri çok daha kolay olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi eğitimde anne babaların olumlu tutum sergilemelerine katkıda bulunmak adına velilere "Aile İhtiyaç Belirleme Formu" dağıtılmaktadır. Veliler, çocuklarıyla ilgili yardıma ihtiyaç duydukları konuları bu formda işaretledikten sonra okullar tarafından bu konular ile ilgili velilere yazı gönderme, slayt, sunum, seminer gibi yöntemlerle bilgi verilmektedir. Bu yapılanların yanı sıra yaratıcı drama yöntemiyle veli ve çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesi daha kalıcı ve etkili olabilir (Adıgüzel, 2018). Bunun en önemli etkilerinden biri yaratıcı dramanın kişinin empati becerilerini geliştirerek anne babaların kendilerini çocuklarının

yerine koymalarını sağlamasıdır. Didaktik bir anlatım yerine yaratıcı dramayla, önlerine bir ayna almış gibi anne babalar tutumlarını izleyebilir ve çocuklarına karşı daha olumlu bir tutum sergilemenin farkındalığını yaşayabilirler. Bu yaşantılarla birlikte değerlendirme yaparak tutumlarında değişikliği oluşturabileceğinden çocukların daha iyi bir atmosferde yetişmesi sağlanabilir.

Kolb'un "Deneyimsel Öğrenme Kuramı"na göre öğrenme, deneyimin bilgiye dönüştürüldüğü bir süreçtir. Bu kuram sadece öğrenme stillerini belirlemekle kalmaz, aynı zamanda öğrenme ve bireysel gelişimle ilgili temel sorulara da cevap sağlar. Öğrenme stillerinin genetik ve biyolojik özelliklerine vurgu yapan diğer yazarların aksine Kolb, öğrenme stillerini kişi ve çevre etkileşimiyle ortaya çıkan kalıcı ve dirençli durumlar olarak tanımlar. Bireyler farklı öğrenme yöntemlerini tercih edebilir veya bunları bir arada kullanabilirler (Akt. Gencil ve Erdoğan, 2022). Somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim olmak üzere dört öğrenme yolunu bu çerçevede tanımlamak mümkündür. Kolb, öğrenme sürecinde somut deneyimlere vurgu yaparak, o an elde edilen deneyimi anlamının ve sorun çözmenin önemine işaret eder. Bu süreçte, durumu hissetmek, konuyla ilgili düşünmekten daha önemlidir (Balkul, 2020).

Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına göre, birey önce konuyla ilgili yapay veya gerçeğe yakın bir deneyim yaşar. Ardından, bu deneyimi kendi içinde analiz eder. Daha sonra, elde edilen bu çıkarımlar, gerçek hayatla benzerlik gösteren olaylarla ilişkilendirilir. Gerçeklerle bağlantılı deneyimlerden elde edilen bilgi ve farkındalık daha sonra gerçek bir durumda uygulanır ve yeni bir deneyim elde edilmiş olur (Evin-Gencil, 2007). Yaratıcı drama ile Kolb'un teorisi arasındaki uyum ve benzerlik göz önüne alındığında, ebeveynlerin yaratıcı drama yöntemiyle elde edecekleri deneyimlerin daha kalıcı olması muhtemeldir (Ay, 2017; Tanyel, 2022).

Çocukluğu anlayabilmek ve doğru değerleri koruyabilmek için yetişkinlerin kendi değerlerini tekrardan gözden geçirmesine ihtiyaç vardır. Bunu yaparken etkileşim içerisinde olduğu kişilerin deneyimleri ve bilgilerini dikkate alması en önemli kılavuz olacaktır. Yaşam içerisinde özellikle çocuklarla iletişim ve etkileşim yaşanırken, çocukluğu anlama mevzusunun tartışılması, davranışlarının kontrol edilmesi ve diğer yetişkinlerin yaklaşımlarından örnekler verilmesi doğru bir öğrenme metodu olmayacaktır. Bu nedenle kurgusal bir ortam oluşturan ve gerçekle bağını koparmadan hayal kurularak konunun anlaşılmasını sağlayan yaratıcı drama, anne ve babanın davranışlarını ve tutumlarını değiştirmede işe yarayacak yöntemlerden biri olabilir (Gökbulut, 2006).

Bu çalışma, çeşitli yaşlardaki çocuklara sahip olan ebeveynlerin, yaratıcı drama yöntemi aracılığıyla farklı anne-baba tutumları hakkında bilgi edinmeleri ve bu tutumların çocuklar üzerindeki etkilerini anlamalarını amaçlamaktadır. Aynı zamanda, ebeveynlerin uygun tutumları geliştirmeleri konusunda yaratıcı dramının etkinliğini ölçmeyi hedeflemektedir.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nitel ve nicel yöntemlerin birlikte işe koşulduğu karma yöntem kullanılmıştır. Desen olarak ise *eş zamanlı iç içe geçmiş desen (Convergent Design)* işe koşulmuştur. Bu desen aynı anda hem nicel hem de nitel veri toplanması ve analiz edilmesini içerir. Araştırmacı, iki farklı veri setini elde eder ve bu verileri daha sonra birleştirerek bütünlüklü bir anlayış geliştirmeye çalışır. Bu desen, araştırma sorusunu daha kapsamlı bir şekilde ele almak ve sonuçları zenginleştirmek

için kullanılır (Creswell, 2021). Nitel araştırmalar, gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleri ve teknikleriyle elde edilen verilerin düzenlendiği, sınıflara ayrıldığı, temaların tespit edildiği ve sonuç olarak bütün yaşanan bu aşamaların raporlandığı araştırmalardır (Özdemir, 2010). Nicel araştırmalar ise olgu ve olayların tespit edilebilmesi, anlaşılabilir hale getirilebilmesi için onların nesnelleştirilmesi, gözlemlenebilirliğinin sağlanması ve sayısallaştırılmasını sağlayan araştırma türlerinden biridir. Araştırmada yarı deneysel modellerden ön-test son-test tek gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışma Grubu

Bu çalışma Sinop ili, Erfelek İlçesinde bulunan 23 Nisan Anaokulu'nun kulüp sınıfında uygulanmıştır. 35 m2 büyüklükteki sınıfın zemini laminant parke kaplı, içerisinde projeksiyon, bilgisayar, dört anasınıfı dolabı bulunmaktadır. Araştırma grubu, anaokuluna devam eden öğrencilerin velilerinden çalışmaya dâhil olmak isteyen 12 veliden oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan velilerin eğitim durumları incelendiğinde ikisinin üniversite mezunu, beşinin lise mezunu, dördünün ortaokul mezunu, birinin de ilkokul mezunu olduğu belirlenmiştir.

Uygulama Süreci

Erfelek 23 Nisan Anaokulu Müdürlüğü ile mekânın ve katılımcıların sağlanması konusunda iş birliğinde yürütülen bu araştırma; 12.11.2018 tarihinde başlamış, 22.11.2018 tarihinde bitirilmiştir. Çalışma, hafta içleri 08.30 ve 11.30 saatleri arasında, toplam 6 kez 180 dakikalık; 2 kez 60 dakikalık buluşmalarla gerçekleştirilmiştir. Velilerin her oturuma katılımı sağlanmıştır. Araştırmada uygulanan atölye başlıkları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

1. Oturum: Tanışma-İletişim
2. Oturum: Yaratıcı Drama Teknikleri
3. Oturum: Aşırı Hoşgörülü Anne Baba Tutumu
4. Oturum: Otoriter Anne Baba Tutumu
5. Oturum: Koruyucu Anne Baba Tutumu
6. Oturum: Demokratik Tutum ve Diğer Tutumlar
7. Oturum: Çocuklarla Anne Baba Tutumları
8. Oturum: Genel Değerlendirme

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen “*Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)*” kullanılmıştır. ETÖ araştırmada ön- test son test veri toplama aracı olarak işe koşulmuştur. ETÖ 0-6 yaş arasında çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. İlgili ölçek Likert tarzında olup her bir davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Bunlar; “*Her zaman böyledir*”; “*Çoğunlukla böyledir*”; “*Bazen böyledir*”; “*Nadiren böyledir*” ve “*Hiçbir zaman böyle değildir*” şeklinde oluşturulmuştur. Böylece soru maddelerini yanıtlayan anne-babaların, söz edilen davranışı ne sıklıkta yaptıklarını ifade etmeleri sağlanmıştır. Her madde için bu seçeneklerden biri işaretlenmektedir. Maddelerin puanlanmasında “Her zaman böyledir” 5, “Hiçbir zaman böyle değildir” ise 1 puan alır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan

almak o boyutun temsil ettiği davranış şeklini benimsemek anlamına gelmektedir (Karabulut Demir ve Şendil,2008). Nitel verilerin toplanmasında ise; kamera kayıtları ile sözlü ve yazılı geri dönütlerin yer aldığı gözlem formları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Atölyelerde yapılan ara değerlendirme ve değerlendirme etkinliklerinde sözlü ve yazılı geri bildirimler, liderin kayıtları, ebeveynlerin tutumlar ile ilgili hazır bulunuşluk atölyesinin sonuçları, sürecin sonunda yapılan karşılaştırma atölyesinin sonuçları veri olarak kullanılmıştır. Uygulanan bütün atölyeler, katılımcıların sürecini gözlemek ve süreç sonunda değerlendirmede kullanmak için kayıt altına alınmıştır. Değerlendirmelerdeki sözlü geri bildirimler kamera kayıtlarının incelenmesi sonucunda yazılı hâle getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın nitel verileri ara değerlendirme/değerlendirme aşamalarında katılımcılardan alınan yazılı, sözlü geri bildirimler ve gözlem formları ile çalışma sonunda katılımcılarda elde edilen veriler nitel yöntemlerden içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, bir metni veya veri setini sistematik olarak inceleyen ve belirli kategorilere dayalı olarak çıkarımda bulunmayı amaçlayan bir analiz tekniğidir. Bu teknik, metin, görüntü veya ses gibi farklı medya türlerinde bulunan içeriği anlamak, betimlemek ve yorumlamak için kullanılır. Araştırmacılar, belirli temaları belirlemek amacıyla içeriği ana kategorilere ayırır ve bu kategorilerdeki frekansı veya ilişkileri değerlendirerek veri setinin özelliklerini ortaya çıkarır. İçerik analizi derinlemesine anlayış geliştirmek, eğilimleri belirlemek veya belirli bir konuda mevcut olan bilgiyi sistemli bir şekilde değerlendirmek isteyen araştırmacılar tarafından sıklıkla benimsenir (Creswell, 2021).

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 23 programıyla analiz edilmiştir. Analizlerde sırasıyla kullanılan ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik değerleri, bu alt boyutların betimsel analizi ve elde edilen bulgulara yönelik normal dağılım sağlandığı görüldüğünden bağımlı gruplar t testi analizleri gerçekleştirilmiştir. “Çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında olan verilerin normal dağıldığı söylenebilir.” (Doğan ve Başokçu, 2010: s.65-66). Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olduğu anlaşılmış ve verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır. Ölçeklerden elde edilen değerler her alt boyuttaki bütün maddelerin ortalaması hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerde anlamlılık değeri ,05 olarak belirlenmiştir ($\alpha=0,05$). Tablo 1’de araştırmada kullanılan ölçeğin genel ve alt boyutlarına yönelik ön test güvenilirlik değerleri verilmiştir.

Tablo 1

Ebeveyn Tutumları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Ön Test Maddeler Arası Güvenirlik Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach’s Alfa
Demokratik Tutum	17	,91
Otoriter Tutum	11	,82
Koruyucu Tutum	9	,77
İzin Verici Tutum	9	,73

Tablo1'e göre sırasıyla, Demokratik Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,91; Otoriter Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,82; Koruyucu Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,77; ve İzin Verici Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,73 olarak görülmüştür. Bütün değerler kabul edilebilir seviyelerde olup, alt ölçekler arası farklılıkların madde sayılarındaki değişkenliğin bir sonucu olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçların geneline bakıldığında, katılımcıların kullanılan alt ölçeklere kendi içlerinde tutarlı yanıtlar verdikleri ve ölçeğin ölçtüğü kavramı geçerli bir şekilde ortaya koyduğu söylenilebilir. Örneğin; yüksek otoriter tutuma sahip bir katılımcı, otoriter tutum alt ölçeğine tutarlı ve 1 ile 5 arasında diğer katılımcılara görece yüksek değerler belirtmiştir.

Tablo 2

Ebeveyn Tutumları Ölçeği ve Alt Boyutlarının Son Test Maddeler Arası Güvenirlik Değerleri

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alfa
Demokratik Tutum	17	,83
Otoriter Tutum	11	,75
Koruyucu Tutum	9	,66
İzin Verici Tutum	9	,61

Tablo 2'de araştırmada kullanılan ölçeğin genel ve alt boyutlarına yönelik son test güvenilirlik değerleri verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sırasıyla, Demokratik Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,83; Otoriter Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,75; Koruyucu Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,66; ve İzin Verici Tutum alt ölçeğinin maddeler arası güvenilirlik değeri ,61 olarak belirlenmiştir. Bütün değerler kabul edilebilir seviyelerde olup, alt ölçekler arası farklılıkların madde sayılarındaki değişkenliğin bir sonucu olduğu düşünülmüştür. Ön test güvenilirlik değerleri arasındaki farklılaşmanın yaratıcı drama sonrası alt ölçeklerdeki varyans azalmasından ötürü olduğu söylenebilir.

Güvenirlik analizlerine göre ölçeğin genel ve alt boyutlarına dair değerler uygun görülmüş ve devam eden analizlerde tüm maddeler ve bu maddelerden elde edilen boyut değerleri analizlere dahil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre herhangi bir maddenin sonraki analizlerden çıkarılmasına gerek kalmamıştır. Bütün maddelerin doldurulmuş olması ve aykırı değerler görülmemesi nedeniyle katılımcıların tamamı analizlere dahil edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırmanın uygulama süreci 2018-2019 arasında gerçekleştiği için etik kurul kararı aranmamaktadır.

Bulgular

Çalışmada aşırı hoşgörülü, aşırı koruyucu, otoriter, demokratik anne baba tutumları ile ilgili atölye bazlı verilerin istatistiksel analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Yapılan analizlerde ebeveyn tutumları ölçeğinin genel ve alt boyutları ön test ve son test betimsel analiz verileri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Ebeveyn Tutumları Ölçeği Genel ve Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Testlere göre Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Ön Test – Demokratik Tutum	12	2,18	4,29	3,18	,70
Son Test – Demokratik Tutum	12	2,24	4,76	3,96	,64
Ön Test – Otoriter Tutum	12	1,55	3,64	2,65	,64
Son Test – Otoriter Tutum	12	1,27	2,18	1,72	,31
Ön Test – Koruyucu Tutum	12	2,56	4,29	3,38	,67
Son Test – Koruyucu Tutum	12	1,97	4,11	3,13	,61
Ön Test – İzin Verici Tutum	12	1,03	3,67	2,75	,72
Son Test – İzin Verici Tutum	12	1,33	3,89	2,35	,71

Tablo 3'teki ön test betimsel analiz sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların hepsinin her ebeveynlik tutumunda ortalama değerlere sahip olduğu; herhangi bir tutumda aşırı uç değerlere sahip olmadığı, bu nedenle normal popülasyondan gelen ve sahip oldukları tutumlarda değişime açık kişiler olduğu anlaşılmaktadır. Son test betimsel analiz sonuçlarında görülen ön test ortalamalarından farklı tutum değerleri de yaratıcı drama etkinliğinden kaynaklı bir değişim olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'te Ebeveyn Tutumları Ölçeği'nin alt boyutlarına ait ön test ve son test sonuçları arasındaki bağımlı gruplar t-testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4

Ebeveyn Tutumları Ölçeği Alt Boyutlarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına Göre Bağımlı Gruplar t-Testi Analizi Sonuçları

Test Çifti	N	Ort.	SS	t	p
Ön Test – Demokratik Tutum	12	3,18	,70	-3,444	,005*
Son Test – Demokratik Tutum	12	3,96	,64		
Ön Test – Otoriter Tutum	12	2,65	,64	6,890	,001*
Son Test – Otoriter Tutum	12	1,72	,31		
Ön Test – Koruyucu Tutum	12	3,38	,67	1,866	,089
Son Test – Koruyucu Tutum	12	3,13	,61		
Ön Test – İzin Verici Tutum	12	2,75	,72	2,158	,054
Son Test – İzin Verici Tutum	12	2,35	,71		

*p<,05

Etki boyutları açısından bakıldığında, her biri Cohen'in standartlarına göre orta-büyük etki boyutu arasında değişen sonuçlar gözlemlenmektedir (her tutumdaki değişim için sırasıyla, $d = 1.01$, $d = 1.20$, $d = .04$, $d = .57$). Bu sonuçlara göre Yaratıcı Drama etkinliğinin özellikle ebeveynlerin çocuklarına yönelik sahip oldukları demokratik tutumlarda bir gelişme, otoriter tutumlarda da bir düşüş yarattığı görülmektedir.

Atölye çalışmalarından elde edilen veriler nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

Demokratik Anne Baba Tutumu

Demokrasi ile ilgili kavramlarla yapılan çalışma sonunda katılımcıların demokratik bir ortamda kendinizi bir sıraya koyun yönergesinden sonra çember olmaları dikkat çekmiştir. Demokratik anne baba tutumu ile ilgili yapılan canlandırmaların sonunda *“Daha önceki tutumlardan çok farklıydı”* yorumu yapılmıştır. Diğer bütün tutumlarla kıyaslandığında çocukların mutlu ve özgüvenli olacağı yorumu ortaya çıkmıştır. Değerlendirme kısmında yapılan tutumlarla ilgili pano katılımcılar tarafından *“yol haritamız”* olarak adlandırılmıştır. Katılımcıların diğer tutumlarla demokratik tutum arasındaki farkı konuştukları gözlemlenmiştir.

Otoriter Anne Baba Tutumu

Otoriter anne baba tutumu ile ilgili katılımcılardan genel olarak *“Olumlu ve doğru olarak bildiğimiz bir tutumun ne kadar yanlış olduğunu öğrendik.”* yorumu alınmıştır. Atölye sonunda hazırlanan afişlerde çocuğun hayatına ve kararlarına saygı duyulması gerektiğini anlatan ifadeler kullanılmıştır. Çocuklara etkisi konusunda mutsuzluk ve baskı kelimeleri yoğun olarak kullanılmıştır. Cezanın ve disiplinin farkı konusunda yorumlar yapılmıştır. *“Tokat gibi geldi”* şeklinde bir yorum yapılmış ve diğer katılımcılar *“Kendimize ders çıkardık”* diyerek desteklemiştir. Bu bakımdan Yaratıcı Drama etkinliklerinin özellikle otoriter anne ve baba tutumlarında önemli değişiklikler oluşturabileceği ve çocuğun gelişiminde pozitif yönlü olumlu bir artışa neden olabileceği söylenebilir.

Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu

Atölye sonunda yapılan boşluk doldurma çalışmasında katılımcılar genel olarak çocuğu korurken veya korumaya çalışırken çocuğa verdikleri zararları anladıklarını belirtmişlerdir.

- *“Öz eleştiri yaptım.”*
- *“Çocuğumu ne kadar kısıtladığımı, yanlış olduğunu hissettim”*
- *“Bu yanlışları yapmama konusunda kendime söz verdim.”*
- *“Doğrularımı yanlışlarımı gördüm.”*
- *“Bu atölyede kendimle yüzleştim.”*
- *“Her şeyin farkına vardım. Çocuklarıma o özgüveni vereceğim.”* şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Resimlerle yapılan sergi çalışmasında görseldeki çocuğun duygularını yansıtmada *“Ben bir çocuğum, keşfetmek istiyorum”* ifadesi kullanılmıştır. Yapılan ara değerlendirme çalışmalarında *“Korunmak güzeldi ama aşırı şekilde korununca kendimi kısıtlanmış hissettim”* ifadesi dikkat çekmiştir.

Aşırı Hoşgörülü (izin verici) Anne Baba Tutumu

Atölye boyunca aşırı hoşgörülü davranan anne babalar ile ilgili yapılan çalışmalar sonunda katılımcılar, hoşgörülü olmanın gerektiğini ancak bunun bir sınırı olmasına inandıklarını vurgulamışlardır. Vaatlerde bulunmanın ne kadar yorucu olduğunu, çocukların kurallara ihtiyaç duyduklarını; çocuğa karşı aşırı hoşgörünün çocuk için ne denli olumsuz etkileri olduğu konusunda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir.

Çocuklarla Drama

Çocukların doğaçlama kısmında annelerine tutumları gözlemlenmiş ve değerlendirme kısmında katılımcılar çocuklarının tutumlarının tıpkı kendileri gibi olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Anne ve baba olarak çocuklarını gözlemlenmenin kendilerini izlemek gibi olduğunu söylemişlerdir. Çocukların ebeveyn rolünde anneleri ile olan iletişimleri gözlemlenmiştir.

Katılımcılar bu edindikleri deneyimleri hayata aktarmak için çaba sarf edeceklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çocuklarına yazdıkları mektuplar incelendiğinde aşağıdaki ifadeler dikkat çekici bulunmuştur.

• *“Bazen sinirleniyorum, bazen sesim yükseliyor, bazen tahammülsüz davranıyorum. Bunların hepsi sizi korumaya çalıştığımdan”.*

• *“Bazen kötü bir anne, bazen de mükemmel bir anne olduğumu düşündüm”.*

• *“Bazen size karşı duygularımı tam anlamıyla anlatamadığımı düşünüyorum. Hep bir koşturmaca hep bir telaş hayatımızda. Ama yine de sizinle geçirdiğim kaliteli zamanlar var hayatımızda. İşte o zamanlarda en mutlu olduğumuz yerde oluyormuşuz onu anladım.”*

• *“Seni hep seveceğim ve koruyacağım bu hayatta.”*

• *“Ben ve babamız hep sizin yanınızda olacağız.”*

• *“Bu drama etkinliğine bir anne olarak katılabilmeme vesile oldunuz canım yavrularım.”*

• *“Bundan sonra çok güzel günler bizi bekliyor çünkü ben yanlışlarımı farkettim ve sizden özür diliyorum.”*

• *“Sizin için bu eğitime geldim ve doğrularımı ve yanlışlarımı gördüm.”*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi sonucunda, yaratıcı drama etkinliğine katılan ebeveynlerin, çocuklarına yönelik gösterdikleri demokratik tutumların yükseldiği, otoriter tutumların da düştüğü görülmektedir. Bu değişiklikler, demokratik tutumların arttığını ve otoriter tutumların azaldığını göstermektedir. Yaratıcı drama etkinliği, ebeveynlerin çocuklarına daha demokratik bir yaklaşım benimsemelerine ve otoriter tutumlarından uzaklaşmalarına olumlu bir etki yapmıştır. Bu bağlamda, yaratıcı drama etkinliğinin ebeveynlik pratiğinde olumlu değişikliklere aracılık ettiği ve çocukların sağlıklı bir gelişimini desteklediği düşünülmektedir.

Ayrıca, annelerde koruyucu ve izin verici tutumlarda da bir düşüş gözlemlendiği ancak bu değişimlerin anlamlılık seviyesine ulaşamadığı sonucuna varılmıştır. Katılımcı sayısının sınırlı olması istatistiksel anlamlılığı elde etme konusunda güçlük yaşatabilir. Ayrıca katılımcıların başlangıçta koruyucu ve izin verici tutumları daha düşük seviyelerde sergilemiş olabilecekleri veya bu tutumları değiştirmekte daha az istekli olabilecekleri düşünülebilir. Eğitim sonrası gözlenen düşüş, annelerin bu tutumlarından vazgeçme konusunda isteksiz olduklarını veya bu değişikliklere karşı direnç gösterdiklerini düşündürülebilir. Bu durum, bireylerin kişisel değerleri, inançları veya kültürel faktörler gibi etkenlerle ilişkilendirilebilir. Bu kapsamda yaratıcı drama etkinliğinin ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler yaratabilen bir yöntem olduğu söylenebilir.

Yaratıcı drama atölye çalışmalarında demokratik anne baba tutumu ile ilgili canlandırmalarda gözlemlenen çocukların kendilerini bir sıraya koyma eğilimi, katılımcıların bu tutumu benimsemelerinde etkili olmuştur. Bu durum, demokratik tutumun çocuklar üzerinde olumlu bir etki

bırakabileceğine işaret etmektedir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan farklılık, katılımcıların bu yeni yaklaşımın çocuklarının mutluluğu ve özgüveni üzerinde olumlu bir etkisi olacağına dair inançlarını güçlendirmiştir. Otoriter tutumu benimsemiş ebeveynlerin atölye sonrasında “Olumlu ve doğru bildiğimiz bir tutumun ne kadar yanlış olduğunu öğrendik” şeklinde ifadeler kullanmaları dikkat çekicidir. Afişlerde çocuğun hayatına ve kararlarına saygı duyulması gerektiğini vurgulayan ifadeler, otoriter tutumun olumsuz etkilerine karşı farkındalığı artırmıştır. Bu durum, yaratıcı drama etkinliklerinin otoriter ebeveyn tutumlarında önemli değişikliklere neden olabileceğini ve çocukların gelişimine olumlu bir katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Atölye sonunda yapılan boşluk doldurma çalışmasında katılımcıların aşırı koruyucu tutumlarını sorgulamaları ve çocuklarına verdikleri zararları anlamaları önemli bir bulgudur. Katılımcıların kendileriyle yüzleşme sürecine girdiklerini ifade etmeleri, yaratıcı drama etkinliklerinin bireylerin içsel farkındalığını artırma potansiyeline işaret etmektedir. Aşırı hoşgörülü davranan anne babaların atölye sonrasında hoşgörülü olmanın sınırlarını anlama ve çocukların kurallara ihtiyaç duydukları farkındalığını kazanma süreci önemlidir. Bu durum, yaratıcı drama etkinliklerinin aşırı hoşgörülü tutumları sınırlayarak sağlıklı bir ebeveynlik yaklaşımına yönlendirebileceğini göstermektedir.

Katılımcıların edindikleri deneyimleri hayata aktarma çabaları, yaratıcı drama etkinliklerinin sadece atölye sınırlarında değil, günlük yaşamda da olumlu değişikliklere vesile olabileceğini göstermektedir. Bu noktada, ebeveynlerin çocuklarına yazdıkları mektuplar, atölye sürecinin bireyler arasındaki iletişimi güçlendirdiğini ve olumlu bir aile dinamikleri oluşturulmasına katkı sağladığını yansıtmaktadır.

Araştırmada sonuçları; Günalp’ın (2007) bulgularına paralel olarak, ebeveynlerin demokratik tutumlarının çocukların özgüven duyguları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, baskıcı-otoriter, ilgisiz-kayıtsız, koruyucu anne-baba tutumları benimseme seviyesinin yükseldikçe çocukların özgüvenlerinin düştüğü sonucu, literatürdeki benzer çalışmalarla tutarlıdır. Palut (2008) ve Yavuzer (2018) çalışmalarına paralel olarak, bu çalışma da düşünme biçimleri ile ebeveynlerin tutumları arasında anlamlı bir bağlantı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocukları olduğu gibi kabul eden, onlara ifade özgürlüğü tanıyan ve değer veren anne-baba tutumlarının, çocukların yasamacı ve eleştirel düşünme stilleriyle olumlu bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Derman ve Başal’ın (2013) çalışmasına benzer şekilde, bu çalışma da ailelerin tutumlarının çocuklardaki davranış sorunları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Aşırı koruyucu tutum sergileyen ailelerde korkuların ortaya çıkabileceği, sıkı disiplinli ailelerde ise belirli davranış sorunlarının görülebileceği bulgular arasındadır. Bu bağlamda yaratıcı drama etkinliklerinin ebeveynlik tutumları üzerinde olumlu etkiler yaratabileceği ve bu etkilerin çocukların duygusal gelişimi üzerinde olumlu bir yansıma yapabileceği sonucuna varılabilir. Bu çalışma, ebeveynlerin Yaratıcı Drama etkinliklerini kullanarak kendilerini daha iyi anlamalarını ve ebeveynlik yaklaşımlarını geliştirmelerini sağlayan bir potansiyeli ortaya koymaktadır.

Yaratıcı Drama etkinliğinin etki boyutları incelendiğinde, daha fazla katılımcıyı içeren araştırmaların yapılması gerekliliği görülmektedir. Bu yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda her ebeveynlik tutumu için anlamlı değişiklikler gözlenmesi beklenmektedir. Ayrıca aynı yöntemin babaların da dahil edildiği araştırmalarda tekrarlanması, sonuçlara yönelik güvenin pekişmesini sağlayacağı söylenebilir.

Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazarın katkısı: Araştırmanın planlanması, uygulama sürecinin yürütülmesi, verilerin analizi ve raporlaştırılması. Birinci yazarın katkısı %70 oranındadır.

İkinci yazar: Araştırmanın planlanması, yürütülmesinde danışmanlık, veri analizinde danışmanlık. İkinci yazarın katkısı %30 oranındadır.

Çıkar çatışması

Araştırmacılar çalışmayı mali çıkarlarının olduğu bir firma adına yapmamışlardır. Araştırmacılar arasında herhangi bir çıkar çatışması da söz konusu değildir.

Destek ve Teşekkür

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteğini esirgemeyen Çağdaş Drama Derneği'ne, 23 Nisan Anaokulu idaresine ve atölye çalışmalarına gönüllü katılan katılımcılara teşekkürlerimi sunarız.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama* (1.bs), Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130. <https://doi.org/10.21612/yader.2020.007>.

Aksoy, A. N., & Koçtürk, M. (2019). Ebeveyn tutumlarını algılama ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 63-70. <https://doi.org/10.18506/anemon.473873>

Ay, Y. (2017). The effect of learning types/styles on student achievement. In: Karadağ E. (Ed) *The factors effecting student achievement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_19.

Balkul, H. İ. (2020). Deneyimsel öğrenme kuramının çeviri teknolojileri eğitimine uyarlanması. H.İ. Balkul (Ed.), *Çeviride teknoloji: süreç ve uygulama* içinde (Sayı: 1, ss. 99-124).

Baltaş, Z. (2018). *Temel ihtiyaçların kazanılmasında ailenin rolü*. H. Yavuzer (Ed.), Ana- Baba Okulu içinde (ss. 56-57).

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.

Bornstein, M. H. (2012). *Cultural approaches to parenting*. *Parent Science Practice*, 12(2-3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>

Bostan, S. (1993). *14-16 Yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-baba eğitimi* (2.bs), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftci, Z., & Gülaçtı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve flört kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1282-1309. <https://doi.org/10.26466/opus.553036>
- Derman, T.M. ve Başal. A.H. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.
- Doğan, N. Başoçku, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2),120-139.
- Gencel, İ. E., & Erdoğan, M. (2022). Kolb'un yenilenen öğrenme stili sınıflamasına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 813-833. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363492>
- Gibson, L. (2017). *Olgunlaşmamış ebeveynlerin yetişkin çocukları* (1. Bs.). İstanbul: Sola Yayınları.
- Gökbulut, Ö.Ö. (2006). Anne baba olma farkındalığı gelişiminde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Güenalp, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, A. (2018). *Cezasız eğitim-2* (1. bs), İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karabulut-Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kızıltan, G. (1984). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen etmenler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.

Ercan, S. & Aslantaş, L. (2024). 0-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin olumlu ebeveyn tutumlarını geliştirmede yaratıcı dramının etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 188-202.

Küçükşen, K. (2021). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinde sosyal ilişki unsurlarının algılanan ane-baba tutumu ve akademik başarıya göre değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5071-5090. <https://doi.org/10.26466/opus.784070>

Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.

Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>

Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.

Poussin, C. (2015). *Bana kendi kendime yetmeyi öğret* (1.bs), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

San, C. (2009). Toplumsal değişim ile yaratıcı drama ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 75-78.

Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.

Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Toker, G. A., & Çapan, A. S. (2018). Anne baba tutumlarından kaynaklanan, ihmal ve duygusal istismara maruz kalmış çocukların en çok kullandığı savunma mekanizmaları üzerine bir literatür taraması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 1794-1816. <https://doi.org/10.26466/opus.480595>.

Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba ve çocuk*. (6. bs.), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2018). *Ana-baba okulu*. (22. bs.), İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

The Impact of Creative Drama on Developing Positive Parenting Attitudes in Mothers of Children Aged 0-6 Years*

Serap Ercan¹

Levent Aslantaş²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.010

Article History

Received: 25.10.2023

Accepted: 22.07.2024

Keywords

Creative drama

Parental attitude

Child development

Positive parenting

Article Type

Research paper

Abstract

The family is a structure consisting of a triangle of mother, father and child, which influences each other's behavior. This environment affects the social, cognitive, emotional, language and psychomotor development of the child, as well as the development of self-care skills. The positive course of this development depends on the awareness of the parents of what changes they can cause in their attitude towards the child. One way to discover this and raise awareness is through the "creative drama method". The purpose of this study is to show the awareness of parents of children in the age group from 0 to 6 years of their own attitudes and the impact of these attitudes on their children using the method of creative drama. The research was conducted using a mixed methods approach. Six sessions of 180 minutes each and two sessions of 60 minutes each were held for 12 voluntary parents in parenting and creative drama workshops. Quantitative data in the study were obtained through the Likert-type Parental Attitude Scale. Qualitative data, on the other hand, were collected through observation. For the analysis of quantitative data, Dependent Samples t-test were employed, while content analysis was used for the analysis of qualitative data. As a result of the analysis, it was found that creative drama practices caused a significant increase in democratic attitudes [$t(11) = -3.44, p < 0.005$] and a significant decrease in authoritarian attitudes [$t(11) = 6.89, p < 0,00$]. In addition, although there was a decrease in the direction of the expected change in protective and tolerant attitudes, it was not statistically significant. As a result, creative drama is a method that can create positive changes in the behavior of parents towards their children.

Suggested Citation

Ercan, S. & Aslantaş, L. (2024). 0-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin olumlu ebeveyn tutumlarını geliştirmede yaratıcı dramanın etkisi. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 188-202.

1. Teacher. Ministry of National Education Yurtkur Kindergarten, Türkiye, E-mail: serap_goncu@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0003-3948-2617

2. Specialist in Creative Drama in Education, Ministry of National Education Private Şafak education and rehabilitation center., Karabük, Türkiye, E-mail: leventaslantas78@hotmail.com, Orcid Id: 0009-0002-4309-314x

* Produced from the Graduation Project of the Creative Drama Instructor Program at the Contemporary Drama Association.

Introduction

A child, the smallest unit of the family, receives their initial education from their parents from infancy. The healthy development of a child's social, cognitive, emotional, linguistic, and psychomotor skills, along with self-care abilities, and the foundation of social life skills, are dependent on the atmosphere within the family (Kol, 2011). Over time, children can influence and shape their parents' lifestyles, emotions, and thoughts. Since the primary aim of the family is to ensure the optimal development and education of the child, parents' provision of sufficient attention, love, and compassion, and meeting the child's needs appropriately and timely, will form the foundation of this development (Çağdaş & Seçer, 2006).

The psychological structure within the family and the attitudes and behaviors based on this structure play a critical role in ensuring children's healthy emotional, cognitive, and physical development (Toker & Çapan, 2018). These attitudes and behaviors begin from the moment the child is conceived and are particularly decisive during developmental periods, affecting personality formation. Children acquire various feelings and impressions, which are the primary sources of impulses shaping their personality, in response to these attitudes and behaviors. The good or bad perceptions that emerge from these experiences will have a lasting impact throughout their lives (Güneş, 2018).

Certain aspects of the environment necessary for a child's healthy development, if inaccessible for extended periods, can lead to negative outcomes. Therefore, one of the most important duties of parents is to understand the developmental characteristics of the age group their child belongs to. In other words, parents who know their children well can shape their expectations accordingly, ensuring that they do not burden their children with responsibilities beyond their capabilities. Additionally, exhibiting attitudes that recognize the child's needs contributes to the development of a positive self-concept in the child (Poussin, 2015; Yavuzer, 2018). Conversely, the self-perception, which is crucial in social-emotional development, can be negatively impacted by parental attitudes, leading the child to view themselves as worthless (Gibson, 2017).

In the social-emotional domain, a child's ability to achieve self-actualization, express emotions, find a place within a community, develop a sense of security, and practice self-control is significantly influenced by parental attitudes. The foundation of a child's sense of security lies in the emotional bond they form with their caregivers. This emotional bond can be established with consistently reliable and responsive parents, helping the child fill the void and loneliness they feel within themselves with mature parental love (Gibson, 2017).

A child's cognitive, linguistic, and motor development varies based on parental attitudes. Parents who are aware of the characteristics of the preoperational, concrete operational, and formal operational stages can communicate effectively with their child, positively influencing both cognitive and linguistic development (Özdemir et al., 2012). Adapting behavior to match the child's abilities, not demanding tasks beyond their capability, supporting skills suited to their talents, and providing freedom of movement are factors that support motor development. Therefore, exposing the child to age-appropriate stimuli, engaging in tasks they can perform together, providing stimuli related to concepts, and generally exhibiting attitudes conducive to the child's cognitive development

can enhance cognitive, linguistic, and motor growth. Additionally, there appears to be a positive relationship between parental attitudes and the child's self-care skills (Baltaş, 2018).

Parental attitudes towards various developmental areas can be categorized into four main types: "authoritative and authoritarian attitude," "overly permissive attitude," "protective attitude," and "supportive and democratic attitude" (Yavuzer, 2018). (i) Authoritative and Authoritarian Attitude: Authoritarian parents are characterized by their tendency to impose strict rules on their children's behavior, shape, control, and judge them according to absolute standards, and not allow the child to develop an independent personality (Çiftçi & Gülaçtı, 2019). These parents often rigidly enforce rules, ignore the child's demands, place great importance on obedience, maintain cold communication with the child, and use punishment as a means of discipline. As a result, children in authoritarian families tend to be dependent and may have weak social relationships (Aksoy & Koçtürk, 2019). (ii) Overly Permissive Attitude: This approach is characterized by parents who do not oppose their children's desires, allow them to be spoiled, exhibit overly liberal behavior, and easily give in to the child's demands. Children of such parents may become self-centered and face delays in social development, often leading to rejection and exclusion by their peers (Poussin, 2015). (iii) Protective Attitude: Parents with this attitude show excessive care and control over their children. Overly protective parents see their children as infants, not allowing them to eat on their own or meet their own needs (Küçükşen, 2021). As a result, children of protective parents often become dependent on their mothers, constantly need someone's presence, lack sufficient self-confidence, fear making mistakes, struggle to cope with life, display excessive sensitivity, and may become introverted individuals who have difficulty expressing themselves (Bornstein, 2012). (iv) Supportive and Democratic Attitude: In democratic families, parents support their children while knowing how to set boundaries. Democratic parents communicate effectively with the child, see the child as an individual within the family, accept the child as they are, give them the opportunity to express their emotions and thoughts, and raise them in an environment of respect. This attitude combines regulatory control and love with autonomy (Aksoy & Koçtürk, 2019).

When examining the relevant literature on the impact of these parental attitudes on children's development, which is the focus of our research, several studies have been conducted. Günalp (2007), in his study examining the relationship between parental attitudes and children's self-confidence development in the preschool period, found a positive correlation between democratic parental attitudes and children's self-confidence. On the other hand, as the level of authoritarian, neglectful, and protective parental attitudes increased, children's self-confidence decreased. Palut (2008) identified a statistically significant and meaningful relationship between parental attitudes and adolescents' thinking styles. According to the researcher, there is a positive relationship between parental attitudes that accept their children as they are, allow them to express themselves, listen to and value their ideas and opinions, and consider their views in decision-making, and the children's legislative and critical thinking styles (Palut, 2008).

According to Yavuzer (2018), although determining the ideal parent is very difficult, successful parents can be described as those who can foresee their children's needs, respond appropriately, avoid overly permissive or overly strict attitudes, maintain a certain continuity and consistency in their flexible approach towards their children, and always listen to their children's explanations regarding a matter before reacting impulsively. There can be many reasons why children experience behavioral

problems in school and social life. Derman and Başal (2013) state that at least one or more behavioral problems are observed in 60.6% of children, and these problems are more prevalent among boys. The researchers note that fears such as fear of animals can be observed in children from overly protective families, while behaviors such as lying, fear of animals, and spitting can develop in children from strictly disciplined families. Bostan (1993) found that democratic parental attitudes positively affect the personal, social, and general adjustment levels of adolescents aged 14-16, while authoritarian and neglectful attitudes negatively impact adolescents' adjustment levels. It has also been reported that university students with democratic parental attitudes have higher levels of adjustment compared to those with protective, neglectful, and authoritarian parental attitudes (Kızıltan, 1984).

Research has shown that there are occasionally positive or negative correlations between parental attitudes and children's behaviors (Aksoy & Koçtürk, 2019; Küçükşen, 2021). However, being a good parent involves exhibiting attitudes and behaviors that positively influence children's self-confidence, self-efficacy, social-emotional skills, and cognitive development. Additionally, it is essential to inform parents about the outcomes of different types of approaches and address their needs in adopting the necessary approaches. One effective method for meeting these needs is the "creative drama method" (Akdemir, 2020).

Creative drama can be defined as the enactment of a purpose and a thought based on the life experiences of group members, using techniques such as improvisation, role-playing, and other similar methods. These enactments are carried out under the guidance of an experienced instructor, emphasizing spontaneity, the "here and now" principle, and pretending (Adıgüzel, 2018). Since it is challenging for parents to directly and memorably recognize, observe, and examine their approaches toward their children, using creative drama makes it easier for parents to understand themselves and their children. Instead of direct instruction-based approaches, creative drama allows for interpretations based on design and imagination. Creative drama is one of the best ways to learn by doing and experiencing during the educational process. The information obtained during this process is not based on rote theoretical knowledge. Instead, it involves re-evaluating the learned information from a new perspective and reconstructing it by reviewing experiences and practices (San, 2009).

Drawing on lived experiences, creative drama is an extremely effective method that can help parents evaluate themselves, their attitudes within the family, and the overall family atmosphere. As a result of this evaluation, it can become much easier for parents to implement the conclusions they draw. To contribute to positive parental attitudes in preschool education, the Ministry of National Education distributes the "Family Needs Assessment Form" to parents. After marking the areas where they need help with their children, parents receive information from schools through various methods such as letters, slides, presentations, and seminars on these topics. In addition to these measures, enhancing communication skills between parents and children through the creative drama method can be more permanent and effective (Adıgüzel, 2018). One of the most significant impacts of creative drama is the development of empathy skills, allowing parents to put themselves in their children's shoes. Instead of a didactic approach, creative drama enables parents to observe their attitudes as if holding a mirror in front of them, leading to the awareness of adopting more positive attitudes toward their children. By reflecting on these experiences and making necessary changes in their attitudes, it can ensure that children are raised in a better atmosphere.

According to Kolb's "Experiential Learning Theory," learning is a process in which experience is transformed into knowledge. This theory not only identifies learning styles but also addresses fundamental questions related to learning and individual development. Unlike other authors who emphasize the genetic and biological aspects of learning styles, Kolb defines learning styles as enduring and resistant conditions resulting from the interaction between the individual and the environment. Individuals may prefer different learning methods or use them in combination (as cited in Gencil and Erdoğan, 2022). Within this framework, four learning modes can be defined: concrete experience, reflective observation, abstract conceptualization, and active experimentation. By emphasizing concrete experiences in the learning process, Kolb highlights the importance of understanding and problem-solving through the experience obtained at that moment. In this process, feeling the situation is more important than merely thinking about the subject (Balkul, 2020).

According to Kolb's experiential learning theory, an individual first undergoes an artificial or realistic experience related to the subject. Then, they analyze this experience internally. Subsequently, the insights gained are associated with events that resemble real-life situations. The knowledge and awareness obtained from experiences connected to real-life situations are later applied in a real context, resulting in the acquisition of a new experience (Evin-Gencil, 2007). Considering the harmony and similarity between creative drama and Kolb's theory, it is likely that the experiences parents gain through the creative drama method will be more enduring (Ay, 2017; Tanyel, 2022).

To understand childhood and preserve proper values, it is necessary for adults to reassess their own values. In doing so, the most crucial guide will be considering the experiences and knowledge of the people they interact with. Discussing the understanding of childhood, controlling behaviors, and providing examples from the approaches of other adults while interacting and communicating with children will not be an appropriate learning method. Therefore, creative drama, which creates a fictional environment and enables the understanding of the subject without losing touch with reality, can be one of the effective methods for changing parents' behaviors and attitudes (Gökbulut, 2006).

This study aims to provide parents with children of various ages with knowledge about different parenting attitudes through the method of creative drama and to help them understand the effects of these attitudes on their children. Additionally, it seeks to measure the effectiveness of creative drama in helping parents develop appropriate attitudes.

Methodology

Research Model

This study employed a mixed-method design, combining both qualitative and quantitative methods. The research design used is the convergent design, which involves the simultaneous collection and analysis of both quantitative and qualitative data. The researcher collects two different data sets and then merges them to develop a comprehensive understanding. This design is used to address the research question more thoroughly and enrich the results (Creswell, 2021). Qualitative research involves collecting data through methods and techniques such as observation and interviews. This data is then organized, categorized, themes are identified, and all these stages are reported (Özdemir, 2010). Quantitative research, on the other hand, involves objectifying, making observable, and quantifying phenomena and events to identify and understand them. In this study, a pre-test

post-test single-group quasi-experimental model, one of the quasi-experimental designs, was used (Büyükoztürk et al., 2020).

Study Group

This study was conducted in the club classroom of 23 Nisan Kindergarten, located in Erfelek District, Sinop Province. The classroom, measuring 35 square meters, features laminate flooring and is equipped with a projector, computer, and four kindergarten cabinets. The research group consisted of 12 parents of students attending the kindergarten who volunteered to participate in the study. An examination of the educational backgrounds of the participating parents revealed that two were university graduates, five were high school graduates, four were middle school graduates, and one was a primary school graduate.

Implementation Process

Conducted in collaboration with the administration of 23 Nisan Kindergarten in Erfelek to provide the venue and participants, this research began on November 12, 2018, and concluded on November 22, 2018. The study was carried out on weekdays between 08:30 and 11:30, with a total of six sessions lasting 180 minutes each and two sessions lasting 60 minutes each. All parents attended each session. The workshop topics applied in the study were structured as follows:

1. Session: Introduction-Communication
2. Session: Creative Drama Techniques
3. Session: Overindulgent Parenting Attitude
4. Session: Authoritarian Parenting Attitude
5. Session: Protective Parenting Attitude
6. Session: Democratic Attitude and Other Attitudes
7. Session: Parenting Attitudes with Children
8. Session: General Evaluation

Data Collection Tools

In the study, the Parental Attitude Scale (PAS) developed by Karabulut Demir and Şendil (2008) was used to obtain quantitative data. PAS was employed as a pre-test and post-test data collection tool. PAS was developed to measure the child-rearing behaviors of parents with children aged 0-6 years. The scale is in Likert format, with five options that vary according to the frequency of each behavior. These options are: Always, Usually, Sometimes, Rarely, and Never. This allows parents to indicate how often they exhibit the mentioned behavior. One of these options is marked for each item. In scoring the items, Always receives 5 points, while Never receives 1 point. Scores obtained from each dimension are calculated separately to yield a score for each dimension. A high score indicates an adoption of the behavior represented by that dimension (Karabulut Demir and Şendil, 2008). For collecting qualitative data, observation forms containing verbal and written feedback, along with video recordings, were used.

Data Collection

During the interim evaluations and assessment activities conducted in the workshops, verbal and written feedback, the leader's records, the results of the parents' readiness workshops regarding attitudes, and the results of the comparative workshop conducted at the end of the process were used

as data. All workshops were recorded to observe participants' progress and to be used in the final evaluation. Verbal feedback from the evaluations was transcribed from the video recordings.

Analyzing the Data

The qualitative data of the study, including written and verbal feedback obtained from participants during interim evaluations/assessments and observation forms, as well as data collected at the end of the study, were analyzed using content analysis, one of the qualitative methods. Content analysis is a technique that systematically examines a text or data set to make inferences based on specific categories. This technique is used to understand, describe, and interpret the content found in various media types such as text, images, or audio. Researchers divide the content into main categories to identify specific themes and evaluate the frequency or relationships within these categories to reveal the characteristics of the data set. Content analysis is often adopted by researchers who aim to develop an in-depth understanding, identify trends, or systematically evaluate the existing knowledge on a specific topic (Creswell, 2021).

The data obtained in the study were analyzed using SPSS 23 software. In the analyses, the reliability values of the sub-dimensions of the scale used, the descriptive analysis of these sub-dimensions, and dependent groups t-tests were performed as the findings were normally distributed. "Data with skewness and kurtosis values within the range of ± 1.5 can be considered normally distributed" (Doğan and Başokçu, 2010: pp. 65-66). The skewness and kurtosis values of the data collection tools used in the study were examined and found to be within the ± 1.5 range, indicating that the data were normally distributed. The values obtained from the scales were calculated by averaging all items in each sub-dimension. The significance level in the analyses was set at .05 ($\alpha=0.05$). Table 1 presents the pre-test reliability values for the general scale and its sub-dimensions used in the study.

Table 1

Reliability Values Between Items for the Pre-Test of the Parental Attitude Scale and Its Sub-Dimensions

Sub-Dimension	Number of Items	Cronbach's Alpha
Democratic Attitude	17	,91
Authoritarian Attitude	11	,82
Protective Attitude	9	,77
Permissive Attitude	9	,73

According to Table 1, the reliability value between items for the Democratic Attitude subscale is .91; for the Authoritarian Attitude subscale, it is .82; for the Protective Attitude subscale, it is .77; and for the Permissive Attitude subscale, it is .73. All values are at acceptable levels, and the differences between the subscales appear to be a result of variability in the number of items. Overall, it can be said that the participants provided consistent responses within each subscale and that the scale validly measures the concepts it is intended to assess. For example, a participant with a high authoritarian attitude provided consistent and relatively high values between 1 and 5 on the authoritarian attitude subscale compared to other participants.

Table 2

Reliability Values Between Items for the Post-Test of the Parental Attitude Scale and Its Sub-Dimensions

Sub-Dimension	Number of Items	Cronbach's Alpha
Democratic Attitude	17	,83
Authoritarian Attitude	11	,75
Protective Attitude	9	,66
Permissive Attitude	9	,61

In Table 2, the post-test reliability values of the overall scale and its sub-dimensions used in the study are presented. According to the analysis results, the inter-item reliability value of the Democratic Attitude subscale is .83, the inter-item reliability value of the Authoritarian Attitude subscale is .75, the inter-item reliability value of the Protective Attitude subscale is .66, and the inter-item reliability value of the Permissive Attitude subscale is .61. All values are within acceptable ranges, and the differences between the subscales are thought to result from the variability in the number of items. The differentiation in pre-test reliability values can be attributed to the reduction in variance among the subscales following the Creative Drama intervention.

Based on the reliability analyses, the values for the overall scale and its sub-dimensions were deemed appropriate, and all items and the subscale scores derived from these items were included in subsequent analyses. According to the analysis results, there was no need to exclude any items from the subsequent analyses. Since all items were completed and no outliers were detected, all participants were included in the analyses.

Research and Publication Ethics

Since the data of this study were collected in the 2018-2019 academic year, there is no ethics committee certificate for this research.

Findings

The statistical analysis results of the workshop-based data on excessively permissive, excessively protective, authoritarian, and democratic parental attitudes are presented in the tables below. In the analyses conducted, the pre-test and post-test descriptive analysis data of the overall and sub-dimensions of the parental attitudes scale are shown in Table 3.

Table 3

Descriptive Analysis Results of the Pre-Test and Post-Test Scores for the Overall and Sub-Dimensions of the Parental Attitudes Scale

	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Pre-Test – Democratic Attitude	12	2,18	4,29	3,18	,70
Post-Test – Democratic Attitude	12	2,24	4,76	3,96	,64
Pre-Test – Authoritarian Attitude	12	1,55	3,64	2,65	,64
Post-Test – Authoritarian Attitude	12	1,27	2,18	1,72	,31
Pre-Test – Protective Attitude	12	2,56	4,29	3,38	,67
Post-Test – Protective Attitude	12	1,97	4,11	3,13	,61
Pre-Test – Permissive Attitude	12	1,03	3,67	2,75	,72
Post-Test – Permissive Attitude	12	1,33	3,89	2,35	,71

Examining the pre-test descriptive analysis results in Table 3, it is evident that all participants have average scores in each parental attitude, with no extreme values in any attitude. This indicates that they come from a normal population and are open to changes in their existing attitudes. The differences in attitude values observed in the post-test descriptive analysis results, compared to the pre-test averages, suggest a change due to the ‘Creative Drama’ activity.

Table 4 shows the results of the dependent groups t-test between the pre-test and post-test scores for the sub-dimensions of the Parental Attitudes Scale.

Table 4

Dependent Groups t-Test Analysis Results for the Pre-Test and Post-Test Scores of the Sub-Dimensions of the Parental Attitudes Scale

Test Pair	N	Mean	SD	t	p
Pre-Test – Democratic Attitude	12	3,18	,70	-3,444	,005*
Post-Test – Democratic Attitude	12	3,96	,64		
Pre-Test – Authoritarian Attitude	12	2,65	,64	6,890	,001*
Post-Test – Authoritarian Attitude	12	1,72	,31		
Pre-Test – Protective Attitude	12	3,38	,67	1,866	,089
Post-Test – Protective Attitude	12	3,13	,61		
Pre-Test – Permissive Attitude	12	2,75	,72	2,158	,054
Post-Test – Permissive Attitude	12	2,35	,71		

*p<,05

Examining the data in Table 4, a significant increase in democratic attitudes among participants, $t(11) = -3.44$, $p < .005$, and a significant decrease in authoritarian attitudes, $t(11) = 6.89$, $p < .001$, are observed. There is no significant difference between the other sub-dimensions ($.10 < p < .05$).

In terms of effect sizes, results varying between medium to large effect sizes according to Cohen’s standards are observed (for each attitude change respectively, $d = 1.01$, $d = 1.20$, $d = .04$, $d = .57$). According to these results, it is evident that the Creative Drama activity particularly led to an improvement in the democratic attitudes of parents towards their children and a decrease in authoritarian attitudes.

Looking at the qualitative findings obtained from the workshop activities:

Democratic Parenting Attitude

At the end of the study involving concepts related to democracy, it was noteworthy that the participants formed a circle when given the directive to place themselves in a line in a democratic environment. At the end of the enactments related to the democratic parenting attitude, the comment “It was very different from previous attitudes” was made. Compared to all other attitudes, the opinion that children would be happy and self-confident emerged. The attitude-related board created during the evaluation was referred to by the participants as “our roadmap.” It was observed that the participants discussed the difference between democratic attitudes and other attitudes.

Authoritarian Parenting Attitude

Participants generally commented, “We learned how wrong an attitude we believed to be positive and correct is” regarding the authoritarian parenting attitude. In the posters prepared at the end of the workshop, expressions emphasizing the importance of respecting the child’s life and decisions were used. The words “unhappiness” and “pressure” were frequently used concerning the impact on children. Comments were made on the difference between punishment and discipline. One participant remarked, “It hit us like a slap,” and other participants supported it by saying, “We learned our lesson.” In this respect, it can be said that Creative Drama activities can create significant changes, especially in authoritarian parenting attitudes, and can lead to a positive increase in the child’s development.

Overprotective Parenting Attitude

In the fill-in-the-blank exercise conducted at the end of the workshop, participants generally stated that they realized the harm they caused to their children while trying to protect them.

- *“I did self-criticism.”*
- *“I felt how much I restricted my child and realized it was wrong.”*
- *“I promised myself not to make these mistakes.”*
- *“I saw my rights and wrongs.”*
- *“I confronted myself in this workshop.”*
- *“I realized everything. I will give my children that self-confidence.”*

In the exhibition work done with pictures, the expression “I am a child, I want to explore” was used to reflect the emotions of the child in the visual. In the interim evaluation studies, the statement *“It was nice to be protected, but when overly protected, I felt restricted”* was noteworthy.

Overly Permissive (Indulgent) Parenting Attitude

At the end of the studies conducted throughout the workshop on overly permissive parents, participants emphasized that being permissive is necessary but believed there should be a limit to it. They stated that they realized how exhausting it is to make promises, that children need rules, and became aware of the negative impacts of excessive permissiveness on children.

Drama with Children

In the improvisation part with the children, the attitudes of the children towards their mothers were observed, and in the evaluation part, participants stated that they realized their children’s attitudes were just like their own. They mentioned that observing their children as parents was like watching themselves. The communication of the children with their mothers in the parent role was observed.

Participants expressed their intention to apply these experiences to their lives. When the letters written by participants to their children were examined, the following statements were found noteworthy:

- *“Sometimes I get angry, sometimes I raise my voice, sometimes I act impatient. All of this is because I am trying to protect you.”*
- *“Sometimes I thought I was a bad mother, and sometimes I thought I was a perfect mother.”*

• *“Sometimes I think I cannot fully express my feelings to you. There is always a rush, always a hurry in our lives. But still, there are quality times we spend together in our lives. I realized that those are the times when we are the happiest.”*

• *“I will always love and protect you in this life.”*

• *“Your father and I will always be by your side.”*

• *“My dear children, you enabled me to participate in this drama activity as a mother.”*

• *“From now on, beautiful days await us because I realized my mistakes and I apologize to you.”*

• *“I came to this training for you and saw my rights and wrongs.”*

Discussion, Conclusion and Recommendations

Upon evaluating the research data, it was observed that parents participating in the “Creative Drama” activity demonstrated an increase in democratic attitudes and a decrease in authoritarian attitudes toward their children. These changes indicate a rise in democratic attitudes and a reduction in authoritarian attitudes. The “Creative Drama” activity has had a positive impact on parents, encouraging them to adopt a more democratic approach and move away from authoritarian attitudes towards their children. In this context, it is believed that the “Creative Drama” activity has mediated positive changes in parenting practices and supported the healthy development of children.

Additionally, a decrease was observed in protective and permissive attitudes among mothers; however, these changes did not reach a level of significance. The limited number of participants may have made it challenging to achieve statistical significance. It is also considered that participants may have initially exhibited lower levels of protective and permissive attitudes or may have been less willing to change these attitudes. The decrease observed after the training could suggest that mothers were reluctant to abandon these attitudes or resistant to such changes. This situation can be associated with factors such as personal values, beliefs, or cultural influences. In this scope, it can be said that the “Creative Drama” activity is a method capable of creating positive changes in parents’ attitudes towards their children.

The tendency of children to place themselves in a line observed in role-plays about democratic parenting attitudes during the Creative Drama workshops has influenced participants to adopt this attitude. This indicates that democratic attitudes can have a positive impact on children. The differences that emerged from the role-plays strengthened participants’ beliefs that this new approach would have a positive effect on their children’s happiness and self-confidence. It is noteworthy that parents with an authoritarian attitude used expressions like, “We learned how wrong an attitude we thought was right,” after the workshops. Posters emphasizing the need to respect the child’s life and decisions increased awareness of the negative effects of authoritarian attitudes. This shows that Creative Drama activities can lead to significant changes in authoritarian parenting attitudes and positively contribute to children’s development.

An important finding at the end of the workshop was that participants questioned their overly protective attitudes and understood the harm they were causing their children during a fill-in-the-blank exercise. The participants’ expression of entering a process of self-confrontation indicates the potential of Creative Drama activities to enhance individuals’ inner awareness. The process of parents who were overly permissive realizing the boundaries of permissiveness and gaining awareness of the

need for children to have rules is significant. This shows that Creative Drama activities can limit overly permissive attitudes and guide parents toward a healthier parenting approach.

Participants' efforts to apply their experiences to their daily lives demonstrate that Creative Drama activities can lead to positive changes not only within the confines of the workshop but also in everyday life. In this regard, the letters parents wrote to their children reflect that the workshop process strengthened communication among individuals and contributed to the formation of positive family dynamics.

The results of the study, in parallel with Günalp's (2007) findings, show that parents' democratic attitudes have a positive effect on children's self-confidence. Additionally, the conclusion that children's self-confidence decreases as the levels of authoritarian, indifferent, and protective parenting attitudes increase is consistent with similar studies in the literature. Similar to the studies by Palut (2008) and Yavuzer (2018), this study also reveals a significant connection between thinking styles and parenting attitudes. It has been found that parenting attitudes that accept children as they are, grant them freedom of expression, and value them are positively related to children's legislative and critical thinking styles. Furthermore, akin to the study by Derman and Başal (2013), this study also demonstrates that family attitudes have an impact on children's behavioral problems. Among the findings are that fears may emerge in families exhibiting overly protective attitudes, while specific behavioral problems may be observed in strictly disciplined families. In this context, it can be concluded that Creative Drama activities can create positive effects on parenting attitudes and that these effects can positively reflect on children's emotional development. This study reveals the potential of Creative Drama activities to help parents better understand themselves and improve their parenting approaches.

When examining the impact dimensions of the Creative Drama activity, it is evident that more research involving a larger number of participants is necessary. It is expected that significant changes will be observed for each parenting attitude in studies conducted using this method. Additionally, repeating the same method in studies that include fathers is suggested to enhance the reliability of the results.

Author Contributions

Contribution of the first author: Planning of the research, conducting the application process, analyzing the data, and reporting. The contribution rate of the first author is 70%.

Second author: Planning of the research, consulting in the execution, and consulting in data analysis. The contribution rate of the second author is 30%.

Disclosure Statement

The researchers did not conduct the study on behalf of a company with which they have financial interests. There is no conflict of interest involved for the researchers.

Support and Thanks

We would like to express our gratitude to the Contemporary Drama Association, the administration of 23 Nisan Kindergarten, and the participants who voluntarily took part in the workshop activities for their support in conducting the research.

Reference

- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama* (1.bs), Ankara: Yapı Kredi Yayınları.
- Akdemir, H. (2020). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve mesleki benlik saygı düzeylerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 113-130. <https://doi.org/10.21612/yader.2020.007>.
- Aksoy, A. N., & Koçtürk, M. (2019). Ebeveyn tutumlarını algılama ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 63-70. <https://doi.org/10.18506/anemon.473873>
- Ay, Y. (2017). The effect of learning types/styles on student achievement. In: Karadağ E. (Ed) *The factors effecting student achievement*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_19.
- Balkul, H. İ. (2020). Deneyimsel öğrenme kuramının çeviri teknolojileri eğitimine uyarlanması. H.İ. Balkul (Ed.), *Çeviride teknoloji: süreç ve uygulama içinde* (Sayı: 1, ss. 99-124).
- Baltaş, Z. (2018). *Temel ihtiyaçların kazanılmasında ailenin rolü*. H. Yavuzer (Ed.), Ana- Baba Okulu içinde (ss. 56-57).
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Bornstein, M. H. (2012). *Cultural approaches to parenting*. *Parent Science Practice*, 12(2-3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683359>
- Bostan, S. (1993). *14-16 Yaş ergenlerinin uyum düzeylerinin ve ana-baba tutumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Bs.). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2006). *Anne-baba eğitimi* (2.bs), Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çiftci, Z., & Gülaçtı, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ve flört kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1282-1309. <https://doi.org/10.26466/opus.553036>
- Derman, T.M. ve Başal. A.H. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 115-144.

- Doğan, N. Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması, *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Evin-Gencel, İ. (2007). Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı öğrenme stilleri envanteri-III'ü Türkçeye uyarlama çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2),120-139.
- Gencel, İ. E., & Erdoğan, M. (2022). Kolb'un yenilenen öğrenme stili sınıflamasına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 813-833. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022363492>
- Gibson, L. (2017). *Olgunlaşmamış ebeveynlerin yetişkin çocukları* (1. Bs.). İstanbul: Sola Yayınları.
- Gökbulut, Ö.Ö. (2006). Anne baba olma farkındalığı gelişiminde yaratıcı dramının yöntem olarak kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 33-45.
- Günel, A. (2007). *Farklı anne baba tutumlarının okul öncesi eğitim çağındaki çocukların özgüven duygusunun gelişimine etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneş, A. (2018). *Cezasız eğitim-2* (1. bs), İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karabulut-Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kızıltan, G. (1984). *Üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal uyum düzeylerini etkileyen etmenler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Küçükşen, K. (2021). Sosyal hizmet bölümü öğrencilerinde sosyal ilişki unsurlarının algılanan anne-baba tutumu ve akademik başarıya göre değerlendirilmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(38), 5071-5090. <https://doi.org/10.26466/opus.784070>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T., & Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 4(4), 566-589. <https://doi.org/10.5455/cap.20120433>
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Poussin, C. (2015). *Bana kendi kendime yetmeyi öğret* (1.bs), İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Ercan, S. & Aslantaş, L. (2024). The Impact of Creative Drama on Developing Positive Parenting Attitudes in Mothers of Children Aged 0-6 Years, 19(2), 188-202.
- San, C. (2009). Toplumsal değişim ile yaratıcı drama ilişkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 75-78.
- Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Tanyel, H. H. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde finansal okuryazarlık becerisinin kazandırılmasında farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Toker, G. A., & Çapan, A. S. (2018). Anne baba tutumlarından kaynaklanan, ihmal ve duygusal istismara maruz kalmış çocukların en çok kullandığı savunma mekanizmaları üzerine bir literatür taraması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 1794-1816. <https://doi.org/10.26466/opus.480595>.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba ve çocuk*. (6. bs.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2018). *Ana-baba okulu*. (22. bs.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Online Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Spor Bilimleri Öğrencileri İletişim Kaygı Düzeylerine Etkisi

Mehmet Akif Yücekaya¹

Sinan Uğraş²

Murat Aslan³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.011

Makale Geçmişi

Gönderim: 23.04.2024

Kabul: 28.07.2024

Anahtar Sözcükler

İletişim

İletişim kaygısı

Üniversite öğrencileri

Yaratıcı drama

Spor bilimleri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerine çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler içerisinde 10'u kontrol grubu ve 10'u deney grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan 10 öğrenci sadece etkili iletişim becerileri dersi alırken, deney grubunda bulunan 10 öğrenciye ise etkili iletişim becerileri dersinin yanında yaratıcı drama etkinlikleri çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Araştırmada McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ve McCroskey ve diğerleri (1985) tarafından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 4 boyut ve 24 maddeden oluşan İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) ön test ve son test olarak öğrenci grubuna uygulanmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna başlangıçta iletişim kaygısı ölçeği ön test olarak uygulanmış, sekiz atölye olarak uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında da iletişim kaygısı ölçeği son test olarak uygulanarak arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın sonunda, çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin genel iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve grup iletişim kaygısını deney grubu lehine anlamlı bir düzeyde azalttığı bulunmuştur. Bireylerarası iletişim kaygılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına dayanarak üniversitelerde iletişim kaygısını azaltmak amacıyla yüz yüze ya da çevrimiçi ortamda drama etkinliklerinin uygulanması önerilmektedir.

Önerilen Atıf

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 203-222.

1. Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Diyarbakır, Türkiye. E-posta: yucekayaakif@gmail.com ORCID: 0000-0003-3853-5660

2. Doç Dr., Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Çanakkale, Türkiye. E-posta: sinanugras@gmail.com ORCID: 0000-0003-0792-1497

3. Doç Dr., Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Çanakkale, Türkiye. E-posta: aslmrt@gmail.com ORCID 0000-0001-8938-3930

Giriş

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bu nedenle de çevresi ile sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. İnsanlar iletişim sayesinde fikir alışverişlerinde bulunabilmekte, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmekte ve birbirlerini anlayabilmektedir. Toplumsal bir varlık olan insanın, çevresi ile sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için rahat olması ve iletişim kaygısı yaşamaması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar tüm insanların iletişim kaygısı yaşadığını ancak insanların ortalama üçte birinin yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşadığını göstermektedir (Hunter vd., 2014; McCroskey, 2007; McCroskey vd., 2014; Shi vd., 2015).

İletişim kaygısı, bireylerin iletişim esnasında yaşadığı korku, gerilim ve endişe hali olarak tanımlanabilir (Beatty vd., 1998; Bodie, 2010; McCroskey, 1977). Kişi iletişim kurmak konusunda endişe duyuyorsa iletişim sürecindeki mesajlardan emin olamama (Çakmak ve Aktan, 2016; Çakmak 2018), iletişim esnasında aşırı terleme ve yüksek kalp atım hızı (Beatty ve Dobos, 1997), diğer bireylerle iletişim kurma olasılığında azalma (McCroskey, 1984), insanlar önünde konuşmaktan çekinme (Erdoğan, 2018), iletişim sırasında elde etmeyi düşündüğü faydadan çok olumsuz duygular yaşama (Loureiro vd., 2020) gibi sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sebeple, iletişim kaygısı çözüme kavuşturulması ve önlem alınması gereken olumsuz bir durumdur (Çakmak ve Aktan, 2016).

İletişim kaygılarının engellenmesi ve çözüme kavuşturulması için en etkili yollardan biri yaratıcı drama etkinlikleridir (Adıgüzel, 2006; Çifçi ve Altınova, 2017; Gölpinar vd., 2018). Yaratıcı drama yöntemi, bireylere bir grup içerisinde kendilerini hem sözel hem de bedensel olarak ifade edebilecekleri bir ortam sunar. Bu durum kişinin diğer bireylerle ve grupla olan iletişim ve etkileşimini artırır. Drama etkinliklerine katılan kişiler genellikle iletişim ve etkileşim içeren etkinliklerin kendilerine iyi geldiğinin veya kendilerini iyi hissettirdiğinin altını çizerek (Karaosmanoğlu vd., 2022). Wessels (1987), drama etkinlikleri ve rol yapma uygulamalarının öğrencilerin etkinliğe odaklanmaları nedeniyle konuşma gereksinimini artırdığını belirtmektedir. Bu tür etkinlikler, katılımcıların hayal güçlerini kullanarak diğer bireylerle iletişim kurmalarına ve etkileşime geçmelerine olanak tanırken, bu süreçte iletişim becerilerini farkında olmadan geliştirdiklerine işaret etmektedir. Yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisi, özellikle doğaçlama süreçlerinde öne çıkar (Bessadet, 2022; Çifçi ve Altınova, 2017). Doğaçlama, katılımcıları anlık olarak düşüncelerini dile getirmeye ve hızlıca yanıt vermeye yönlendiren bir drama tekniği olarak bilinir (Emunah, 2019; Wessels, 1987). Bu süreç, katılımcıların göz teması, konuşma, beden dili, jest ve mimik gibi iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarını zorunlu kılar (Adıgüzel, 2006; Emunah, 2019). Doğaçlama esnasında katılımcılar, duygularını ve düşüncelerini başkalarına aktararak iletişim becerilerini geliştirirler. Bu sayede, bireylerin iletişimdeki özgüvenleri artar ve kaygıları azalır, böylece daha etkili bir iletişim ortamı sağlanır (Karaosmanoğlu vd., 2022; Gölpinar vd., 2018).

Yaratıcı dramanın bireylerin iletişim becerilerini artırdığı (Akoğuz, 2002; Arslan vd., 2010; Dere, 2019; Dereli, 2018; Erdem, 2021; Karacil-Kılıçaslan ve Yayla, 2018; Onur, 2016; Ormancı ve Şaşmaz Ören, 2010; Şengül ve Ünal, 2018; Yeler, 2018), yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Sevim ve Erem, 2013), okuma kaygılarını azalttığı (Yılmaz, 2009), konuşma becerilerini artırdığı ve konuşma kaygılarını azalttığı (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Hamzadayı vd., 2018; Kardaş, 2016), sınav kaygısını azalttığı (Karataş ve Tagay, 2019) ve bireylerde durumluk kaygısını azalttığı (Dikici, 2010) yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir. Bu durumda yaratıcı

dramanın hem bireylerde iletişim becerisi geliştirdiği hem de bireylerin kaygı düzeyini düşürdüğü sonucuna varılabilir. Bu bulgular ışığında, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli öğeleri arasında olan öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması önemlidir (Azian vd., 2013; Çuhadar vd., 2014). Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğrencilerin okula uyumlarında (Pianta vd., 1995), nitelikli bireyler yetiştirilmesinde (Tunçeli, 2013), öğrencilerin akademik başarılarının artmasında (Hallinan, 2008; O'Connor ve McCartney, 2007) ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Rudasill, 2011; Buyse vd., 2009).

Öncelikle Çin'de başlayan ve daha sonra ülkemiz de dâhil olmak üzere tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisi, yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerin çevrimiçi ortamda yapılmasına neden olmuştur. Bu eğitimlerden biri de yaratıcı dramadır. Pandemi öncesinde, fiziksel bir mekânda ve yüz yüze temas gerektiren drama eğitiminin çevrimiçi ortamda yapılması olumsuz bir kanaatle karşılanmıştı (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021). Ancak Philip ve Nicholls (2007), pandemi döneminden önce tiyatro ve drama derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilebileceğini öne sürmüşlerdir. Pandemi sürecinde ise çevrimiçi öğrenmenin, çocukların olumsuz durum ve olaylara karşı daha dayanıklı olmalarına ve eğitim sürecinin daha sağlıklı ve eğlenceli hale gelmesine olanak sağladığı görülmüştür (Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020). Çevrimiçi yaratıcı drama uygulamaları, yaratıcı drama uygulamalarının bileşen ve süreçlerinden oluşmaktadır. Tek fark, bu kurgusal gerçekliği online platformda yaratmak, yaşamak ve yaşatmaktır. Dolayısıyla yaratıcı dramanın temel bileşenleri, ilkeleri ve süreçleri çevrimiçi yaratıcı dramada da geçerlidir (Ütkür-Güllühan vd., 2023). Karaosmanoğlu ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada, COVID-19 sürecinde çevrimiçi drama dersi yürüten drama öğretmenlerinin dijital ortamın kısıtlılıklarına ve teknik sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, Nadarajan ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada sunulan anket ve görüşme bulguları, öğrencilerin çevrimiçi yaratıcı deneyimlerinde canlı etkileşimler, öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri, erişilebilirlik ve başarıyla ilgili çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

COVID-19 pandemisiyle beraber tüm dünyada olduğu gibi Türkiye de yeni normale adapte olmaya çalışmıştır. Drama, Türkiye' de yeni normale hızla tepki veren alanlardan biri olmuştur. Bu duruma drama eğitmeni yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardan biri olan Çağdaş Drama Derneği (ÇDD)'nin de etkisi olmuştur. ÇDD, drama eğitmeni yetiştirme final aşaması olan bitirme projesinin planlamasını ve etkinliklerin tasarlanmasını çevrimiçi ortamda gerçekleştirmiştir. Daha sonra eğitmenlik eğitiminin diğer aşamalarını da çevrimiçi ortamlara uygun olarak tasarlayarak uygulamaya geçmiştir (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021). Bunun yanı sıra üniversitelerde okutulan seçmeli drama dersleri de COVID-19'la birlikte çevrimiçi ortamlara uygun olarak tasarlanmış ve bunun için de farklı platformlar kullanılmıştır. Daha çok kameranın ve mikrofonun kullanıldığı etkinlikler uygulanmıştır (Karaosmanoğlu ve Metinnam, 2021). Üniversiteler, akademik veri yönetim sistemi (AVYS) ile birlikte Team Link, Adobe Connect, Webex, Skype, Zoom, Google Hangouts, Goto Meeting, Eztalks, Classroom, Google Meet, Discor, Eztalks gibi platformlarla uzaktan eğitime başlamıştır (Bal İncebacak, 2022a). Drama dersleri online olarak verilirken drama etkinliklerinde ve drama eğitim programında gerekli değişikliklerin yapıldığı, online derslerde ağırlıklı olarak Zoom dijital platformunun kullanıldığı ifade edilmiştir (Karaosmanoğlu vd., 2022).

Çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Ütkür-Güllühan ve diğerleri (2023), çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin

ilkokul öğrencilerinin mutluluk ve eğlenme düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu etkinliklere katılan öğrenciler, daha mutlu olduklarını ve daha fazla eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bal İncebacak (2022a), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, çevrimiçi drama derslerine katılan öğrencilerin uzaktan eğitimden keyif aldıklarını, eğitim sürecinde aktif olduklarını ve yüz yüze eğitimdeymiş gibi hissettiklerini belirtmiştir. Karaosmanoğlu ve diğerleri (2022) ise drama öğretmenlerinin yüz yüze uyguladıkları drama eğitim programlarını dijital platformlara uygun hâle getirerek başarıyla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Drama eğitimlerinde ağırlıklı olarak Zoom dijital platformunu kullandıklarını, bu derslerde drama öğretmenlerinin çevrimiçi dersleri değerlendirmek, geri bildirimde bulunmak ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek için Kahoot, Menti, Padlet gibi Web 2.0 araçlarını kullandıkları sonucuna varmışlardır. Bal İncebacak (2022b) ayrıca, çevrimiçi yaratıcı drama derslerinin sonunda üniversite öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, uzaktan eğitimde işlenen diğer derslerde pasif olduklarını ancak çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama derslerinde daha aktif olduklarını belirtmiştir. Özkaya ve Altuntaş (2021), masallarla kök ve eklerin öğretiminde çevrimiçi yaratıcı drama etkinlikleri planlamışlardır. Bağ ve Arık Karamık (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının matematik derslerinde çevrimiçi drama yöntemini kullanarak öğrenme kuramlarını uygulama konusundaki olumlu görüşlerinin arttığı ortaya konulmuştur.

Çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin başarıyla uygulandığını gösteren bulgular önceki araştırmalarda da mevcuttur (Bal İncebacak, 2022a; Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu vd., 2022; Ütkür-Güllühan vd., 2023). Çevrimiçi planlanan yaratıcı drama etkinlikleri gibi yüz yüze planlanan ve uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinde de beklenen olumlu etkinin görüldüğü çalışmalara rastlanmıştır. Binici (2013), kendini ifade etmede zorlanan, grup karşısında konuşma güçlüğü çeken öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi sayesinde bu sıkıntıları aştığı sonucuna varmıştır. Kaya (2018), yaratıcı drama yönteminin kaygı düzeyini olumlu etkilemede ve stresle baş etmede anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Sevim ve Erem (2013) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Kardaş ve Akın (2019) yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının hafifletilmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Dikici ve arkadaşları (2010) yaratıcı drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Abacı ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmada kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yapma ve yürütme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yöntemin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların iletişim becerileri ve kaygı düzeylerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Literatürde, çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerine olumlu etkileri olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır (Bal İncebacak, 2022b). Ancak, doğrudan iletişimle ilgili çevrimiçi drama uygulamalarına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin bu bağlamda önemli bir potansiyele sahip olduğu göz önüne alındığında, bu çalışma bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan ve etkili iletişim dersi alan 3. sınıf öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerine çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 10 öğrenci kontrol grubunda yer alarak sadece etkili iletişim becerileri dersi almış, deney grubundaki diğer 10 öğrenci ise aynı dersin yanı sıra çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerine katılmıştır. Ön test ve son testin uygulandığı kontrol grubu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmalarda olduğu gibi deney ve kontrol grubuna başlangıcında iletişim kaygısı ölçeği uygulanmış yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında iletişim kaygısı ölçeği son test olarak uygulanarak arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmamasına bakılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Çevrimiçi gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının homojenliğine bakılmıştır. Araştırma yolu tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

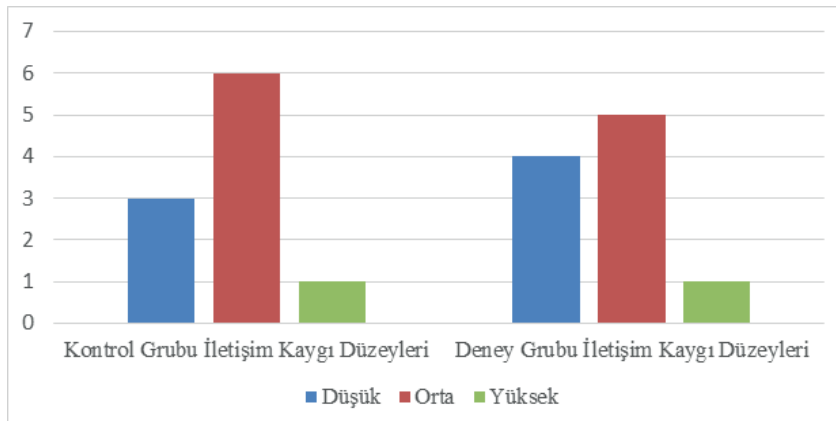
Grup	Ön test	İşlem	Son test
Kontrol	İletişim Kaygısı Ölçeği	İşlem yok	
Deney	İletişim Kaygısı Ölçeği	Çevrimiçi Yaratıcı Drama Etkinlikleri	İletişim Kaygısı Ölçeği

Çalışma Grubu

2020-2021 akademik yılında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde kayıtlı olan ve etkili iletişim becerileri dersine katılan, ardından araştırmaya gönüllü olan 20 öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunu ‘etkili iletişim becerileri’ dersini seçen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ve Spor Yöneticiliği Bölümünde öğrenim gören gönüllü öğrencilerden oluşmuştur. Deney grubunu 4 kadın 6 erkek öğrenci oluştururken, kontrol grubunu ise 5 erkek 5 kadın öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol grubuna göre iletişim kaygı düzeyleri düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılarak Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Öğrencilerinin İletişim Kaygı Düzeyleri



Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin iletişim kaygı seviyelerini ölçmek ve çevrimiçi yaratıcı drama uygulamalarının etkisini belirlemek amacıyla İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ (İKO-24) kullanılmıştır. İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ (İKO-24): McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ölçek yine aynı araştırmacı ve arkadaşları (McCroskey., 1985) tarafından tekrar 1985 yılında güncellenmiştir. Ölçek Çakmak (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, “grup iletişim kaygısı”, “toplantı iletişim kaygısı”, “bireyler arası iletişim kaygısı” ve “genel iletişim kaygısı” olmak üzere dört alt boyut ve 24 maddeden oluşmuştur. Boyutların puanlaması McCroskey vd. (1985) araştırmasında olduğu gibi yapılmıştır. “Grup = 18 – (1) + (2) - (3) + (4) - (5) + (6)”, “Toplantı =18 - (7) + (8) + (9) –(10) – (11) + (12)”, “Bireylerarası= 18 – (13) + (14) – (15) + (16) + (17) – (18)” ve “Genel =18 + (19) – (20) + (21) – (22) + (23) – (24)” grup iletişim kaygısı (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. sorular). İletişim kaygısının düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilmesi boyutlara göre tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

İletişim Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi

Toplam	Yüksek	Düşük
Toplam Puan	>80	<51
Grup	>20	<11
Toplantı	>20	<13
Kişiler arası	>18	<11
Genel	>24	<14

McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ve McCroskey ve diğerleri (1985) tarafından tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin Güvenirlik katsayısı olan Cronbach’s α (0.94) olarak bulunmuştur. Çakmak (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach’s α (0.81) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin ön test Cronbach’s α (0,794) tespit edilirken McDonald’s ω değerinin ise (0,863) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların son test sonuçlarına göre Cronbach’s α (0,836) McDonald’s ω değeri ise (0,950) olduğu tespit edilmiştir.

Yaratıcı Drama Atölyelerinin Uygulama Süreci

Çalışmanın bu bölümünde yaratıcı drama etkinlikleri kullanılarak Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 3. sınıf öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerinin düşürülmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 4 boyut ve 24 maddeden oluşan İletişim Kaygısı Ölçeğinin (İKÖ-24) her bir boyutu için iki atölye planlanmıştır. Atölyeler 180 dakikadan (3 saat) oluşmaktadır. Bu durumda ‘iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye, ‘toplantı iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye, ‘genel iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye, ‘bireylerarası iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye hazırlanmıştır. Atölyeler yaratıcı drama alanında uzmanlaşmış üç akademisyenin değerlendirmeleri ve önerilerine sunulmuş ve gelen görüş ve öneriler doğrultusunda eksiklikler giderilmiştir. Atölyeler uygulanırken Web 2.0 araçlarından (Zoom, Padlet, Google Form) faydalanılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin daha önce yaratıcı drama deneyimi olmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Yaratıcı drama uygulamaları, ÇDD’nin açtığı Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programının beş aşamasını başarıyla tamamlamış olan araştırmacı tarafından planlanmış ve yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin normalliğinin sınanması için çarpıklık ve basıklık değerleri ile Shapiro wilk testinin sonuçları ön test ve son test olarak ayrı incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde kontrol ve deney grubu ön test ve son test değerlerinin çarpıklık ve basıklık değerinin + 1.5 ile -1.5 değerlerinin dışında olduğu ayrıca shapiro w testi sonuçlarında anlamlı olan boyutlar olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle parametrik olmayan Mann Whitney U ve Wilcoxin Rank testleri uygulanmıştır. İstatistiki olarak deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda farkın etki büyüklüğünün değerlendirilmesi için rank biserial korelasyon değeri incelenmiştir. Rank biserial korelasyon değerine göre 0.30'dan daha az bir değere sahipse küçük etki büyüklüğüne, $0.30 \leq$ ile 0.50 arası bir değere sahipse orta etki büyüklüğüne ve son olarak ≥ 0.50 'den fazla olan değer mevcut ise büyük etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Kerby, 2014). Ölçeğin güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Cronbach's α ve McDonald's ω değerleri kullanılmıştır.

Tablo 3

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Kaygısı Alt Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Grup	Toplantı	Kişiler arası	Genel	Toplam	
Kontrol	Ön test	Çarpıklık	0.979	1.16	-0.229	1.78	1.85
		Basıklık	-0.419	2.01	0.450	2.90	4.03
		Shapiro w	0.0016	0.166	0.155	0.003	0.011
	Son test	Çarpıklık	0.789	1.62	-0.793	0.386	0.960
		Basıklık	-0.335	3.37	0.759	2.54	1.19
		Shapiro w	0.124	0.049	0.385	0.158	0.003
Deney	Ön test	Çarpıklık	0.562	0.720	1.65	1.49	0.988
		Basıklık	-0.955	1.13	2.65	2.28	0.0702
		Shapiro w	0.228	0.575	0.002	0.042	0.126
	Son test	Çarpıklık	1.03	1.39	0.362	1.96	1.37
		Basıklık	1.53	3.05	0.980	5.68	3.84
		Shapiro w	0.148	0.048	0.044	0.001	0.007

İşlem yolu

- Çalışmada McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ve McCroskey ve diğerleri (1985) tarafından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 24 madde ve 4 boyuttan oluşan İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) ön test ve son test olarak uygulanacağına karar verilmiştir.

- Spor Bilimleri Fakültesi 3. Sınıf öğrencisi olup 'etkili iletişim becerileri' dersini alan toplam 45 öğrenci arasından, gönüllü olan 20 öğrenci belirlenmiştir. Seçilen 20 öğrenciden 10'u deney grubuna, diğer 10'u ise kontrol grubuna rastgele seçilmiştir.

- Her grup için ayrı ayrı Whatsapp grubu oluşturulmuştur. Whatsapp grupları oluşturulduktan sonra her gruba İletişim Kaygısı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

- Tüm öğrencilerin İletişim Kaygısı Ölçeğini doldurmasının ardından, gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için independent sample t-testi uygulanmıştır.
- Yapılan ön test sonrasında deney ve kontrol grupları arasında fark olmadığı görülmüştür.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ön test uygulandıktan sonra, haftada 3 saat olarak aldıkları etkili iletişim dersi dışında herhangi bir işlem uygulanmamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilere İletişim Kaygısı Ölçeği ön test olarak uygulandıktan sonra, haftada 3 saat olarak aldıkları etkili iletişim dersinin dışında, hazırlanan yaratıcı drama atölyeleri haftada 1 gün (3 saat) ve 8 hafta boyunca uygulanmıştır.
- Tüm atölyeler uygulandıktan sonra İletişim Kaygısı Ölçeği son test olarak hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma gerçekleştirilirken etik kurallara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin “Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne” etik izin belgesi için başvuru yapılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan 05.05.2021 tarih ve E-84026528-050.01.04-2100068774 sayılı belge ile araştırmanın etik kurallara uygun olduğu yönünde izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın başlangıcında çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerine geçilmeden önce kontrol ve deney gruplarının arasındaki istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlaşılabilmesi için Mann Whitney u testi uygulanmıştır.

Tablo 4

Kontrol ve Deney Grubu Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p
Grup	Kontrol	15.2	3.56	55.0	0.332
	Deney	16.7	4.03		
Toplantı	Kontrol	14.3	4.03	62.5	0.598
	Deney	14.9	4.06		
Bireyler Arası	Kontrol	12.7	2.77	57.0	0.360
	Deney	14.1	3.15		
Genel	Kontrol	14.1	3.53	61.5	0.555
	Deney	14.6	3.42		
Toplam	Kontrol	56.3	10.12	53.0	0.280
	Deney	60.3	10.95		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=15.2$), deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=16.7$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin

grup iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.332$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.3$), deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.9$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.598$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=12.7$), deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.360$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$), deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.555$) değildir ($p>0.05$).

Tablo 5*Kontrol ve Deney Grubu Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p	Rank Biserial
Grup	Kontrol	14.7	2.64	35.0	0.033	0.514
	Deney	12.1	3.90			
Toplantı	Kontrol	14.8	3.22	24.0	0.006	0.667
	Deney	11.1	3.53			
Bireyler Arası	Kontrol	12.9	3.12	41.5	0.076	-
	Deney	10.6	3.42			
Genel	Kontrol	13.3	1.66	27.5	0.009	0.618
	Deney	11.8	2.26			
Toplam	Kontrol	55.6	8.51	24.0	0.006	0.667
	Deney	45.5	12.20			

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=14.7$), deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=12.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.033$) bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=14.8$), deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=11.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.006$) bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=12.9$), deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=10.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.076$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=13.3$), deney grubu

öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=11.8$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.006$) bulunmuştur ($p<0.05$). Tablo 5 incelendiğinde grup iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve genel iletişim kaygısı alt boyutlarında etki değeri büyük bulunmuştur. Ayrıca toplam etki büyüklüğü de büyük bulunmuştur.

Tablo 6

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Wilcoxin Rank Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p
Grup	Ön Test	15.2	3.56	55.0	0.332
	Son Test	16.7	4.03		
Toplantı	Ön Test	14.3	4.03	62.5	0.598
	Son Test	14.9	4.06		
Bireyler Arası	Ön Test	12.7	2.77	57.0	0.360
	Son Test	14.1	3.15		
Genel	Ön Test	14.1	3.53	61.5	0.555
	Son Test	14.6	3.42		
Toplam	Ön Test	56.3	10.12	53.0	0.280
	Son Test	60.3	10.95		

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=15.2$), son test puan ortalamalarının ($x=16.7$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.332$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.3$), son test puan ortalamalarının ($x=14.9$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.598$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=12.7$), son test puan ortalamalarının ($x=14.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.360$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$), son test puan ortalamalarının ($x=14.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.360$) değildir ($p>0.05$).

Tablo 7*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Wilcoxin Rank Analiz Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p	Mean Difference	Rank Biserial
Grup	Ön Test	16.7	4.03	71.5	0.0012	4.88	0.833
	Son Test	12.1	3.90				
Toplantı	Ön Test	14.9	4.06	64.0	0.007	4.00	0.939
	Son Test	11.1	3.53				
Bireyler Arası	Ön Test	14.1	3.15	43.0	0.0017	5.00	0.911
	Son Test	10.6	3.42				
Genel	Ön Test	14.6	3.42	54.0	0.008	3.50	0.964
	Son Test	11.8	2.26				
Toplam	Ön Test	60.3	10.95	78.0	0.002	15.77	1.000
	Son Test	45.5	12.20				

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=16.7$), son test puan ortalamalarının ($x=12.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.0012$) bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.9$), son test puan ortalamalarının ($x=11.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.007$) bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$), son test puan ortalamalarının ($x=10.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.0017$) bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.6$), son test puan ortalamalarının ($x=11.8$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.002$) bulunmuştur ($p<0.05$). Tablo 7 incelendiğinde tüm alt boyutlarda etki değeri büyük bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerin iletişim kaygı düzeylerine çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlanan araştırmada; çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve genel iletişim kaygıları ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireylerarası iletişim kaygılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin genel, toplantı ve grup iletişim kaygılarının anlamlı bir şekilde düşmesi, yapılan çevrimiçi drama etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebileceği bir ortama sahip olması ve öğrencilerin etkinliklerden keyif almasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca, elde edilen bulgular, yaratıcı drama yönteminin iletişim becerilerini geliştirme ve kaygıyı azaltmada güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Çevrimiçi platformların sağladığı esneklik ve erişim kolaylığı da iletişim kaygısının azalmasına yardımcı olan unsurlardan biri olmuş olabilir. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcı drama

süreçlerinde aktif rol almaları ve grup içi etkileşimlerin yoğunlaşması, sosyal bağların güçlenmesine ve grup dinamiklerinin olumlu yönde gelişmesine etki etmiş olabilir. Drama etkinlikleri, öğrencilere sözlü ve sözlü olmayan iletişim biçimlerini tecrübe etme fırsatı sunar (Okvuran, 2003) ve bu sayede iletişim becerileri de gelişir (McNaughton, 2004; Omura vd., 2019).

Karaosmanoğlu ve Metinnam (2022) yaptıkları çalışmada çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen drama derslerinin üniversite öğrencilerine hızlı düşünme, farklı bakış açılarını gözlemleme, karar verme, yorumlama, analiz yapma, özgüven, empati ve iletişim gibi beceriler kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğrenciler drama ders içeriklerinin çeşitli sanat yapıtlarına temas etmelerine ve kendilerini daha etkin bir şekilde ifade etmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada öğrenciler drama derslerinden keyif aldıklarını, bu dersler sayesinde grup arkadaşlarını daha iyi tanıdıklarını, grup içi iletişimlerinin daha çok geliştiğini ve bu derslerin yüz yüze yapılmasını istediklerini, yaratıcı dramanın değerlendirme aşamasında atölyelerin sonunda ifade etmişlerdir. Bal İncebacak (2022b) yaptıkları çalışmada Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin uzaktan yapılan eğitimde sosyalliğin ve etkileşimin çok fazla olmaması gibi olumsuz durumların olduğunu, çevrimiçi yaratıcı drama derslerinin etkileşim kurmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu ve yaratıcı drama dersinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da çevrimiçi drama etkinliklerinin öğrencileri sosyalleştirmekle beraber, grup iletişimlerini arttırdığı ve genel iletişim kaygılarını düşürdüğü söylenebilir. Karaosmanoğlu ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada çevrimiçi drama eğitimi veren 58 eğitimcinin yaklaşık yarısının çevrimiçi drama çalışmalarının etkili olduğuna inandığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada da çevrimiçi drama etkinliklerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini anlamlı bir farkla düşürmesi, çevrimiçi drama etkinliklerinin etkili olduğu anlamına gelebilir. Bal İncebacak (2022a), yaptığı çalışmada çevrimiçi yaratıcı drama dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitimden keyif aldıklarını, kendilerini yüz yüze eğitimde gibi hissettiklerini, süreçte aktif rol aldıklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada da çevrimiçi drama etkinliklerinde tüm öğrencilerin aktif rol alması, sürece dâhil olması ve kendilerini ifade edebilecekleri ortam bulabilmesinin onların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sunmasının yanında iletişim kaygılarını da azalttığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin bireylerarası iletişim kaygılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni bireylerarası iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu yaratıcı drama uygulamalarının çevrimiçi ortamlarda daha kısıtlı gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Karaosmanoğlu ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada, drama eğitimi veren öğretmenler yüz yüze drama derslerini çevrimiçi derslerle karşılaştırmışlar ve bazı tespitlerde bulunmuşlardır. Drama öğretmenleri çember halinde olmanın, iletişim kurmanın, etkileşimde bulunmanın, çeşitli oyunlar oynamanın zor olduğu çevrimiçi ortamda drama çalışmalarının tam olarak gerçekleştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da bireylerin fiziksel olarak birbirinden uzak olması, bireylerarası iletişim kaygılarında anlamlı fark olmamasını etkilemiş olabilir. Hishon (2020) COVID-19 salgını sırasında öğrenciler ve öğretmenler arasındaki fiziksel kopukluk nedeniyle çevrimiçi drama eğitiminin zor olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi ortamlarda yaşanan fiziksel uzaklık öğrencilerin tam anlamıyla kaynaşamamasını ve güçlü iletişim kurmalarını etkilemiş olabilir. Bu durum da bireyler arası iletişim kaygılarında beklenen etkinin olmamasına neden olmuş olabilir. Karaosmanoğlu ve Metinnam (2021) çevrimiçi drama dersi alan üniversite öğrencilerinin görüşlerini aldıkları çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama dersinde kamera kullanımının sınırlı olması, bağlantı hızının düşük olması, çevrimiçi ortamlarda iletişim ve etkileşimin az olması,

çalışmaların yüz yüze yapılmasının daha uygun olacağı gibi görüş belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da benzer aksaklıkların ve durumların zaman zaman yaşanması öğrencilerin bireylerarası iletişim kaygılarını anlamlı bir şekilde düşmemesinde etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve genel iletişim kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı bulunmuştur. Bireylerarası iletişim kaygılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları ve sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yüz yüze planlanarak daha geniş bir grupla uygulanması önerilebilir.

- İletişim Kaygısı Ölçeği ön test olarak Spor Bilimleri Fakültesinde uygulanabilir ve kaygı düzeyi yüksek çıkan öğrencilerle iletişim kaygısını azaltacak atölyeler planlanıp uygulanabilir.

- Benzer özelliklere sahip iki farklı gruptan birine çevrimiçi planlanan yaratıcı drama etkinlikleri, diğerine yüz yüze planlanan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanarak iletişim kaygı düzeylerindeki etkiye bakılabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazarın katkı oranı %50 (Atölyelerin hazırlanması, uygulanması, giriş ve tartışma), İkinci yazarın katkı oranı % 30 (yöntem ve bulgular), Üçüncü yazarın katkı oranı % 20 (bulgular ve tartışma).

Çıkar çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Bir iletişim yolu olarak drama. Yaratıcı drama 1985-1995 yazılar. *Prof. Dr. İnci San'a armağan* içinde. Ankara: Natürel Yayınları.
- Akoğuz M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Aykaç M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 671-682.
- Azian, A., Raof, A., Ismail, F. ve Hamzah, M. (2013). Communication strategies of nonnative speaker novice science teachers in second language science classrooms. *System* 41, 283-297

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222.
- Bağ, G., & Karamık, G. A. (2023). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı drama ile öğrenme kuramlarını çevrimiçi deneyimlemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 603-624.
- Bal İncebacak, B. (2022a). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-46.
- Bal İncebacak, B. (2022b) Çevrimiçi yaratıcı drama deneyimine sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin gözünden bir bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 379-404.
- Beatty, M. J., & Dobos, J. A. (1997). Psychological assessment. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, H. Ayres, T. Hopf. ve D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication shyness, reticence and communication apprehension* (pp. 217-229). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Beatty, M. J., McCroskey, J. C. ve Heisel A. D. (1998). Communication apprehension as temperamental expression: a communibiological paradigm. *Communication Monographs*, 65, 197-219.
- Bessadet, L. (2022). Drama-based approach in English language teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 13 (1), 525-533.
- Binici, B. K. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 104-113.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. ve Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Cziboly, A., and A. Bethlenfalvy. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4): 645-651. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816818>
- Çakmak, V. (2018). *İletişim kaygısı ve sosyal medya*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğrencilerin iletişim kaygısı, muziplik/takılma ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 42, 19-36
- Çifci, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.

- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59- 67.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95- 119.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *Education Sciences*, 5 (3) , 1126-1140.
- Emunah, R. (2019). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. Routledge.
- Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı. *Journal Of Innovative Healthcare Practices*, 2(2), 88-95.
- Erdoğan, Ö. (2018). *İletişim kaygısı gelişiminde aile iletişim kalıpları ve paradoksal (çift bağ) iletişimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hishon, K. (2020). Teaching life skills through virtual drama class. Retrieved from <https://www.theatrefolk.com/blog/teaching-life-skills-through-virtual-drama-class/>
- Hunter, K. M., Westwick, J. N. ve Haleta, L. L. (2014). Assessing success: The impacts of a fundamentals of speech course on decreasing public speaking anxiety, *Communication Education*, 63(2), 124–135.
- Karacil-Kılıçaslan, M. ve Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 1-13.
- Karaosmanoglu, G., Metinnam, İ., Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2022). Can drama lessons be given online? Perspectives of drama teachers during the covid-19. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1249-1272.

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222.

Karaosmanoğlu, G ve Metinnam, İ. (2021). Üniversitelerde okutulan çevrimiçi drama derslerine öğrenci gözüyle bir bakış. *Nmecs21 1. Uluslararası Medya Ve Kültürel Çalışmalar Konferansı*, 06 - 07 Eylül, Ss.62, Gaziantep, Türkiye.

Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ., (2022). Student opinions on the drama course adapted to the on-line environment . 2nd Icolde 2022 International Congress On Open Learning And Distance Education 2022, Erzurum, Turkey.

Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., ve Adıgüzel, Ö. (2023). Covid-19 sürecinde çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 53-76.

Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2019). Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 97-107.

Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *The Journal Of International Social Research*, 9(45).598-604.

Kardaş, N. ve Akın, E (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.

Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramının streste başetmeye etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: an approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>.

Loureiro, M., Loureiro, N. ve Silva, R. (2020). Differences of gender in oral and written communication apprehension of university students. *Education Sciences*, 10(12), 379.

McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication Education*, 26, 27-33.

McCroskey, J. C. (1982). *The An Introduction to Rhetorical Communication* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 13-38.

McCroskey, J. C. (2007). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 179–187.

McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1985). The content validity of the prca-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165-173.

- McCroskey, L. L., Teven, J. J., Minielli, M. C ve Richmond McCroskey, V. P. (2014). James C. McCroskey's instructional communication legacy: Collaborations, mentorships, teachers, and students, *Communication Education*, 63(4), 283–307.
- Mcnaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu, G. (2021). CoviDrama: Dramanın dijitalleşmesi ve Çağdaş Drama Derneği deneyimi. INMECS21 1. Uluslararası Medya ve Kültürel Çalışmalar Konferansı, Gaziantep, Türkiye, 6 - 07 Eylül, ss.74
- Nadarajan, N. T. M., Shing, S. R., Harman, H. A. H., & Rofidi, N. H. M. (2022). Malaysian Undergraduates' Perceptions on Attending Drama Class and Performing Drama Using Online Platform. *Selangor Humaniora Review*, 6(2), 41-54.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87.
- Omura M., Levett-Jones T. ve Stone T.E. (2019) Design and evaluation of an assertiveness communication training programme for nursing students, *J Clin Nurs*. 28,1990–1998.
- Onur, Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ö. F., (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Özkaya, P. G., & Altuntaş, M. A. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 219-231
- Philip, R. ve Nicholls, J. (2007). Theatre Online: The design and drama of e-learning. *Distance Education*, 28(3), 261-279.
- Pianta, R. C., Steinberg M. S. ve Rollins K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222.

Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992.

Shi, X., Brinthaup, T. M. ve McCree, M., (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences*, 75, 125-129.

Şengül, Ö. A. ve Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.

Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon

Toprak İ. (2021) ÇDD (Çağdaş Drama Derneği) 2. Aşama çevrimiçi eğitimci eğitimi uygulama atölyesi.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

Ütkür-Güllühan, N., Bekiroğlu, D., & Emral, T. (2023). The effect of online creative drama method on primary school students' levels of happiness and fun in school: Solomon four-group design. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(4), 697-718.

Wessels, Ch. (1987) *Drama*. Oxford University Press, Oxford.

Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.

Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.

Ek 1

Örnek Ders Planı

Ders: Etkili İletişim Becerileri

Konu: Tanışma/ Grup İçi İletişim

Katılımcılar: Spor Bilimleri Fakültesi 3. sınıf öğrencileri

Süre: 180 dakika

Yöntem ve teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Mekân: Zoom platformu

Araç- Gereç: Padlet uygulaması

Kazanımlar: Grup arkadaşları ile iletişim kurar.

Grup arkadaşlarının isimlerini bilir.

Grup arkadaşlarının isim hikâyelerini bilir.

Süreç

A-Isınma / Hazırlık

1. Etkinlik

Lider öğrencileri Zoom programı üzerinde ekranda toplar ve kameralarını açmalarını söyler. Öğrencilere sırasıyla mikrofonlarını açıp neşeli bir şekilde isimlerini söylemelerini ister. Lider bir sıralama yapar ve önce kendisi “Merhaba Ben Akif” der. Daha sonra tüm öğrenciler belirlenen sıralamaya göre Merhaba ben de (ismini söyler). Bu etkinlik tüm katılımcılar tamamlanıncaya kadar devam eder.

2. Etkinlik

Lider öğrencilere bu etkinlikte herkesten isminin başına bir spor branşı bulmalarını ve bunu sıraları geldiğinde ekran başına gelerek söylemeleri ister (örneğin Merhaba ben Atletizmci Akif). Liderin belirlediği sıralamaya göre tüm katılımcılar spor dalını ve ismini birlikte söyler.

Bu çalışmanın ikinci aşamasında katılımcılar isim ve spor ismine bir devinim katarak söyler ve hemen ardından söylenen isim ve devinim tüm katılımcılara aynı anda tekrar ettirilir.

3. Etkinlik (meydan okuma)

Lider öğrencilere oynayacakları oyunun adının ‘meydan okuma’ olduğunu söyler. Bu oyunda lider gönüllü iki ebe belirler. Gönüllü ebelerin kendilerine birer katılımcı belirlemeleri gerektiğini söyler. Gönüllü ebeler sırayla kendi grubunda yarışmak için birer katılımcı seçer. Seçilen öğrenciler liderin vereceği yönergeye göre hareket eder ve grubuna puan kazandırmaya çalışır (Örneğin ‘B harfinde bir nesne veya C harfinden bir branş söyleyin veya isminizin son harfiyle evden bir nesne getirin ve ekranda gösterin. İlk söyleyen ya da ilk getiren kazanır ve grubuna bir puan kazandırır.’ gibi görevler verir.). Gönüllü ebeler tüm katılımcıları sırasıyla seçerler. Tüm katılımcılar oynadıktan sonra en fazla puanı toplayan gönüllü ebe oyunu kazanır (İbrahim Toprak, 2021. ÇDD 2. Aşama çevrimiçi eğitimci eğitimi uygulama atölyesi).

4. Etkinlik

Lider öğrencileri ikili gruba ayırır. Gruplar Zoom üzerinden farklı ara odalara geçerler. İkili gruplara birbirlerine isimlerini, isimlerinin anlamlarını ve kim tarafından isimlerinin konulduklarını anlatmalarını söyler. Bir süre sonra ikili grupları değiştirir. Lider tüm katılımcılar birbirleri ile eşleştikten sonra süreci sonlandırır.

B- Canlandırma

5. Etkinlik

Lider öğrencileri 3 gruba ayırır. Her grubun üyelerinden çevrelerinden duydukları veya kendilerinin kurguladıkları ilginç bir isim koyma hikâyesi bulmalarını ister. Her katılımcı, ilginç bir isim koyma hikâyesi düşünür ve paylaşır. Grup üyeleri, dinledikleri hikâyeler arasından en ilginç bulduklarını seçerler. Her grup, seçtikleri en ilginç isim koyma hikâyesini birlikte canlandırır.

6. Etkinlik

Lider öğrencileri 3 gruba ayırır. Her grubun üyelerinden kendi hayali biyografilerini oluşturmalarını ister. Bu biyografiler, katılımcıların hayal gücünü kullanarak yaratacakları yaşam öykülerini içerir. Her katılımcı, hayalinde kendisini ünlü biri, tanınmış bir bilim insanı, sporcu veya herhangi başka bir karakter olarak tasarlar ve bu karakterin yaşam öyküsünü oluşturur. Her katılımcı, grubuna sırasıyla hayali biyografisini anlatır. Bu biyografi, karakterin doğumundan bugüne kadar başından geçen önemli olayları içerir. Grup üyeleri, dinledikleri biyografiler arasından en ilginç bulduklarını seçerler. Her grup, seçtikleri en ilginç biyografiyi birlikte canlandırır.

C- Değerlendirme

7. Etkinlik

Lider padlet uygulamasını ekrana yansıtır. Öğrencilere, özellikle grup içi iletişimde neler öğrendiklerini, hangi etkinliklerin en faydalı olduğunu ve bu süreçte hangi iletişim becerilerini geliştirdiklerini düşünmelerini söyler. Ardından aşağıdaki soruları yöneltir.

- Grup çalışması sırasında kendinizi ne kadar rahat ifade edebildiniz?
- Grup üyelerinin iletişimi ve iş birliği nasıldı?
- Hangi etkinlikler iletişim becerilerinizi geliştirmede etkili oldu?

Tüm öğrenciler cevaplarını Padlet uygulamasına yazdıktan sonra, lider bu cevapları okur ve tartışma başlatır. Ardından öğrencilere, grup içi iletişimi ve etkinliklerin verimliliğini artırmak için önerilerde bulunmaları istenir.

The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students

Mehmet Akif Yücekaya¹

Sinan Uğraş²

Murat Aslan³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.011

Article History

Received: 23.04.2024

Accepted: 28.07.2024

Keywords

Communication

University students

Creative drama

Sport sciences

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of online creative drama method on the communication anxiety levels of 3rd grade students of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Sport Sciences. For this purpose, a total of 20 students, 10 of whom were in the control group and 10 of whom were in the experimental group, were included in the study. While 10 students in the control group took only the Effective Communication Skills course, 10 students in the experimental group received creative drama activities online in addition to the Effective Communication Skills course. In the study, the Communication Anxiety Scale (CAQ-24), which was developed by McCroskey (1982) and revalidated by McCroskey et al. (1985), consisting of 4 dimensions and 24 items, was applied to the student group as a pre-test and post-test. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the study. The communication anxiety scale was initially applied to the experimental and control groups as a pre-test, and after the creative drama activities applied as eight workshops, the communication anxiety scale was applied as a post-test to see whether the difference was statistically significant. At the end of the study, it was found that online creative drama activities significantly reduced the general communication anxiety, meeting communication anxiety and group communication anxiety of the students of the Faculty of Sports Sciences in favor of the experimental group. No significant difference was found in interpersonal communication anxiety. Based on the findings of the study, it is recommended to implement face-to-face or online drama activities in universities to reduce communication anxiety.

Suggested Citation

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of SportSciences Students, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222, <https://doi.org/10.21612/yader.2024.0011>

1. Assistant Professor, Dicle University School of Physical Education and Sports, Diyarbakır, Turkey. E-posta:yucekayaakif@gmail.com, Orcid Id: 0000-0003-3853-5660

2. Assoc Prof. Dr., Çanakkale Onsekizmart University Faculty of Sport Sciences, Çanakkale, Turkey. E-mail: sinanugras@gmail.com Orcid Id:0000-0003-0792-1497

3. Assoc Prof. Dr., Çanakkale Onsekizmart University Faculty of Sport Sciences, Çanakkale, Turkey. E-mail: aslmrt@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-8938-3930

Introduction

Human beings are social beings by nature. Therefore, he/she is in constant communication and interaction with his/her environment. Through communication, people can exchange ideas, express their feelings and thoughts and understand each other. As a social being, humans need to be comfortable and not experience communication anxiety in order to communicate with their environment in a healthy way. Studies show that all people experience communication anxiety, but an average of one-third of people experience high levels of communication anxiety (Hunter et al., 2014; McCroskey, 2007; McCroskey et al., 2014; Shi et al., 2015).

Communication anxiety can be defined as the state of fear, tension and anxiety that individuals experience during communication (Beatty et al., 1998; Bodie, 2010; McCroskey, 1977). If a person is anxious about communicating, he/she experiences problems such as being unsure of the messages in the communication process (Çakmak & Aktan, 2016; Çakmak 2018), excessive sweating and high heart rate during communication (Beatty & Dobos, 1997), decreased likelihood of communicating with other individuals (McCroskey, 1984), hesitating to speak in front of people (Erdoğan, 2018), and experiencing negative emotions rather than the benefit he/she thinks to obtain during communication (Loureiro et al., 2020). For this reason, communication anxiety is a negative situation that needs to be solved and prevented (Çakmak & Aktan, 2016).

One of the most effective ways to prevent and solve communication anxiety is creative drama activities (Adıgüzel, 2006; Çifçi & Altınova, 2017; Gölpınar et al., 2018). Creative drama method provides an environment where individuals can express themselves both verbally and physically in a group. This increases the communication and interaction of the individual with other individuals and the group. People who participate in drama activities often emphasize that activities involving communication and interaction are good for them or make them feel good (Karaosmanoğlu et al., 2022). Wessels (1987) states that drama activities and role-playing practices increase the need for students to talk because they focus on the activity. While such activities allow participants to communicate and interact with other individuals by using their imagination, he points out that they develop their communication skills unknowingly in this process. The effect of creative drama in developing communication skills is especially prominent in improvisation processes (Bessadet, 2022; Çifçi & Altınova, 2017). Improvisation is known as a drama method that directs participants to express their thoughts instantly and respond quickly (Emunah, 2019; Wessels, 1987). This process requires participants to effectively use communication skills such as eye contact, speech, body language, gestures and facial expressions (Adıgüzel, 2006; Emunah, 2019). During improvisation, participants improve their communication skills by transferring their feelings and thoughts to others. In this way, individuals' self-confidence in communication increases and their anxiety decreases, thus providing a more effective communication environment (Karaosmanoğlu et al., 2022; Gölpınar et al., 2018).

Creative drama increases individuals' communication skills (Akoğuz, 2002; Arslan et al, 2010; Dere, 2019; Dereli, 2018; Erdem, 2021; Karacil-Kılıçaslan & Yayla, 2018; Onur, 2016; Ormancı & Şaşmaz Ören, 2010; Şengül & Ünal, 2018; Yeler, 2018), has a positive effect on writing anxiety (Sevim & Erem, 2013), reduces reading anxiety (Yılmaz, 2009), increases speaking skills and reduces speaking anxiety (Aykaç & Çetinkaya, 2013; Hamzadayı et al, 2018; Kardaş, 2016), reduces exam anxiety (Karataş & Tagay, 2019) and reduces state anxiety in individuals (Dikici., 2010). In this case, it can be concluded that creative drama both develops communication skills in

individuals and reduces the anxiety level of individuals. In the light of these findings, it is important that teachers, who are among the most important elements of education and training activities, have effective communication skills (Azian et al., 2013; Çuhadar et al., 2014). Teachers with effective communication skills have positive effects on students' adaptation to school (Pianta et al., 1995), raising qualified individuals (Tunçeli, 2013), increasing students' academic achievement (Hallinan, 2008; O'Connor & McCartney, 2007) and students' social, emotional and cognitive development (Rudasill, 2011; Buyse et al., 2009).

The COVID-19 pandemic, which first started in China and then affected the whole world, including our country, caused face-to-face trainings to be held online. One of these trainings is creative drama. Before the pandemic, drama education, which requires face-to-face contact in a physical space, was viewed negatively online (Metinnam & Karaosmanoğlu, 2021). However, Philip and Nicholls (2007) suggested that theater and drama courses could be taught through distance education before the pandemic period. During the pandemic process, it was observed that online learning enabled children to be more resilient to negative situations and events and made the education process healthier and more fun (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020). Online creative drama practices consist of the components and processes of creative drama practices. The only difference is to create, live and experience this fictional reality on the online platform. Therefore, the basic components, principles and processes of creative drama are also valid in online creative drama (Ütkür-Güllühan et al., 2023). In the study conducted by Karaosmanoğlu et al. (2023), it was revealed that drama teachers who conducted online drama lessons during the COVID-19 process developed solution strategies for the limitations of the digital environment and technical problems. Furthermore, in the study by Nadarajan et al. (2022), survey and interview findings revealed that students experienced various challenges related to live interactions, teacher-student and peer relationships, accessibility, and success in their online creative experiences.

With the COVID-19 pandemic, Turkey, like the rest of the world, has tried to adapt to the new normal. Drama has been one of the fields that reacted quickly to the new normal in Turkey. The Contemporary Drama Association (CDA), one of the institutions aiming to train drama instructors, has also had an impact on this situation. CDA carried out the planning of the final stage of drama instructor training, the graduation project, and the design of the activities online. Later, it designed and implemented the other stages of the instructor training in accordance with online environments (Metinnam & Karaosmanoğlu, 2021). In addition, elective drama courses taught at universities were also designed in accordance with online environments with COVID-19 and different platforms were used for this. More activities using cameras and microphones were implemented (Karaosmanoğlu & Metinnam, 2021). Universities started distance education with platforms such as Team Link, Adobe Connect, Webex, Skype, Zoom, Google Hangouts, Goto Meeting, Eztalks, Classroom, Google Meet, Discor, Eztalks, along with the academic data management system (AVYS) (Bal İncebacak, 2022a). It was stated that necessary changes were made in drama activities and drama education program while drama courses were given online, and Zoom digital platform was mainly used in online courses (Karaosmanoğlu et al., 2022).

There are various studies showing that online creative drama practices are effective. Ütkür-Güllühan et al. (2023) concluded that online creative drama activities increased the happiness and fun levels of primary school students. Students who participated in these activities stated that they were

happier and had more fun. Similarly, Bal İncebacak (2022a), in his study with university students, stated that students who participated in online drama courses enjoyed distance education, were active in the education process and felt as if they were in face-to-face education. Karaosmanoğlu et al. (2022), on the other hand, stated that drama instructors successfully implemented their face-to-face drama education programs by adapting them to digital platforms. They concluded that they mainly used the Zoom digital platform in drama education programs and that drama instructors used Web 2.0 tools such as Kahoot, Menti, and Padlet to evaluate online lessons, provide feedback, and determine students' readiness. Bal İncebacak (2022b) also stated that university students expressed themselves better at the end of online creative drama courses and that they were passive in other distance education courses but more active in online creative drama courses. Özkaya and Altuntaş (2021) planned online creative drama activities in teaching roots and affixes with fairy tales. In the study conducted by Bağ and Arık Karamık (2023), it was revealed that pre-service teachers' positive views on applying learning theories by using online drama method in mathematics courses increased.

Findings showing that online creative drama activities were successfully implemented are also available in previous studies (Bal İncebacak, 2022a; Cziboly & Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu et al., 2022; Ütkür-Güllühan et al., 2023). In addition to the creative drama activities planned online, there are also studies in which the expected positive effect was seen in creative drama activities planned and implemented face-to-face. Binici (2013) concluded in his study that teachers who had difficulty in expressing themselves and had difficulty speaking in front of the group overcame these problems thanks to the creative drama method. Kaya (2018) concluded that creative drama method had a significant effect on positively affecting the anxiety level and coping with stress. Sevim and Erem (2013) concluded that creative drama method had a positive effect on students' writing anxiety. Kardeş and Akın (2019) concluded that creative drama method was effective in alleviating students' Turkish speaking anxiety.

Dikici et al. (2010) concluded that creative drama-based group guidance is an effective method in reducing students' state anxiety levels. Formun ÜstüAbacı et al. (2015) concluded that creative drama method was effective in gaining self-control, initiating and maintaining a relationship, doing and executing a job with a group. When the studies are examined, it is seen that creative drama activities have a positive effect on the participants' communication skills and anxiety levels.

In the literature, there are findings that creative drama activities applied online have positive effects on communication skills (Bal İncebacak, 2022b). However, there are no studies on online drama practices directly related to communication. Considering that online creative drama method has an important potential in this context, this study aims to fill an important gap in this field. Accordingly, the aim of this study is to investigate the effect of online creative drama method on the communication anxiety levels of 3rd grade students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Sport Sciences and taking effective communication course.

Method

Research Model

Ten students studying at the Faculty of Sport Sciences were in the control group and took only the Effective Communication Skills course, while the other 10 students in the experimental

group participated in online creative drama activities as well as the same course. As in the studies using the quasi-experimental design with control group in which pre-test and post-test were applied, the communication anxiety scale was applied to the experimental and control groups at the beginning, and after the creative drama activities, the communication anxiety scale was applied as a post-test and the difference was statistically significant (Johnson & Christensen, 2014). Before starting the online creative drama activities, the homogeneity of the experimental and control groups was checked. The research design is shown in Table 1.

Table 1

Research Design

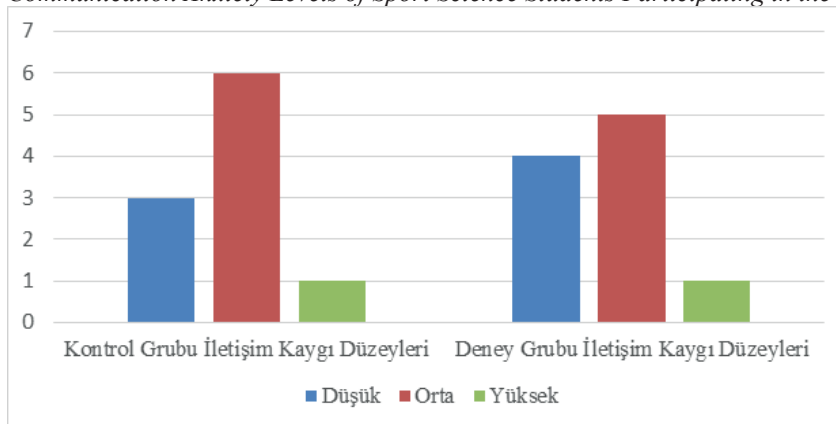
Group	Pre test	Process	Post-test
Control	Communication anxiety scale	No process	Communication anxiety scale
Experimental	Communication anxiety scale	Çevrimiçi Yaratıcı Drama Etkinlikleri	Communication anxiety scale

Research Group

In the 2020-2021 academic year, 20 students enrolled in Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Sport Sciences, who attended the Effective Communication Skills course and then volunteered for the study constituted the study group. The research group consisted of volunteer students studying in the Department of Physical Education and Sports Teaching and Sports Management Department who chose the 'Effective Communication Skills' course. The experimental group consisted of 4 female and 6 male students, while the control group consisted of 5 male and 5 female students. The communication anxiety levels of the students participating in the study were classified as low, medium and high according to the experimental and control groups and are given in Figure 1.

Figure 1

Communication Anxiety Levels of Sport Science Students Participating in the Study



Data Collection Tool

In the study, COMMUNICATION ANXIETY SCALE (CAS-24) was used to measure the communication anxiety levels of the students and to determine the effect of online creative drama practices. COMMUNICATION ANXIETY SCALE (CAS-24): The scale developed by McCroskey (1982) was updated by the same researcher and his colleagues (McCroskey., 1985) in 1985. The scale was adapted into Turkish by Çakmak (2018). The scale consists of 24 items and four sub-dimensions: “group communication anxiety”, “meeting communication anxiety”, “interpersonal communication anxiety” and “general communication anxiety”. The scoring of the dimensions was done as in McCroskey et al. (1985). “Group = 18 - (1) + (2) - (3) + (4) - (5) + (6)”, ‘Meeting = 18 - (7) + (8) + (9) - (10) - (11) + (12)’, ‘Interpersonal = 18 - (13) + (14) - (15) + (16) + (17) - (18)’ and ”General = 18 + (19) - (20) + (21) - (22) + (23) - (24)” ‘Group communication anxiety (questions 1, 2, 3, 4, 5 and 6). The evaluation of communication anxiety as low, medium and high is shown in Table 2 according to the dimensions.

Table 2

Determination of Communication Anxiety Levels

Total	High	Low
Total Points	>80	<51
Group	>20	<11
Meeting	>20	<13
Interpersonal	>18	<11
General	>24	<14

The reliability coefficient of the scale developed by McCroskey (1982) and revalidated by McCroskey et al. (1985) was found to be Cronbach’s α (0.94). The scale adapted into Turkish by Çakmak (2018) was found to be Cronbach’s α (0.81). In this study, while the pretest Cronbach’s α of the scale was found to be (0.794), McDonald’s ω value was found to be (0.863). According to the post-test results of the participants, Cronbach’s α was (0.836) and McDonald’s ω value was (0.950).

Implementation Process of Creative Drama Workshops

In this part of the study, it is aimed to reduce the communication anxiety levels of 3rd grade students studying at the Faculty of Sports Sciences by using creative drama activities. For this purpose, two workshops were planned for each dimension of the Communication Anxiety Scale (CAQ-24) consisting of 4 dimensions and 24 items. The workshops consist of 180 minutes (3 hours). In this case, 2 workshops were prepared for ‘communication anxiety dimension’, 2 workshops for ‘meeting communication anxiety dimension’, 2 workshops for ‘general communication anxiety dimension’ and 2 workshops for ‘interpersonal communication anxiety dimension’. The workshops were submitted to the evaluations and suggestions of three academicians specialized in the field of creative drama, and the deficiencies were eliminated in line with the opinions and suggestions received. Web 2.0 tools (Zoom, Padlet, Google Form) were utilized while implementing the workshops. It was stated by the participants that the students in the experimental group had no previous creative drama experience. The creative drama practices were planned and conducted by the researcher who successfully completed the five stages of the Creative Drama Instructor/Leader Course Program offered by CDA.

Data Analysis

In order to test the normality of the data obtained from the control and experimental groups in the study, the skewness and kurtosis values and the results of the shapiro wilk test were analyzed separately as pretest and posttest. When Table 3 was examined, it was determined that the skewness and kurtosis values of the control and experimental group pre-test and post-test values were outside the values of + 1.5 and -1.5, and there were significant dimensions in the results of the shapiro w test (Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, nonparametric mann whitney u and wilcoxin rank tests were applied. In cases where the difference between the experimental and control groups was statistically significant, the rank biserial correlation value was examined to evaluate the effect size of the difference. According to the rank biserial correlation value, it can be stated that if it has a value less than 0.30, it has a small effect size, if it has a value between $0.30 \leq 0.50$, it has a medium effect size, and finally, if there is a value ≥ 0.50 , it has a large effect (Kerby, 2014). Cronbach's α and McDonald's ω values were used to calculate the reliability coefficient of the scale.

Table 3

Skewness and Kurtosis Values of Control and Experimental Groups According to Communication Anxiety Subdimensions

			Group	Meeting	Interpersonal	General	Total
Control	Pretest	Skewness	0.979	1.16	-0.229	1.78	1.85
		Kurtosis	-0.419	2.01	0.450	2.90	4.03
		Shapiro w	0.0016	0.166	0.155	0.003	0.011
	Post-test	Skewness	0.789	1.62	-0.793	0.386	0.960
		Kurtosis	-0.335	3.37	0.759	2.54	1.19
		Shapiro w	0.124	0.049	0.385	0.158	0.003
Experimental	Pretest	Skewness	0.562	0.720	1.65	1.49	0.988
		Kurtosis	-0.955	1.13	2.65	2.28	0.0702
		Shapiro w	0.228	0.575	0.002	0.042	0.126
	Post-test	Skewness	1.03	1.39	0.362	1.96	1.37
		Kurtosis	1.53	3.05	0.980	5.68	3.84
		Shapiro w	0.148	0.048	0.044	0.001	0.007

Process path

- In the study, it was decided to apply the Communication Anxiety Scale (CAQ-24) consisting of 24 items and 4 dimensions, which was developed by McCroskey (1982) and revalidated by McCroskey et al.

- Among a total of 45 students who were 3rd year students of the Faculty of Sports Sciences and who took the 'Effective Communication Skills' course, 20 students who volunteered were selected. Of the 20 students, 10 were randomly assigned to the experimental group and the other 10 to the control group.

- A separate Whatsapp group was created for each group. After the Whatsapp groups were created, the Communication Anxiety Scale was applied to each group as a pre-test.
- After all students completed the Communication Anxiety Scale, independent sample t-test was applied to determine whether there was a difference between the groups.
- After the pre-test, it was seen that there was no difference between the experimental and control groups.
- After the pre-test was administered to the students in the control group, no action was taken except for the Effective Communication Lesson, which they took 3 hours a week.
- After the Communication Anxiety Scale was administered to the students in the experimental group as a pre-test, creative drama workshops were applied 1 day a week (3 hours) for 8 weeks, apart from the Effective Communication Course they took 3 hours a week.
- After all the workshops were applied, the Communication Anxiety Scale was applied as a post-test to both the experimental group and the control group students.

Research and Publication Ethics

Ethical rules were followed while conducting the research. An application was made to the ‘Institute of Graduate Education’ of Çanakkale Onsekiz Mart University for ethical permission. Permission was obtained from Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute Ethics Committee with the document dated 05.05.2021 and numbered E-84026528-050.01.04-2100068774 that the research is in accordance with ethical rules.

Findings

At the beginning of the study, Mann Whitney u test was applied to understand whether there was a statistically significant difference between the control and experimental groups before the online creative drama activities were started.

Table 4

Comparison of Control and Experimental Group Pre-Test Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p
Group	Control	15.2	3.56	55.0	0.332
	Experiment	16.7	4.03		
Meeting	Control	14.3	4.03	62.5	0.598
	Experiment	14.9	4.06		
Interpersonal	Control	12.7	2.77	57.0	0.360
	Experiment	14.1	3.15		
General	Control	14.1	3.53	61.5	0.555
	Experiment	14.6	3.42		
Total	Control	56.3	10.12	53.0	0.280
	Experiment	60.3	10.95		

When Table 4 is examined, it is seen that the mean pretest scores of the control group students at the group communication anxiety level were ($x=15.2$), while the mean pretest scores of the experimental group students at the group communication anxiety level were ($x=16.7$). In this case, the difference between the pretest mean scores of the control and experimental group students at the group communication anxiety level was not significant ($p=0.332$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean scores of the control group students at the meeting communication anxiety level were ($x=14.3$), while the pre-test mean scores of the experimental group students at the meeting communication anxiety level were ($x=14.9$). In this case, the difference between the pretest mean scores of the meeting communication anxiety level of the control and experimental group students is not significant ($p=0.598$) ($p>0.05$). It is seen that the mean pretest scores of the control group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=12.7$), while the mean pretest scores of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=14.1$). In this case, the difference between the pretest mean scores of the control and experimental group students' interpersonal communication anxiety level is not significant ($p=0.360$) ($p>0.05$). It is seen that the mean pretest scores of the control group students at the general communication anxiety level were ($x=14.1$), while the mean pretest scores of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=14.6$). In this case, the difference between the control and experimental group students' pre-test mean scores of interpersonal communication anxiety level was not significant ($p=0.555$) ($p>0.05$).

Table 5

Comparison of Control and Experimental Group Posttest Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p	Rank Biserial
Group	Control	14.7	2.64	35.0	0.033	0.514
	Experiment	12.1	3.90			
Meeting	Control	14.8	3.22	24.0	0.006	0.667
	Experiment	11.1	3.53			
Interpersonal	Control	12.9	3.12	41.5	0.076	-
	Experiment	10.6	3.42			
General	Control	13.3	1.66	27.5	0.009	0.618
	Experiment	11.8	2.26			
Total	Control	55.6	8.51	24.0	0.006	0.667
	Experiment	45.5	12.20			

When Table 5 is examined, it is seen that the posttest mean scores of the control group students at the group communication anxiety level were ($x=14.7$), while the posttest mean scores of the experimental group students at the group communication anxiety level were ($x=12.1$). In this case, the difference between the group communication anxiety level posttest mean scores of the control and experimental group students was significant ($p=0.033$) ($p<0.05$). It is seen that the posttest mean scores of the control group students at the meeting communication anxiety level were ($x=14.8$), while the posttest mean scores of the experimental group students at the meeting

communication anxiety level were ($x=11.1$). In this case, the difference between the post-test mean scores of the control and experimental group students' meeting communication anxiety level was found to be significant ($p=0.006$) ($p<0.05$). It is seen that the post-test mean scores of the control group students' interpersonal communication anxiety level were ($x=12.9$), while the post-test mean scores of the experimental group students' interpersonal communication anxiety level were ($x=10.6$). In this case, the difference between the posttest mean scores of the control and experimental group students' interpersonal communication anxiety level is not significant ($p=0.076$) ($p>0.05$). It is seen that the posttest mean scores of the control group students at the general communication anxiety level were ($x=13.3$), and the posttest mean scores of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=11.8$). In this case, the difference between the posttest mean scores of the control and experimental group students' interpersonal communication anxiety level was found to be significant ($p=0.006$) ($p<0.05$). When Table 5 is examined, the effect size was found to be large in the sub-dimensions of group communication anxiety, meeting communication anxiety and general communication anxiety. In addition, the total effect size was also found to be large.

Table 6

Control Group Pre-Test and Post-Test Wilcoxin Rank Analysis Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p
Group	Pretest	15.2	3.56	55.0	0.332
	Post-test	16.7	4.03		
Meeting	Pretest	14.3	4.03	62.5	0.598
	Post-test	14.9	4.06		
Interpersonal	Pretest	12.7	2.77	57.0	0.360
	Post-test	14.1	3.15		
General	Pretest	14.1	3.53	61.5	0.555
	Post-test	14.6	3.42		
Total	Pretest	56.3	10.12	53.0	0.280
	Post-test	60.3	10.95		

When Table 6 is examined, it is seen that the pre-test mean score of the control group students' group communication anxiety level was ($x=15.2$) and the post-test mean score was ($x=16.7$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students' group communication anxiety level was not significant ($p=0.332$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean score of the control group students' meeting communication anxiety level was ($x=14.3$) and the post-test mean score was ($x=14.9$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students' meeting communication anxiety level is not significant ($p=0.598$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean score ($x=12.7$) and post-test mean score ($x=14.1$) of the control group students' interpersonal communication anxiety level. In this case, the difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group students' interpersonal communication anxiety level was not significant ($p=0.360$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean score of the control group students' general communication anxiety level was

($x=14.1$) and the post-test mean score was ($x=14.6$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students' general communication anxiety level was not significant ($p=0.360$) ($p>0.05$).

Table 7

Experimental Group Pre-Test and Post-Test Wilcoxin Rank Analysis Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p	Mean Difference	Rank Biserial
Group	Pretest	16.7	4.03	71.5	0.0012	4.88	0.833
	Post-test	12.1	3.90				
Meeting	Pretest	14.9	4.06	64.0	0.007	4.00	0.939
	Post-test	11.1	3.53				
Interpersonal	Pretest	14.1	3.15	43.0	0.0017	5.00	0.911
	Post-test	10.6	3.42				
General	Pretest	14.6	3.42	54.0	0.008	3.50	0.964
	Post-test	11.8	2.26				
Total	Pretest	60.3	10.95	78.0	0.002	15.77	1.000
	Post-test	45.5	12.20				

When Table 7 is examined, it is seen that the experimental group students' group communication anxiety level pre-test mean score ($x=16.7$) and post-test mean score ($x=12.1$). In this case, the difference between the group communication anxiety level pretest and posttest mean scores of the experimental group students was significant ($p=0.0012$) ($p<0.05$). It is seen that the mean pre-test score of the experimental group students' meeting communication anxiety level was ($x=14.9$) and the mean post-test score was ($x=11.1$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group students' meeting communication anxiety level was found to be significant ($p=0.007$) ($p<0.05$). It is seen that the pre-test mean score of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level was ($x=14.1$) and the post-test mean score was ($x=10.6$). In this case, the difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students' interpersonal communication anxiety level was significant ($p=0.0017$) ($p<0.05$). It is seen that the experimental group students' general communication anxiety level pre-test mean score was ($x=14.6$) and post-test mean score was ($x=11.8$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group students' general communication anxiety level was significant ($p=0.002$) ($p<0.05$). When Table 7 is examined, the effect value was found to be large in all sub-dimensions.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the study, which aimed to reduce the communication anxiety levels of students studying at the Faculty of Sports Sciences with the online creative drama method, a significant difference was found in favor of the experimental group in the pre-test and post-test scores of group communication anxiety, meeting communication anxiety and general communication anxiety of the experimental group students to whom the online creative drama method was applied. No significant difference was

found in interpersonal communication anxiety. It can be thought that the significant decrease in the general, meeting and group communication anxieties of the students in the study was due to the fact that the students had an environment where they could express themselves more comfortably in the online drama activities and that the students enjoyed the activities. In addition, the findings show that creative drama method is a powerful tool for improving communication skills and reducing anxiety. The flexibility and ease of access provided by online platforms may have been one of the factors that helped reduce communication anxiety. In addition, students taking an active role in creative drama processes and intensifying in-group interactions may have contributed to the strengthening of social bonds and the positive development of group dynamics. Drama activities provide students with the opportunity to experience verbal and non-verbal forms of communication (Okvuran, 2003) and thus improve their communication skills (McNaughton, 2004; Omura et al., 2019).

In their study, Karaosmanoğlu and Metinnam (2022) concluded that online drama courses provide university students with skills such as quick thinking, observing different perspectives, decision making, interpretation, analysis, self-confidence, empathy and communication. In addition, the students stated that the drama course content contributed to their contact with various works of art and to express themselves more effectively. In the study, the students stated that they enjoyed the drama lessons, that they got to know their groupmates better thanks to these lessons, that their communication within the group improved more, and that they also wanted these lessons to be held face-to-face at the end of the workshops at the evaluation stage of creative drama. Bal İncebacak (2022b) stated in their study that students studying in the faculty of health sciences stated that there were negative situations such as the lack of sociality and interaction in distance education, that online creative drama courses helped them interact and socialize and that they were satisfied with the creative drama course. In this study, it can be said that online drama activities socialize students, increase their group communication and reduce their general communication anxiety. In their study, Karaosmanoğlu et al. (2022) found that approximately half of the 58 educators who provided online drama education stated that online drama activities were effective. In this study, the fact that online drama activities reduced students' anxiety levels with a significant difference may mean that online drama activities are effective. Bal İncebacak (2022a). In her study, students who took online creative drama courses stated that they enjoyed distance education, felt like they were in face-to-face education, and took an active role in the process. In this study, it can be said that all students taking an active role in online drama activities, being involved in the process and finding an environment where they can express themselves contribute to the development of communication skills and reduce communication anxiety.

In the study, no significant difference was found in students' interpersonal communication anxiety. This may be due to the fact that creative drama practices, in which interpersonal communication and interaction are intense, are carried out more limited in online environments. In their study, Karaosmanoğlu et al. (2022) compared face-to-face drama classes with online classes and made some findings. Drama teachers stated that drama activities cannot be fully realized in the online environment where it is difficult to be in a circle, communicate, interact, and play various games. In this study, the fact that individuals were physically distant from each other may have affected the lack of a significant difference in interpersonal communication concerns. Hishon (2020) stated that online drama education was difficult due to the physical disconnection between students and teachers during the COVID-19 pandemic. The physical distance experienced in online environments may

have affected students' inability to fully integrate and establish strong communication. This may have caused the lack of the expected effect on interpersonal communication concerns. In the study by Karaosmanoğlu and Metinnam (2021), in which they took the opinions of university students taking online drama courses, students expressed opinions such as the limited use of cameras in the creative drama course applied online, low connection speed, low communication and interaction in online environments, and that it would be more appropriate to conduct studies face-to-face. The fact that similar problems and situations were experienced from time to time in this study may have been effective in not significantly reducing students' interpersonal communication anxiety.

As a result, it was found that online creative drama activities significantly reduced the group communication anxiety, meeting communication anxiety and general communication anxiety of the students of the Faculty of Sport Sciences. No significant difference was found in interpersonal communication anxiety. Considering the findings and results of the research, the following suggestions can be made:

- It can be suggested that creative drama activities applied online can be planned face-to-face and applied with a larger group.

- The communication anxiety scale can be applied as a pre-test in the Faculty of Sports Sciences and workshops to reduce communication anxiety can be planned and implemented with students with high anxiety levels.

- The effect on communication anxiety levels can be examined by applying creative drama activities planned online to one of two different groups with similar characteristics and creative drama activities planned face-to-face to the other group.

Author Contributions

First author's contribution rate is 50% (Workshop preparation, implementation, introduction and discussion), Second author's contribution rate is 30% (method and findings), Third author's contribution rate is 20% (findings and discussion).

Disclosure Statement

There is no conflict of interest among the authors.

References

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Bir iletişim yolu olarak drama. Yaratıcı drama 1985-1995 yazılar. *Prof. Dr. İnci San'a armağan* içinde. Ankara: Natürel Yayınları.
- Akoğuz M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygin, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students, *Creative Drama Journal*, 19 (2), 203-222.
- Aykaç M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 671-682.
- Azian, A., Raof, A., Ismail, F. ve Hamzah, M. (2013). Communication strategies of nonnative speaker novice science teachers in second language science classrooms. *System* 41, 283-297
- Bağ, G., & Karamık, G. A. (2023). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı drama ile öğrenme kuramlarını çevrimiçi deneyimlemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 603-624.
- Bal İncebacak, B. (2022a). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-46.
- Bal İncebacak, B. (2022b) Çevrimiçi yaratıcı drama deneyimine sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin gözünden bir bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 379-404.
- Beatty, M. J., & Dobos, J. A. (1997). Psychological assessment. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, H. Ayres, T. Hopf. ve D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication shyness, reticence and communication apprehension* (pp. 217-229). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Beatty, M. J., McCroskey, J. C. ve Heisel A. D. (1998). Communication apprehension as temperamental expression: a communibiological paradigm. *Communication Monographs*, 65, 197-219.
- Bessadet, L. (2022). Drama-based approach in English language teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 13 (1), 525-533.
- Binici, B. K. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 104-113.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. ve Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Cziboly, A., and A. Bethlenfalvy. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4): 645-651. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816818>
- Çakmak, V. (2018). *İletişim kaygısı ve sosyal medya*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğrencilerin iletişim kaygısı, muziplik/takılma ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 42, 19-36

- Çifci, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59- 67.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95- 119.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *Education Sciences*, 5 (3) , 1126-1140.
- Emunah, R. (2019). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. Routledge.
- Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı. *Journal Of Innovative Healthcare Practices*, 2(2), 88-95.
- Erdoğan, Ö. (2018). *İletişim kaygısı gelişiminde aile iletişim kalıpları ve paradoksal (çift bağ) iletişimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hishon, K. (2020). Teaching life skills through virtual drama class. Retrieved from <https://www.theatrefolk.com/blog/teaching-life-skills-through-virtual-drama-class/>
- Hunter, K. M., Westwick, J. N. ve Haleta, L. L. (2014). Assessing success: The impacts of a fundamentals of speech course on decreasing public speaking anxiety, *Communication Education*, 63(2), 124-135.
- Karacil-Kılıçaslan, M. ve Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 1-13.

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students, *Creative Drama Journal*, 19 (2), 203-222.
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2022). Can drama lessons be given online? Perspectives of drama teachers during the covid-19. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1249-1272.
- Karaosmanoğlu, G ve Metinnam, İ. (2021). Üniversitelerde okutulan çevrimiçi drama derslerine öğrenci gözüyle bir bakış. *Nmecs21 1. Uluslararası Medya Ve Kültürel Çalışmalar Konferansı*, 06 - 07 Eylül, Ss.62, Gaziantep, Türkiye.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ., (2022). Student opinions on the drama course adapted to the online environment . 2nd Icolde 2022 International Congress On Open Learning And Distance Education 2022, Erzurum, Turkey.
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., ve Adıgüzel, Ö. (2023). Covid-19 sürecinde çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 53-76.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2019). Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 97-107.
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *The Journal Of International Social Research*, 9(45).598-604.
- Kardaş, N. ve Akın, E (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramının stresle başetmeye etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: an approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>.
- Loureiro, M., Loureiro, N. ve Silva, R. (2020). Differences of gender in oral and written communication apprehension of university students. *Education Sciences*, 10(12), 379.
- McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication Education*, 26, 27-33.
- McCroskey, J. C. (1982). *The An Introduction to Rhetorical Communication* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 13-38.
- McCroskey, J. C. (2007). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 179-187.

- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1985). The content validity of the prca-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165-173.
- McCroskey, L. L., Teven, J. J., Minielli, M. C ve Richmond McCroskey, V. P. (2014). James C. McCroskey's instructional communication legacy: Collaborations, mentorships, teachers, and students, *Communication Education*, 63(4), 283–307.
- Mcnaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu, G. (2021). CoviDrama: Dramanın dijitalleşmesi ve Çağdaş Drama Derneği deneyimi. INMECS21 1. Uluslararası Medya ve Kültürel Çalışmalar Konferansı, Gaziantep, Türkiye, 6 - 07 Eylül, ss.74
- Nadarajan, N. T. M., Shing, S. R., Harman, H. A. H., & Rofidi, N. H. M. (2022). Malaysian Undergraduates' Perceptions on Attending Drama Class and Performing Drama Using Online Platform. *Selangor Humaniora Review*, 6(2), 41-54.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87.
- Omura M., Levett-Jones T. ve Stone T.E. (2019) Design and evaluation of an assertiveness communication training programme for nursing students, *J Clin Nurs*. 28,1990–1998.
- Onur, Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ö. F., (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Özkaya, P. G., & Altuntaş, M. A. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 219-231
- Philip, R. ve Nicholls, J. (2007). Theatre Online: The design and drama of e-learning. *Distance Education*, 28(3), 261-279.
- Pianta, R. C., Steinberg M. S. ve Rollins K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students, *Creative Drama Journal*, 19 (2), 203-222.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992.
- Shi, X., Brinthaup, T. M. ve McCree, M., (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences*, 75, 125–129.
- Şengül, Ö. A. ve Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon
- Toprak İ. (2021) ÇDD (Çağdaş Drama Derneği) 2. Aşama çevrimiçi eğitimci eğitimi uygulama atölyesi.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Ütkür-Güllühan, N., Bekiroğlu, D., & Emral, T. (2023). The effect of online creative drama method on primary school students' levels of happiness and fun in school: Solomon four-group design. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(4), 697-718.
- Wessels, Ch. (1987) *Drama*. Oxford University Press, Oxford.
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.

Attachment 1

Example of Lesson Plan

Class: Effective Communication Skills

Topic: Introductions/ Group Communication

Participants: 3rd year students of the Faculty of Sports Sciences

Duration: 180 minutes

Methods and techniques: Creative drama (role playing, improvisation)

Space: Zoom platform

Tools and Equipment: Padlet application

Outcomes: S/he communicates with groupmates.

S/he knows the names of group friends.

S/he knows the name stories of their groupmates.

Process

A-Warming Up / Preparation

1. Activity

The leader gathers the students on the screen on the Zoom program and asks them to turn on their cameras. He asks the students to turn on their microphones and say their names cheerfully. The leader makes a ranking and first says “Hello, I am Akif”. Then all students say Hello, I am (name) according to the order determined. This activity continues until all participants are completed.

2. Activity

In this activity, the leader asks everyone to find a sport branch after their name and to say it on the screen when it is their turn (e.g. Hello, I am Akif, an athlete). According to the order determined by the leader, all participants say the sport branch and name together. In the second stage of this activity, the participants say the name and the sport name with a movement and then the name and the movement are repeated by all participants at the same time.

3. Activity (Challenging)

The leader tells the students that the name of the game they are going to play is ‘challenge’. In this game, the leader chooses two volunteer midwives. The leader tells the volunteer midwives that they need to choose one participant each. The volunteer midwives take turns to choose a participant to compete in their group. The selected students act according to the instructions given by the leader and try to score points for their group (e.g. ‘Say an object from the letter B or a branch from the letter C or bring an object from home with the last letter of your name and show it on the screen. The first one to say it or the first one to bring it wins and earns a point for his/her group.’). Volunteer midwives select all participants in turn. After all participants play, the volunteer midwife who scores the most points wins the game (İbrahim Toprak, 2021. CDA Phase 2 online trainer training implementation workshop).

4. Activity

The leader divides the students into pairs. The groups go to different breakout rooms via Zoom. The leader tells the pairs to tell each other their names, the meaning of their names and by whom they were named. After a while the pairs switch groups. The leader ends the process after all participants are paired with each other.

B- Acting

5. Activity

The leader divides the students into 3 groups. The leader asks the members of each group to come up with an interesting naming story that they have heard from their environment or that they have made

up themselves. Each participant thinks of an interesting naming story and shares it. Group members choose the ones they find most interesting among the stories they have listened to. Each group acts out the most interesting naming story together.

6. Activity

The leader divides the students into 3 groups. He/she asks the members of each group to create their own imaginary biographies. These biographies include life stories that the participants will create using their imagination. Each participant imagines himself/herself as a famous person, a well-known scientist, an athlete or any other character and creates the life story of this character. Each participant tells his/her imaginary biography to the group in turn. This biography includes important events from the character's birth to the present day. Group members choose the biographies they find most interesting. Each group acts out the most interesting biography together.

C- Evaluation

7. Activity

The leader projects the padlet application on the screen. The leader asks the students to think about what they have learned, especially in group communication, which activities have been the most useful and which communication skills they have developed during this process. Then he/she asks the following questions.

- How easily were you able to express yourself during the group work?
- How was the communication and cooperation of the group members?
- Which activities were effective in developing your communication skills?

After all students have written their answers on the Padlet application, the leader reads these answers and initiates a discussion. Then the students are asked to make suggestions to improve communication within the group and the efficiency of the activities.

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yöntemi*

Emrah Bilgiç¹
Zülfü Alımtirin²

Makale Bilgisi	Öz
DOI: 10.21612/yader.2024.004	
Makale Geçmişi	
Gönderim: 25.11.2023	
Kabul: 25.01.2024	
Anahtar Sözcükler	
Özel gereksinimli öğrenciler	
Yaratıcı drama yöntemi	
Sınıf öğretmeni	
Kaynaştırma uygulamaları	
Etkili öğretim	
Makale Türü	
Araştırma makalesi	

Eğitim alma hakkı, özel eğitim gereksinimli öğrenciler (ÖGÖ) ve akranları için vazgeçilmez bir gerekliliktir. Eğitim aracılığıyla bireyler toplumsal ve ekonomik açıdan üretken hâle gelebilirler. Ancak ÖGÖ'lere ilişkin kaynaştırma uygulamaları sürecinde etkili öğretim sağlanması konusunda çeşitli problemler yaşanmaktadır. Bu durumun bir nedeni, etkili öğretim sürecinde kaynaştırma öğretmenleri tarafından ÖGÖ'lere uygun yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmaması olarak gösterilebilir. Yaratıcı drama yöntemi, ÖGÖ'lere verimli öğretim gerçekleştirilmesinde kullanılabilen etkili yöntemlerdendir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'lere yönelik kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilmesi sürecinde yaratıcı drama yöntemi kullanılması konusundaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu araştırma için nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri, katılımcılara uygulanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alındıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Elde edilen nitel veriler; tematik analiz yoluyla temalar, alt temalar, kodlar oluşturularak yorumlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı ilkokullarda sınıf öğretmenliği yapan yedisi kadın, beşi erkek olmak üzere toplam 12 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen analiz ile elde edilen bulgulara göre yaratıcı dramanın ÖGÖ'lerin başarılı kaynaştırılması konusunda yararlı olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması ile ÖGÖ'lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde derslere daha etkin katılım sağladığını, öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu, uygulamanın dil gelişimine olumlu katkı sağladığını, öğrencilere sosyal beceri kazandırdığını belirtmişlerdir.

Önerilen Atıf

Bilgiç, E., & Alımtirin, Z. (2024). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yöntemi. Yaratıcı Drama Dergisi, 19(1), 90-110. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.004>

1. Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye. E-posta: ebilgic@sakarya.edu.tr, Orcid Id: 0000-0002-6186-6786

2. Yüksek lisans öğrencisi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye. E-posta: zulfu.alimterin@ogr.sakarya.edu.tr, Orcid Id: 0000-0002-0694-4657

* Bu çalışma 31. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Bu makale Yaratıcı Drama Dergisinin 19. cilt 1. sayısında yayımlanmış olup dizgi sürecinde sehven yapılan hatadan dolayı düzeltilmesi yapılarak yeniden yayımlanmıştır.

Giriş

Eğitim alma hakkı, zorunlu ve eğitim her bireyin ihtiyacını karşılayacak nitelikte olmalıdır (Çavdar ve Doymuş, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Bireyler toplumda eğitim yoluyla bu süreçleri gerçekleştirir. Bundan dolayı bireylerin cinsiyet, kültür, din, dil, sosyo-ekonomik düzeyine bakılmaksızın eğitimle buluşturulmaları gerekmektedir (Ulutaş, 2011). Eğitim aracılığıyla bireyler toplumsal ve ekonomik açıdan üretken hale gelebilirler (Çalık, 2003). Eğitim hakkı, en temel hak olarak kabul edilmekte ve bu hakkın gerçekleşmesinin sosyal devletin görevi olduğu vurgulanmaktadır (Algan, 2013). Bireyin eğitim hakkından yararlanabilmesi, devletin bu hakkı kabul etmesi ve olumlu eylemler gerçekleştirilmesi ile olanaklıdır. Eğitim ve öğretim, sosyal devletler tarafından en başta gelen ödevler arasında sayılmakta ve vatandaşların bu haklardan eşit olanaklar içinde yararlanmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Şişman, 2014).

Özel eğitim; özel eğitim gereksinimli öğrencilerin (ÖGÖ) gelişmelerine yardımcı olmak, eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, yetersizliklerinin önündeki engeli önlemek, özgür ve üretken bireyler olmalarını sağlamak için özel olarak yetiştirilmiş kişilerle yapılan eğitimidir (Aksoy, 2016). Özel eğitim, ÖGÖ'lerin engel durumlarına göre özel olarak hazırlanmış eğitim programları, öğretim yöntemleri ile ÖGÖ'ler için hazırlanan ortamlarda gerçekleştirilir (Kargın, 2004). ÖGÖ'ler için kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılmaktadır (Özaydın, 2020). Kaynaştırma uygulamaları ise farklılıklarına bakılmaksızın ÖGÖ'lerin eğitim hakkından yararlanmasını sağlayan ve eşitlik ile sosyal adalet gibi değerleri ifade eder (Sadioğlu, 2011). Bu noktada genel eğitim sınıflarında eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan ÖGÖ'lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinden yararlanmaları ayrı bir yere ve öneme sahiptir. Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecinde; öğretmen, ÖGÖ'ler, akranlar, aile, yönetim, destek ve ek hizmetler gibi bazı unsurlar gereklidir. ÖGÖ'ler gereksinimleri olan eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri oranında akademik olan (örneğin; Türkçe becerisi, matematik becerisi) ve akademik olmayan (örneğin; özbakım becerisi, beslenme becerisi) becerileri kazanabilecek ve böylece toplumsal hayata özgürce katılabileceklerdir (UNESCO, 1994; Uysal, 2003).

Kaynaştırma uygulamaları, ÖGÖ'lerin gereksinimleri göz önünde bulundurularak ve ÖGÖ'nin ailesinin de görüşü alınarak akranlarıyla birlikte normal okullarda ve sınıflarda eğitim görmesidir (Sarı, 2002). Kaynaştırma uygulamaları, ÖGÖ'lerin akranlarıyla birlikte eğitim sınıflarına uyumunun sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Kniveton, 2010). Bu uygulamaların amacı, ÖGÖ'lerin diğer akranlarıyla benzer gelişim göstermelerini sağlamak değil, çocukların yeteneklerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak ve toplum içinde yaşamlarını kolaylaştırmaktır (Toran ve ark. 2017). ÖGÖ'lerin eğitime daha etkin olarak katılmaları onlar için daha fazla başarı demektir. ÖGÖ'lerin eğitime etkin katılmaları aynı zamanda onların toplumsal olarak daha fazla tanınmaları ve kabul görmelerine yardımcı olacaktır (Tomlinson, 2000).

Tarihsel süreçte ÖGÖ'lerin akranlarından ayrı okulda eğitildiği görülmektedir. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra, 1950'li yıllar ve öncesinde çok az dile getirilmeye başlanan ÖGÖ'lerin akranlarıyla birlikte eğitim alması fikri, 1960'lı yıllarda sanayi devrimi ve sonrasında giderek daha fazla dile getirilmeye başlanmıştır (Şipal, 2004). Bu dönemde yapılan araştırmalarda ÖGÖ'lerin akranlarıyla aynı okulda ve sınıfta eğitim olanakları sağlandığında ÖGÖ'lerin akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri ve sınıftaki etkinliklere daha etkin katıldıkları tespit edilmiştir. Bu konuda

öncülüğü ÖGÖ'lerin ebeveynleri başlatmıştır. Kaynaştırma uygulamalarına dünyada ilk olarak başlayan özel eğitim grubu, görme yetersizliği olan bireylerdir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2020; Şipal, 2004).

Türkiye’de ÖGÖ’ler ile ilgili en önemli gelişmeler 1950’li yıllara rastlamaktadır. 6972 sayılı “Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun” 1957 yılında yürürlüğe girmiştir (Altan, 2006). Özel eğitim açısından 1960’lı yılların önemi ise ÖGÖ’lerin haklarının 1961 Anayasası’nın 48. maddesi ile devlet tarafından garanti altına alınmış olmasına dayanmaktadır (Özkul, 2023). 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. maddesindeki ÖGÖ’leri yetiştirmek için özel önlemler alınır.” ifadesi yer almıştır. Bu ifade, genel eğitim sisteminin, özel eğitimi kapsadığının en önemli açıklamasıdır. Bu gelişmeler ile birlikte 1983’de Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile kaynaştırma uygulamaları başlamış ve 1997’de yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile 2000 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile yaygınlaşmıştır (MEB, 2020).

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleşmesi için ÖGÖ’lerin özel eğitim ve normal eğitim hizmetlerinden en iyi şekilde yararlanmalarına bağlıdır. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yapılması ve olumlu sonuç alınmasında birçok etken rol oynamaktadır (Yılmaz ve Melekoğlu 2018). Bunların başlıcaları; fiziki koşullar, kurum yönetimi, ÖGÖ’lerin aileleri, destek hizmetleri, öğretmenler ve eğitim ortamlarında kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Kaynaştırma uygulamaları için ÖGÖ’lerin akranlarıyla etkileşimleri önemlidir (Bilgiç ve Batu, 2023). Bu nedenle eğitim ortamlarında çocukların etkin olduğu yöntem ve tekniklerin kullanılması sürecin verimliliğini ve etkililiğini arttıracaktır (Aykaç, 2011). Bu açıdan bakıldığında, öğrencilerin etkin olduğu ve süreçte rol üstlendiği, öğrenmede verimliliğin ve kalıcılığın arttığı öğrenme yollarından biri de yaratıcı drama yöntemidir (Akköse, 2015). Yaratıcı drama, çocukların birçok gelişim alanını desteklemektedir. Bireylerin duyuşsal, bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkısı vardır. ÖGÖ’lerin gelişmesinde de yaratıcı drama etkilidir (Dibek, 2003). Yaratıcı drama ÖGÖ’lerin dil ve iletişim becerilerinde, problem çözme becerilerinin gelişmesinde etkilidir. ÖGÖ’lerin çevresiyle olumlu ilişki geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi görülmektedir (Ömeroğlu,1992). ÖGÖ’lerin eğitimde yaratıcı drama önemli bir modeldir. Yaratıcı drama, bireylerin kendi gizli güçlerini fark etmelerini olumlu taraflarına odaklanmalarını sağlamaktadır. Yaratıcı drama çalışmalarındaki hem sözlü iletişim hem de beden dilini kullandıkları iletişim çalışmaları bulunmaktadır (Bayhan, Yükselen, 2007). Normal gelişim gösteren bireylerin eğitiminde kullanılan ve gelişimlerine olumlu etkisi olan yaratıcı drama yöntemi ÖGÖ’lerin eğitiminde de kullanılmakta ve olumlu sonuçlar elde edilmektedir (Eratay, 2021). Yaratıcı drama; grup üyeleri arasındaki ilişkiler, etki ve tepki alışverişleri, katılımcılar arasındaki etkileşim ve dramatik durumlar şeklinde tanımlanır (San, 1990). Benzer şekilde, yaratıcı drama, grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak bir amacın, bir düşüncenin, özellikle doğaçlama tekniği ve rol oynama tekniğinden yararlanarak deneyimli bir eğitmen eşliğinde canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -mı gibi yapma’ya dayalıdır ve yaratıcı drama, oyunun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2019). Yaratıcı drama bir nehre benzer ve sürekli devinen bağlantılar yapar; nehir, kıyılarının başlangıç ve varış noktalarını bağlar. Ona göre yaratıcı drama herkes için gereklidir (McCaslin, 2005).

ÖGÖ’lerin öğrenme sürecindeki durumlar ve eğitim sürecindeki olumsuz nedenlere bağlı olarak öğrenmeye karşı isteksiz olmaları nedeniyle öğrencilerin etkin olmasına olanak

sağlayan yaratıcı drama yöntemi ÖGÖ'lerin eğitim sürecine etkin katılımları için güçlü bir araçtır (Erdem, 2021). ÖGÖ'lerin var olan potansiyellerini ortaya koyamamaları, akranları ile iletişim sorunu yaşamaları onların hem akademik başarılarını ve sosyal becerilerini sınırlandırır. Bu durum ÖGÖ'lerin akranlarıyla aralarındaki farkın açılmasına neden olmaktadır (Erdoğan, 2017). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ÖGÖ'lere sosyal becerilerin verilmesi gerektiği kadar, programların öğrencilere nasıl sunulacağı ve hangi yöntemlerin ve tekniklerin kullanılacağı da çok büyük önem taşımaktadır. Çocukları daha iyi destekleyebilmek için onların öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları yöntem ve teknikleri kullanmak gerekmektedir (Choi & Kim, 2003). Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin etkin olduğu ve öğrenme sürecine katıldığı öğrenme yollarından biri de yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama yöntemi, öğrenmeleri geliştirmek ve öğrencilerin derslere, etkinliklere katılımını artırmak için kullanılabilir (Kırmızı, 2022).

Kaynaştırma uygulamalarında sınıf öğretmenlerinin üstlendiği görev ve sorumluluklar fazladır. Ancak bu uygulamalarda kullanılan yöntem ve tekniklerin etkisi de çok fazla olmaktadır (Lindsay, 2007) Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin derslerde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda kaynaştırma uygulamalarında etkililiğinin bilinmesi yaratıcı drama yönteminin daha yaygın kullanılması ve etkililiğinin artmasına neden olacaktır (Terpstra & Tamura, 2008).

Alanyazında yaratıcı drama yönteminin öğrenme sürecindeki olumlu etkilerine yönelik bazı çalışmalara (Annarella, 2000; Ulutaş, 2011; Samsunlu, 2015; Sarı ve Karamuklu, 2021; Yıldırım ve Acarlıoğlu, 2023) rastlanmakla birlikte, ilkökul düzeyinde kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirilmesi sürecinde yaratıcı drama yöntemi kullanılması konusunda herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'lere yönelik Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirilmesi sürecinde yaratıcı drama yöntemi kullanılması konusundaki düşüncelerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar toplumsal olaylarla ilgili olarak nicel araştırmalara göre daha derinlemesine bilgi sağlarlar. Geleneksel araştırmalarla zor ifade edilen sorulara yanıt bulmak için nitel araştırmalar gereklidir (Frankel & Devers, 2000). Verilerin elde edilmesinde nitel araştırma desenlerinden çoklu durum çalışması (multiple case study) deseni kullanılmıştır. Çok sayıda durum çalışması, güvenilirliği artırmak veya bulguları genellemek için kullanılan bir stratejidir (Miles, Huberman, 1994). Durum çalışması yaşantılara dayalıdır; bir güncel olayı veya durumu derinlemesine otantik ortamda incelemekle ilgilidir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği hakkında sistemli bilgi elde etmek için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren yöntembilimsel bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010). Durum çalışması, araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir ya da birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, vd.) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007).

Çalışma Grubu

2022-2023 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı ilköğretim okullarında, 1.-4. sınıf düzeylerinde öğretmenlik yapmakta olan, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman diliminde ya da daha önceden sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmuş, yaratıcı drama konusunda eğitim almış olan 7 kadın, 5 erkek olmak üzere 12 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. 8 öğretmen ile yüz yüze, 4 öğretmen ile çevrimiçi ortamda görüşme yapılmıştır. Araştırma katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Öğrencilerinin İletişim Kaygı Düzeyleri

No	Yaş	Cinsiyet	Hizmet Yılı	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu	ÖGÖ Sayısı	Eğitim Alma Durumu
Ö 1	34	Kadın	12	2	34	1	E
Ö 2	42	Kadın	23	2	32	3	E
Ö 3	35	Kadın	12	2	32	2	E
Ö 4	48	Erkek	24	2	35	2	E
Ö 5	52	Kadın	25	2	34	1	H
Ö 6	36	Erkek	15	1	28	1	H
Ö 7	32	Erkek	15	4	46	2	E
Ö 8	30	Kadın	10	2	38	3	E
Ö 9	34	Erkek	14	2	41	1	E
Ö 10	38	Kadın	18	3	34	1	H
Ö 11	35	Kadın	15	2	27	4	E
Ö 12	41	Erkek	18	2	33	2	E

Not: E = Evet, H = Hayır, ÖGÖ = Özel eğitim gereksinimli öğrenci.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bir ya da daha fazla açık uçlu soru bulunur ve bu sorular katılımcılara sorulur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme formu araştırmacılar tarafından uzman görüşleri alındıktan sonra düzeltmeler yapıp pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve pilot görüşmeden alınan dönütler dikkate alınarak görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma öncesi katılımcılara bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya gönüllü olan öğretmenler katılmıştır. Verilerin bir kısmı ses kayıt programı ile kaydedilmiş ve bir kısmı yazılı olarak alınmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler öğretmenin görev yaptığı okulda uygun bir ortamda gerçekleştirilmiş, çevrimiçi yapılan görüşmeler de sadece katılımcı ve görüşmecinin olduğu çevrimiçi toplantı programı ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine

benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Görüşme dökümleri öncelikle yazılı hale getirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri sunulurken onlara “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kod isimleri verilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Katılımcılarla görüşme yapılmadan önce görüşme soruları 3 sınıf öğretmenine uygulanmış ve alınan yanıtlar incelenmiştir. İnceleme sonucunda sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda görüşme sorularının amacına uygun, açık ve anlaşılır olduğu görülmüştür. Araştırma sorularının hazırlık ve analiz sürecinde yaratıcı drama alanında çalışmaları olan iki alan uzmanının uygun görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yine katılımcı görüşleri aynı uzmanlarla birlikte analiz edilmiştir. Araştırmada geçerliğin sağlanması için uzman görüşleri, gönüllü katılımcıların teyidi ve katılımcı görüşlerinin alınması sürecinde sağlıklı veri toplanması için araştırmacılar tarafından gerekli önlemler alınarak uygun şartlar ve ortamlar oluşturulmuştur. Bununla birlikte, veri geçerliğinin artırılması için mevcut bulgulardaki tutarlılığa da bakılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alanyazına ilişkin kuramsal yapıyla uyumluluğu dikkate alınmıştır. Araştırmacılar katılımcı görüşleri alınırken hazır bulunmuş, süreç izlenerek gerek duyulduğunda rehberlik yapılmıştır. Böylece araştırma verilerinin kaybı en aza indirgenmiştir. Böylece toplanan verilerin araştırmanın amacına uygunluğu en üst düzeyde tutulmaya çalışılmış, görüşme sorularına yönelik kodlamalar karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma verileri 07/12 protokol numaralı, 11.05.2022 tarihli etik kurulu kararı alınmasının ardından toplanmıştır. Araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar; yaratıcı drama yönteminin etkililiği, aşamaları ve önerileri kapsamında analiz edilmiştir.

Tablo 2

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Temaları

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkileri
Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Dramanın Hazırlık Aşaması
Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Dramanın Canlandırma Aşaması
Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Dramanın Değerlendirme Aşaması
Öneriler

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ’lerin kaynaştırma uygulamalarında yaratıcı drama yönteminin kullanılmasını önemsedikleri ve yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullandıkları çalışmalarda olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Ancak sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda bunun zor olduğunu düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin aynı zamanda sınıfında ÖGÖ bulunan öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimi almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkileri

Sınıf öğretmenlerine, kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerinin öğrenme sürecinde etkileri sorulmuş ve alınan yanıtların yer aldığı Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecine Yaratıcı Drama Yönteminin Etkileri

Kodlar	Katılımcı
İletişim kurma	Ö1, Ö5, Ö7, Ö11
Kendini ifade etme	Ö1, Ö2, Ö8, Ö12
Etkinliklere katılım	Ö3, Ö4, Ö6, Ö10
Sosyalleşme	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9
Değerli ve özel hissetme	Ö4, Ö12
Rahat Hissetme	Ö6
Grup çalışmalarına katılım	Ö7
Sınıfın parçası hissetme	Ö9
Deneyimleyerek öğrenme	Ö11
Derse ilginin artması	Ö9

Tablo 3'te görüldüğü üzere, uygulanan yaratıcı drama yönteminin ardından katılımcıların çoğunluğunun çocukların sosyalleştiğini, kendini ifade edebildiğini, iletişim kurduğunu ve etkinliklere katıldığını belirttikleri belirlenmiştir. Ayrıca çocukların eğlenerek öğrendiğini ve değerli ve özel hissettiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Evet, şimdi bir geleneksel bir öğretim yöntemi uygulandığı için kalabalık sınıflarda, yaratıcı drama çalışmalarında çocukların kendini ifade etme diğer arkadaşlarıyla iletişim kurma, sosyal beceri kazanması açısından çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (Ö1)

“Özel öğrencilerle çalışırken yaratıcı drama tekniklerinin kullanılmasında en çok da çocukların dil gelişimi açısından, kendilerini sosyal açıdan ifade edebilmeleri açısından çok önemlidir. Çünkü bu öğrencilerimiz grupla çalıştığımız için bir sınıf genelinde kendilerini çok ifade etmekte zorlanıyorlar. Bizim de mutlaka onlara farklı yol yöntemlerle yaklaşmamız gerekiyor. Burada en önemli yöntem bence yaratıcı dramadır. Kendilerinin daha özgür ifade etme şansları oluyor çocukların. Kendileri gibi olma şansları oluyor elbette.” (Ö2)

“Yaratıcı drama hem kaynaştırma öğrencilerinin özellikle hem de normal öğrencileri için gerekli bir uygulama derse etkin katılımlarını sağlar. Kendilerine önemli, değerli hissetmeleri olsun önemli hissetlerini de sağlar...” (Ö4)

“Yaratıcı drama daha faydalı diğer yöntemlere göre, çocuklar kendilerini daha rahat hissedip derslere ve etkinliklere daha istekli katılıyorlar.” (Ö6)

“Özel gereksinimli çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi, grupla çalışma ve sosyalleşme gibi alanlarda katkı sağlayacağını düşünüyorum.” (Ö8)

“... Öğrencilerin hem okula hem de derslere olan ilgisini arttırmada önemli etkisi var. Yaratıcı drama bu süreçte özel gereksinimlerine göre grup aidiyetini sağlaması ve bir grubun parçası olduğu hissini sağladığı için öğrenciler kendilerinin özel hissetmektedirler. Yaratıcı drama ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kendilerinin sınıfın bir parçası olarak görmektedirler.” (Ö9)

“...Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini bulmalarına ve ifade etmelerine ciddi katkılar sağladığı gözlemlemekteyim.” (Ö12)

“... Öğrencilerin hem okula hem de derslere olan ilgisini arttırmada önemli etkisi var. Yaratıcı drama bu süreçte özel gereksinimlerine göre grup aidiyetini sağlaması ve bir grubun parçası olduğu hissini sağladığı için öğrenciler kendilerinin özel hissetmektedirler. Yaratıcı drama ile özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kendilerinin sınıfın bir parçası olarak görmektedirler.” (Ö9)

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Teknikleri

Katılımcılara kaynaştırma uygulamaları sürecinde kullandıkları yaratıcı drama tekniklerinin neler olduğu sorulmuş, verilen yanıtlar doğrultusunda Tablo 4. oluşturulmuştur.

Tablo 4

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Kullanılan Yaratıcı Drama Teknikleri

Kodlar	Katılımcı
Rol Oynama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
Doğaçlama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
Dramatizasyon	Ö8, Ö12
Rol Kartları	Ö7, Ö8
Donuk İmge	Ö4,Ö6
Bilinç Koridoru	Ö3
Kırmızı Koltuk	Ö5
Toplantı düzenleme	Ö7
Dış Ses	Ö8
Pantomim	Ö8
Taklitler	Ö5

Tablo 4’e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaratıcı drama çalışmalarında kullandıkları teknikler çeşitlilik göstermektedir. Tabloya göre bütün öğretmenlerin rol oynama tekniğini ve bununla birlikte büyük çoğunluğunun aynı zamanda doğaçlama tekniği de kullandıkları görülmektedir. Rol oynama tekniği ve doğaçlama tekniği dışında donuk imge, rol kartları, dramatizasyon, bilinç koridoru, kırmızı koltuk, toplantı düzenleme, dış ses, pantomim, teknikleri de tercih edilmiştir. Bir katılımcı, canlandırma aşamasında sadece taklitlere yer verdiğini söylemiştir. Yaratıcı drama çalışmalarında yaratıcı drama tekniklerinin kullanılması ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

“Yani doğaçlamalar oluyor ama daha çok doğaçlama diyebilirim. Daha çok doğaçlama kullanıyorum ve rol oynama bazen bilin koridoru kullanıyorum. Herhangi bir ders varsa bir konu varsa onunla ilgili doğaçlama olarak aklınıza ne geliyor? Hani rol oynama da olabilir. Bu yöntemleri kullanıyorum diyebilirim.” (Ö3)

“Örneğin kırmızı koltuk tekniğini, bilinç koridoru tekniğini kullanıyorum. Doğaçlama ve rol oynama daha çok kullanıyorum. Konuya uygun tekniği seçiyorum.” (Ö5)

“Daha çok doğaçlama, rol oynama üzerinde duruyorum ben bununla beraber işte donuk imge olsun yani onu da kullanıyorum ben. Birçok teknik kullanıyorum ve hepsi bir araya geldiğinde işte o canlandırmayı o iletişimi sağladığını düşünüyorum.” (Ö6)

“Yaratıcı drama süreçlerinde tabi ki öncelikle doğaçlama ve rol oynama teknikleri yoğun olarak kullanılır. Ancak özel gereksinimli öğrencilere hitap etmesi ve süreçleri kolaylaştırması açısından dramatisasyon, rol kartları ve dış ses gibi teknikler kullanılması uygun oluyor. Pantomim de kullandığım tekniklerden biri.” (Ö8)

“Yaratıcı drama tekniklerinin uygulanması sürecinde en çok, doğaçlama ve rol oynama tekniğine yer veriyorum. Yaratıcı dramanın en başında çocuğun kendisini ifade etmesi ve sürece kolay uyum sağlayabilmesi açısından çok etkili teknikler olduğunu düşünüyorum.” (Ö10)

“... Daha çok metinden yola çıkarak kısa görevlerin verildiği canlandırmaları tercih ediyorum. Taklit ettirip bunun üzerine konuşmayı tercih ediyorum.” (Ö11)

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Aşamaları

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde uygulamış oldukları yaratıcı drama aşamalarının neler olduğu Tablo 5. 'te belirtilmiştir.

Tablo 5

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Aşamaları

Kodlar	Katılımcı
Isınma/ Hazırlık aşaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,12
Canlandırma aşaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,12
Değerlendirme aşaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11,12
Aşamaları uygulamıyorum	Ö7

Tablo 5'e göre katılımcı sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama aşamaları olan ısınma/hazırlık aşaması, canlandırma aşaması ve değerlendirme aşamasına yer verdikleri, bir katılımcının ise aşamaları uygulamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Isınma ve oyunlarla başlıyoruz. Sonra doğaçlamalarla canlandırmalar yapıyoruz. Canlandırma aşamasını daha uzun tutuyoruz. En sonunda değerlendirme aşamasını yapıyoruz.” (Ö1)

“Önce hazırlık aşaması oluyor daha sonra canlandırma en sonunda da değerlendirme aşamasını uyguluyorum. Hazırlık aşamasında oyunlarla başlatıyorum daha sonra o konuyla ilgili canlandırma yaptırıyorum. Burada işte doğaçlama, rol oynama olabilir. Daha sonrasında da o öğrendiğimiz dersle alakalı, yaptığımız etkin ilgili resim olabilir, onunla işte afiş çalışması olabilir.” (Ö3)

“Yaratıcı dramanın tanımı gereği ısınma hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını kullanıyorum. Dersin ve konunun özelliğine göre aşamaları yapılandırıyorum.” (Ö8)

“Isınma, canlandırma ve değerlendirme aşamaların yer veriyorum.” (Ö11)

“Öğrenci sayısının kalabalık olduğu sınıflarda tam anlamıyla bir yaratıcı drama sürecini planlamanın belli zorlukları olmakla birlikte sürecin özellikle ısınma sürecinde daha aktif bir şekilde kullanılabilirliği ortaya çıkmaktadır. Canlandırma ve değerlendirme süreçlerinde ise öğrenci sayısının kalabalık olması sürecin bu kısmını sekteye uğratmaktadır.” (Ö12)

“Açıkçası tam anlamıyla yaratıcı drama süreçleri tasarlayıp sınıf ortamında uygulamak oldukça zordur. Ben yaratıcı drama süreçlerinden aldığım oyunları, etkinlikleri ve kullanılacak aktiviteleri parça parça da olsa sınıfta uygulamaya çalışıyorum.” (Ö7)

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Hazırlık Aşaması

Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yönteminin hazırlık aşamasına nasıl yer verdiklerine ilişkin görüşleri Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Dramanın Yöntemi Hazırlık Aşaması

Kodlar	Katılımcı
Oyunla başlama	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
Mimik ve jestlerle başlama	Ö1, Ö10

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yaratıcı dramanın hazırlık aşamasına oyunlarla başladığını belirtmiştir.

“Her zaman oyunlarla başlıyorum ben hocam. Sonra konu ile ilgili kavramların olduğu ısınma çalışmalarına yer veriyorum.” (Ö2)

“En çok oyunlarla başlıyorum ve özellikle özel gereksinimli öğrencileri sürece dâhil ediyorum. Bu aşamada tüm çocukların bir rol almasına dikkat ediyorum. Özel gereksinimli çocuklar bu sürece aktif olarak katılıyor ve süreci devam ettiriyorlar.” (Ö5)

“Isınma aşamasında daha çok oyunlara yer veriyorum. Bu oyunlar canlandırmaya öğrenciyi hazırlayan ve role girmesini sağlayan nitelikte oluyor.” (Ö7)

“...Çocuklar özellikle ısınma süreçlerinde oynadıkları oyunlar konuya daha iyi odaklanmaktadırlar; bu nedenle ısınma aşamasında daha çok oyunlarla başlıyorum.” (Ö9)

“Çocuklar özellikle ısınma süreçlerinde oynadıkları oyunlar konuya daha iyi odaklanmaktadırlar. Isınma aşamasında daha çok oyunlara yer vererek onları sürece katıyorum.” (Ö12)

Tablo 6’ya göre iki katılımcı hazırlık ve ısınma aşamasında “bedenin gerilmesi, mimik ve jestler” ile başladığını belirtmiştir.

“Hazırlık aşamasında daha çok bedeni kullanmalarını sağlıyorum.” (Ö1)

“Isınma aşamasında; bedenin gerilmesi ve gevşetilmesi, mimik ve jest çalışmaları ve nefes çalışmaları yapıyorum.” (Ö10)

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Canlandırma Aşaması

Katılımcılara kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama yönteminin canlandırma aşamasına nasıl yer verdikleri sorulmuş ve katılımcı yanıtları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Canlandırma Aşaması

Kodlar	Katılımcı
Yaratıcı Drama Tekniklerini Kullanma	Ö1, Ö2, Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö11,Ö12
Yaratıcı Drama Tekniklerini Kullanmama	Ö10

Tablo 7’de katılımcıların yaratıcı dramının canlandırma aşamasında daha çok yaratıcı drama tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bir katılımcı ise “canlandırmalara katılımlarını sağlarım” demiş ancak hangi tekniği kullandığını belirtmemiştir. Yaratıcı dramının canlandırma aşamasına nasıl yer verdiğini belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Canlandırma aşamasına da daha çok doğaçlama ve rol oynama tekniklerine yer veririm. Ancak daha çok böyle rolü kendimizin verdiği dramatizasyon tekniği de kullanıyorum.” (Ö4)

“Canlandırma aşamasında genellikle kazanıma yönelik ve yaratıcı drama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar yapıyorum. Rol oynama, doğaçlama en çok kullandığım teknikleridir. Özel gereksinimi olan çocuklar bu süreçte daha aktif katılırlar.” (Ö7)

“Isınma aşamasındaki oyunlara bağlantılı olarak canlandırmalar yapıyorum. İkili doğaçlamalar, eş zamanlı doğaçlamalar yaptırıyorum. Bunlar ders ve konular ile ilgili metinler, durum kartları olabiliyor.” (Ö8)

“Canlandırma aşamasında, verilen yönergeler doğrultusunda, yapılacak çalışmaların biçimlenip ortaya çıktığı, tüm katılımcılara sergilendiği bir aşamada, özel gereksinimli öğrencinin istenilen şekilde canlandırmayı gerçekleştirmesini sağlarım.” (Ö10)

“Canlandırma aşaması daha çok ikili doğaçlama, duygularını anlatan donuk imge ifade tekniklerini kullanıyorum.” (Ö11)

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Değerlendirme Aşaması

Kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama yönteminin değerlendirme aşamasında katılımcıların yaptığı çalışmalar bu kategoride ele alınmış, katılımcılardan alınan yanıtlar ve frekansları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yönteminin Yöntemi Değerlendirme Aşaması

Kodlar	Katılımcı
Resim etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
Soru-cevap yöntemi	Ö1, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12
Afiş hazırlama etkinlikleri	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9
Poster hazırlama etkinlikleri	Ö1, Ö5, Ö12
Slogan üretme etkinlikleri	Ö4, Ö7
Şiir yazma etkinlikleri	Ö5, Ö7
Gazete haberi oluşturma etkinlikleri	Ö5
İstasyon tekniği	Ö7
Heykel oluşturma etkinlikleri	Ö8
Rol oynama tekniği	Ö2
Oyun etkinlikleri	Ö11

Tablo 8’e göre katılımcıların büyük çoğunluğunun değerlendirme aşamasında görsel çalışmalara daha çok yer verdiği görülmektedir. Katılımcıların 10’u resim çalışmalarına yer vermiştir. Ancak bu katılımcılar aynı zamanda afiş ve poster hazırlama, şiir yazdırma, gazete haberi oluşturma gibi çalışmalara da yer vermiştir. Resim çalışmalarından sonra en kullanılan çalışma soru- cevap yöntemidir. Değerlendirme aşamasında nelere yer verdiğini belirten bazı öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

“Özellikle poster hazırlama, resim çalışmaları yapma, soru cevap gibi çalışmalar yapıyorum.” (Ö1)

“Afiş olabilir. Afişlere yer veriyorum. Resim çizme, resim o konuyla alakalı resim çizme olabilir. Konu ile ilgili etkinlikler yaptırıyorum.” (Ö3)

“Resim, afiş, boyama süreçleriyle değerlendirme kısmından çokça etkilenmektedirler. Grup olarak yaptıkları çalışmaların, sınıf panolarında sergilenmeleri ayrıca motive edici bir süreci tamamlamaktadır.” (Ö9)

“Bütün değerlendirme aşamaları farklı olur aslında, bazen sadece soru cevap yöntemini kullanıyoruz. Resim yapıyoruz, şiir yazıyoruz işte.... Bazende poster ya da bir gazete haberi yazıyoruz. (Ö5)

“Değerlendirme aşamasında özel gereksinimli öğrencilerin yeterliliklerine uygun olarak kendilerini ifade edebilecekleri etkinlikler seçilmelidir. Grupla heykel oluşturup süreci değerlendirmesi, bir resim yapması ya da tek kelime ile bir değerlendirme yapması olabilir”. (Ö8).

“Değerlendirme aşamasında resim, ürün ortaya koyma ya da oyunla kavrama çalışmaları yapıyorum.” (Ö11)

“Değerlendirme aşamasında, yapılan çalışmayı özel gereksinimli öğrencinin değerlendirmesini isterdim. Bunun için açık uçlu sorularla, zihinde canlandırmaya davet ederdim. Ayrıca, duysal ve bilişsel sorular sorardım.” (Ö12)

Kaynaştırma uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yöntemi ile İlgili Öğretmen Öneri ve Beklentileri

Kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili sınıf öğretmenlerinin önerileri ve beklentilerine ilişkin öğretmenlerden alınan yanıtlar Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin Öneri ve Beklentileri

Kodlar	Katılımcı
Sınıf mevcutları düzenlenmesi	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9
Yaratıcı drama eğitimleri düzenlenmesi	Ö1, Ö4, Ö5
ÖGÖ Eğitiminde yaratıcı drama yönteminin zorunlu tutulması	Ö1, Ö5, Ö2
Yaratıcı drama kullanımı farkındalığın artırılması	Ö3

Tablo 9’da sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin önerileri sorulmuştur. Bu soruya yanıt veren 4 katılımcı, kalabalık sınıflarda yaratıcı drama çalışmalarını yaparken zorlandığını ve sınıf mevcudunda düzenleme yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan üçü, yaratıcı yönteminin ÖGÖ’ye sahip olan öğretmenler için zorunlu olması gerektiği belirtirken bir katılımcı da yaratıcı drama kullanımı farkındalığının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda bazı dikkat çekici görüşler şöyledir:

“Yaratıcı drama yönteminin kullanılması özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecine katılımını kolaylaştıracaktır. Bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.” (Ö1)

“Birçok derste hem kaynaştırma öğrencilerine hem de kendi öğrencilerime yönelik birçok derste kullanılabileceğini düşünüyorum. Ama tabii ders yoğunluğuyla alakalı ve çok bazen de kullanamıyoruz yaratıcı dramayı. Çok derslerimizde etkin kullanıyoruz. O anlamda biraz daha hani hem kendim hem de diğer eğitim arkadaşlar adına daha fazla kullanılışa daha iyi olur. Bu konuyla alakalı Milli Eğitim’le de Halk Eğitimine de daha çalışılabilir ve kurslar açılabilir. Yaratıcı drama yönteminin daha

çok kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Evet, ama derslerin yoğunluğundan çok da kullanılmıyor.” (Ö3)

“Evet, var kendi okulumdaki arkadaşlarla paylaşımda bulunuyoruz. Bu alanda birçok kurs ya da seminer yapılmalı, özellikle kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere bu eğitimler zorunlu olmalıdır.” (Ö4)

“Özellikle benim görev yaptığım dezavantajlı bölgede fiziki şartlardan dolayı eğitim ortamında çocuklarla yaratıcı drama çalışmaları yapmak çok zordur. Sınıf mevcutları da çok fazladır. Kaynaştırma öğrencileri rutin eğitim öğretim faaliyetlerine katılmakta zorlanıyorlar bu yüzden öncelikle bu öğrencilere yönelik idareci ve öğretmenlerde farkındalık oluşturulmalıdır. Sonrasında öğretmenler yetiştirilecek yaratıcı dramanın iyileştirici ve birleştirici gücü kullanılabilir.” (Ö8)

Özel gereksinimli öğrencinin sürece aktif olarak katılımının sağlanmasında çok zorluk çekiyorum. Yaratıcı drama yöntemi kullanarak süreç esnasında birtakım problemlerin daha hızlı şekilde çözüme kavuşup, süreçte daha başarılı olunacağını düşünüyorum. (Ö10)

“Özel gereksinimi olan öğrencilerin sınıf sayıları kesinlikle belli bir sınırı geçmemelidir. Bu öğrencilerin süreçsel olarak iyi değerlendirmeleri ve kendilerini ifade etmeleri için, öğrenci sayısının kalabalık olduğu sınıflarda en fazla bir öğrenci olacak şekilde planlama yapılarak sürece dâhil edilmeleri sağlanmalıdır. Her ne kadar yönetmelik bu süreçleri destekliyor gibi görünse de sahadaki mevcut durum ve öğrenci sayılarının fazla olduğu sınıflar bu süreci olumlu desteklememektedir. (Ö12)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile ilgili olarak görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. ÖGÖ'lerin eğitiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir.

Yaratıcı drama, katılımcıların deneyimlerini temel almaktadır bu nedenle öznesi de katılımcıların kendisi olabilmesidir. Bu yönüyle yaratıcı drama yöntemi, bireyin/öğrencilerin eğitim-öğretimle ilgili deneyimlerini önemsemektedir. Yaratıcı drama, bireyler öğrenme sürecinde öğrendiklerini hayata geçirmektedir; bu nedenle öğrenimin her kademesinde önemli bir öğrenme yöntemidir (Fazlıoğlu ve Doğan, 2013).

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması ile ÖGÖ'lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde derslere daha etkin katıldıklarını, öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunu, dil gelişimlerine olumlu katkı sağladığını, onlara sosyal beceri ve dil becerisi kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu sonuçla benzer olarak Ulutaş (2011) gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucunda, yaratıcı drama eğitiminin ÖGÖ'lerin sosyal iletişim becerileri üzerinde anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğunu bulmuştur. Benzer olarak Erdoğan ve diğerleri (2018), yaratıcı drama yönteminin ÖGÖ'lerin akranlarıyla ve öğretmeniyle daha fazla etkileşimde bulunmalarını ve derslere daha etkin katılmalarını sağladığını belirlemiştir. Ayrıca Samsunlu (2015)

araştırmasında, ÖGÖ'lerin yaratıcı drama çalışmalarına katılmasıyla iletişim becerilerinin arttığını ve birlikte çalışmaya daha istekli olduklarını belirtmiştir.

Işıkdoğan (2023), Sarı ve Karamuklu (2021), ÖGÖ'lere yönelik yapılan çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının ÖGÖ'lerin sosyal ve duygusal gruplar sayesinde okul başarılarının ve uyum merkezlerinin artmasını sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Benzer bulguların elde edildiği başka bir çalışma da Çolak (2019) tarafından yapılan araştırmadır. Bu araştırmaya göre yaratıcı drama çalışmalarına öğrenci etkin katılır, yaparak öğrenir ve etkin olduğu için öğrenmelerin kalıcılığı artar. Papaioannou & Kondoyianni (2022) tarafından yapılan araştırmada da yaratıcı drama yönteminin ÖGÖ'lerin dil becerilerinin yanı sıra ekip çalışması ve sosyal becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara benzer başka çalışmalar da mevcuttur. Yıldırım ve Acarlıoğlu (2023) ile Önemli ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin, yaratıcı drama çalışmalarında öğrencilerin birçok beceri kazandığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu becerilerden bazıları; öz güven, iletişim, saygı, sevgi, uyum sağlama becerileridir. Annarella'nın (2000) çalışmasında; yaratıcı drama dil becerilerinin birbiriyle etkileşimi için yaratıcı ve bütünsel bir araçtır sonucu elde edilmiştir. Avcıoğlu (2012) ve Genç (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda yaratıcı drama çalışmalarında ÖGÖ'lerin kendini tanıtmaya becerisini kazandıkları, okuldaki akranlarıyla sosyal ilişkilerinin geliştiği sonucu elde edilmiş ve ÖGÖ'lerin akranlarıyla eşitlikçi bir yaklaşım içerisinde etkileşimde bulunmaları için yaratıcı drama çalışmalarının artırılması ve ÖGÖ'lerin bu çalışmalara ulaşmalarının kolaylaştırılması gerektiği sonucu elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle, sınıf öğretmenlerinin ÖGÖ'lerin yaratıcı drama ile kaynaştırma uygulamaları sürecinde en fazla doğaçlama ve rol oynama tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan araştırma sonucunda San (1990) ve Adıgüzel (2006) yaratıcı drama çalışmalarında kullanılan tekniklerden en önemlilerinin doğaçlama tekniği ve rol oynama tekniği olduğunu belirtir. Ayrıca McCaslin (1990) çalışmasında; "Yaratıcı drama derslerinde diğer tekniklerin aksine doğaçlama tekniği ile rol oynama tekniğinin kullanılma zorunluluğu bulunmaktadır." demektedir. Yıldırım ve Acarlıoğlu (2023), sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama çalışmalarında daha çok rol oynama tekniği ve doğaçlama tekniğini kullandıklarını, ilkokuldaki çocukların oyun çağında oldukları için doğaçlamalara daha yoğun yer verdiklerini ve bu nedenle sınıf öğretmenlerinin daha çok doğaçlama ve rol oynama tekniğine yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcıların kaynaştırma uygulamalarında etkili öğretim için yaratıcı drama yöntemini kullanırken, yaratıcı drama yönteminin aşamaları olan hazırlık/ ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını uyguladığı ancak aşamaları uygulamadan oyunlarla yaratıcı drama çalışmalarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer olarak Ulutaş (2011) "Yaratıcı drama, tiyatrunun tekniklerinden yararlanan bir disiplindir, yaratıcı dramanın özünde "oyun" kavramı yer alır." demiştir. Kaaland-Wells (1994) araştırmasında öğretmenlerin drama çalışmalarında oyunun önemli yer aldığını belirtmiştir. Yaratıcı dramada hazırlık aşamasında oyunlara yer verilmesi ile ilgili alanyazında benzer açıklamalar bulunmaktadır. Yaratıcı drama oyun üzerine kuruludur ve oyunsu süreçler içerir (Genç, 2003; Karakaya, 2007). Metinnam ve Karaosmanoğlu'nun (2021) çalışmasında "Yaratıcı drama sürecinde oyunları kullanmanın çeşitli amaçları olabilir, bazen bir konuyu öğretmek ya da

kazanımları gerçekleştirmek, bazen becerileri geliştirmek bazen de bir canlandırma etkinliğine giriş niteliğinde oyunlar kullanılabilir.” denilmektedir.

Araştırma bulgularına göre; canlandırma aşamasında katılımcıların yaratıcı drama tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Konu ile ilgili olarak (Adıgüzel, 2019), “Canlandırma aşaması, canlandırılacak konu çerçevesinde eğitmen tarafından verilen, bir başlangıç noktası olan doğaçlama tekniği ve rol oynama teknikleri ile diğer tekniklerin yoğun olarak kullanıldığı bir aşamadır.” açıklaması yapmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramanın değerlendirme aşamasında, resim yapma etkinlikleri, poster ve afiş hazırlama etkinlikleri, slogan üretme ve şiir yazma etkinlikleri ve gazete haberi hazırlama etkinliklerine yer verdiği belirlenmiştir. Bu görüş alanyazında da desteklenmektedir. Adıgüzel (2019) değerlendirme aşaması ile ilgili olarak “Yaratıcı dramada elde edilen sonuçların tartışıldığı ve değerlendirildiği bir aşamadır. Bu aşamada yaratıcı dramanın doğasına yönelik yapılacak çalışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde ya da dışında yazma, resim yapma, poster ve afiş hazırlama ya da heykel oluşturma biçiminde de olabilir.” demektedir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerine konu ile ilgili beklenti ile önerileri sorulmuş ve araştırma sonuçlarına göre ÖGÖ’lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde sınıf öğretmenlerinin beklentilerinin; yaratıcı drama eğitimlerinin düzenlenmesi, farkındalığın artırılması, ÖGÖ’lerin eğitimde yaratıcı drama yönteminin zorunlu olması ve sınıf mevcudunun buna göre düzenlenmesi olduğu belirlenmiştir. Bulgulara benzer olarak Duran ve Toptaş (2022) da araştırmalarında; öğretmenlerin yaratıcı dramayı ÖGÖ için etkili bir yöntem olarak gördüklerini, yaratıcı drama çalışmalarında öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu ve öğrencilerin eğitim sürecine katıldıklarını belirtmişlerdir. Bir başka benzer araştırma Yıldırım ve Acarlıoğlu (2023) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya göre yaratıcı drama çalışmalarının özellikle ÖGÖ’ler için yaygınlaştırılmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenci sayısının fazla olması ve sınıf düzeninin yaratıcı drama çalışmalarına uygun olmaması nedeniyle yaratıcı drama yönteminden yeterince yararlanamadıkları sonucu elde edilmiştir. Benzer araştırmaya göre (Selvi, 2013) sınıfların çok kalabalık olması durumunda yaratıcı drama yönteminin uygulanması zorlaşmaktadır.

Öneriler

- ÖGÖ’lerin kaynaştırma uygulamaları sürecinde, yaratıcı drama çalışmalarının daha rahat bir şekilde yapabileceği yaratıcı drama atölyeleri kurulabilir.
- Kaynaştırma uygulamaları için sınıfta ÖGÖ olan gönüllü öğretmenlerine yaratıcı drama eğitimi eğitimi verilmesi ve bu eğitimi alan öğretmenlerin de görev yaptığı okullardaki öğretmenlere yaratıcı drama çalışmalarında destek vermeleri sağlanabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama* (6th Edition). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akköse, E. E. (2015). *Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği* Master's Thesis Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim* (1st Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (Ankara Hacı Bayram Veli University Faculty of Law Journal)*, 17(3),147-194.
- Altan, Ö. Z. (2006). *Sosyal politika dersleri*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Annarella, L. A. (2000). *Using creative drama in the writing and reading process*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445358>
- Avcioğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doctoral Thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Bayhan, P., & Yükselen, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklarda drama modelleri ve oyun. *Yaratıcı Drama Dergisi, (Creative Drama Journal)*, 1(3/4), 45-56.
- Bilgiç, E., ve Batu, E. S. (2023). Kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirilebilecek uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi (Special Education Journal)*, 124(3).
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of case study research* (s. 582-583). Sage.
- Choi, D. H. & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-45.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı).Sage.

- Çalık, D. D. T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36) , 536-557.
- Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Atatürk University Social Sciences Institute Journal)*, 20(2), 441-466.
- Çolak, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.
- Dibek, E. (2003). 7-11 Yaş öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramanın kelime kazanımına etkisi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, S. ve Toptaş, V. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (International Journal of Current Educational Research)*, 8(2), 417-433.
- Eratay, E. (2021). Özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Uludağ University Faculty of Education Journal*, 34(30th National Special Education Congress Special Issue), 335-385. <https://doi.org/10.19171/uefad.865658>
- Erdem. A.B. (2021) İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı. *Journal of Innovative Healthcare Practice* 2(2), 88-95.
- Erdoğan K. (2017). Tübitak yayınları erken çocukluk kitaplığında yer alan özel gereksinimli birey içeren kitapların incelenmesi, *27th National Special Education Congress with International Participation*. Samsun.
- Erdoğan, F. K. , Arslantaş, S. ve Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi (Creative Drama Journal)*, 13 (2), 199-212.
- Fazlıoğlu. Y. ve Doğan. M.K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi- *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Trakya University Journal of Social Sciences)*, 15(2), 223-234.
- Frankel, R. M., & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research--1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for health*, 13(2), 251.
- Genç, N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Faculty of Education Journal)*, 24,196-205.
- Işıkdöğen Uğurlu, N. (2023). Özel gereksinimli öğrencilerde okuma yazma becerileri ve yaratıcı drama. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-67.

- Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom teachers perceptions and uses of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 8(4).
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (Gazi University Gazi Faculty of Education Journal)*, 27(1), 103-139.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education)*, 5 (2) 1-13. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/66171>
- Kırmızı, F. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Pamukkale University Faculty of Education Journal)*, (56), 198-224. <https://doi.org/10.9779/pau-efd.955708>
- Kniveton, B.H. (2010). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in main stream classes. *Educational Studies* (30), 331-343. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224260>
- Lindsay, G. (2007). "Educational psychology and the effectiveness of inclusive education mainstreaming". *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- McCaslin, N. (2005). Genç izleyiciler için yaratıcı drama ve tiyatrodaki estetiği arayışı. *Estetik Eğitim Dergisi*, 39 (4), 12-19.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu G. (2021). *Çocuk ve drama*. İzge Yayıncılık. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden 19.06.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul Öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Önemli, M., Totan, T. ve Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65.
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education)*, 21 (3) , 561-587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersisi.563242>

- Özkul, F. (2023). 1961 Anayasası'nın Türk Anayasacılığındaki yeri ve önemi. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (Hasan Kalyoncu University Faculty of Law Journal)*, 13 (25) , 15-61.
- Papaioannou, T. & Kondoyianni, A. (2022). The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs. *Yaratıcı Drama Dergisi (Creative Drama Journal)*, 17 (1), 59-72.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Doctoral Thesis Bursa Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Bursa.
- Samsunlu, Ö. (2015). *Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri*. Master's Thesis Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ankara University Faculty of Education Journal)*. 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000781
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, H. ve Seçil, Karamuklu, E. (2021). Destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan materyal ve teknolojik aletlerin teminine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal International*. 3(2), 27-53.
- Selvi, K. (2013). Yaratıcı drama yönteminin eğitimde kullanılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences)*, 11(11), 301-308.
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, (1), 23-37.
- Şişman Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi (Journal of Social Policy Studies)*, 3(2), 57-85. <https://doi.org/10.21560/spcd.37719>
- Terpstra, J. E. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405-411.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the elementary grades*. ERIC Digest.

Bilgiç, E., ve Alınterin, Z. (2024). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde Yaratıcı Drama Yöntemi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(1), 90-110.

- Toran, M., Etgüer, D., ve Ünsever, Ö. (2017). Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarının incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi (H.Ü. Journal of the Faculty of Health Sciences)*, 4 (3),15-30.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Adıyaman University Social Sciences Institute Journal)*, (6), 232-242. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.116>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. [The opinions of the inclusive classroom teachers about inclusion] 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı (National Special Education Congress Proceedings Book)*, 58-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Acarlıoğlu, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 86-103. <https://doi.org/10.30703/cije.1159576>
- Yılmaz, E., ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.

Creative Drama Method for Inclusion Practices*

Emrah Bilgiç¹
Zülfü Alımterin²

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.004

Article History

Received: 25.11.2023

Accepted: 25.01.2024

Keywords

Students with special needs

Creative drama method

Classroom teacher experiences

Inclusion practices

Effective teaching

Article Type

Research paper

Abstract

The right to education is an indispensable requirement for students with special educational needs (SWD) and their peers. Through education, individuals can become socially and economically productive. However, there are various problems in providing effective teaching in mainstreaming practices related to SWD. One of the reasons for this situation is the lack of methods, techniques, and strategies suitable for SWD by mainstreaming teachers in the effective teaching process. Creative drama is one of the effective methods that can be used to teach SWD effectively. From this point of view, the study aimed to determine the opinions of classroom teachers on using creative drama methods to provide effective teaching in the process of realising inclusion practices for SWD. Multiple case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The research data were obtained using a semi-structured interview form that was applied to the participants. The researchers prepared the interview questions and reorganised them by taking expert opinions. The qualitative data obtained were interpreted by creating themes, sub-themes and codes through thematic analysis. The study group consisted of 12 teachers, seven female and five males, working as classroom teachers in primary schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the 2022-2023 academic year. According to the findings obtained from the analysis, the creative drama method effectively included SWD. The results obtained from the research findings were discussed within the literature framework, and limitations and suggestions were stated.

Suggested Citation

Bilgiç, E., & Alımterin, Z. (2024). Creative drama method for inclusion practices. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(1), 90-109. <https://doi.org/10.21612/yader.2024.004>

1. PhD., Sakarya University, Turkey, E-mail: ebilgic@sakarya.edu.tr, Orcid Id: 0000-0002-6186-6786

2. Master student, Sakarya University, Turkey, E-mail: zulfu.alimterin@ogr.sakarya.edu.tr, Orcid Id: 0000-0002-0694-4657

* This study was presented as an oral presentation at the 31st International Congress on Creative Drama in Education.

** This article was published in volume 19, issue 1 of the *Journal of Creative Drama* and was republished after being corrected due to an inadvertent error in the typesetting process.

Introduction

The right to receive an education is considered mandatory, and the quality of education should be such that it addresses the needs of every individual (Çavdar & Doymuş, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Individuals, through the vehicle of education, undertake these processes within society. Consequently, it is imperative that individuals, irrespective of gender, culture, religion, language, or socioeconomic status, be brought together through education (Ulutaş, 2011). Education serves as a means through which individuals can become socially and economically productive (Çalık, 2003). The right to education is recognised as a fundamental human right, with the realisation of this right underscored as a duty of the social state (Algan, 2013). For individuals to benefit from the right to education, it is contingent upon states to acknowledge this right and enact positive measures. Education and training are considered paramount duties among social states, aiming to ensure that citizens avail themselves of these rights with equal opportunities (Şişman, 2014).

Special education is a form of education conducted by specifically trained individuals to assist in the development of students with special educational needs (SWD), meet their educational requirements, overcome impediments to their deficiencies, and ensure their freedom and productivity (Aksoy, 2016). Special education involves the implementation of specially designed educational programs and teaching methods in environments tailored to the specific conditions of SWD (Kargin, 2004). Inclusive education practices are employed for SWD through the process of mainstreaming (Özaydın, 2020). Inclusive practices, irrespective of differences, aim to ensure that SWD benefit from their right to education, emphasizing values such as equality and social justice (Sadioğlu, 2011). In this context, the participation of SWD in inclusive practices in general education classrooms holds a distinct and significant place. The implementation of inclusive practices involves various elements, including teachers, SWD, peers, families, administration, as well as support and additional services. The utilization of inclusive practices is crucial for SWD to acquire both academic (e.g., language and mathematics skills) and non-academic (e.g., self-care and nutrition skills) competencies, enabling them to actively participate in societal life (UNESCO, 1994; Uysal, 2003).

Inclusive practices refer to the education of individuals with special educational needs (SEN) alongside their peers in regular schools and classrooms, considering the needs of SWD and obtaining input from their families (Sarı, 2002). These practices are defined as the facilitation of integration into educational classrooms with peers for SWD (Kniveton, 2010). The primary goal of inclusive practices is not to ensure that SWD develop similarly to their peers but rather to optimise the utilization of their abilities and enhance their ease of living within society (Toran et al., 2017). Active participation in education for SWD translates to increased success for them, contributing to greater recognition and acceptance within society (Tomlinson, 2000).

Historically, SWD were educated separately from their peers. The idea of SWD receiving education alongside their peers, which began to be voiced in the 1950s and before, gained more prominence in the 1960s, coinciding with the Industrial Revolution and its aftermath (Şipal, 2004). Research conducted during this period indicated that when SWD were provided with opportunities for education in the same school and classroom as their peers, they developed positive relationships and actively participated in class activities. The parents of SWD initially took the initiative for inclusive

practices. In special education, inclusive practices first commenced with individuals experiencing visual impairment (Ministry of National Education [MoNE], 2020; Şipal, 2004).

Significant advancements related to individuals with special educational needs (SWD) in Turkey trace back to the 1950s. The enactment of Law No. 6972, titled “Law on Children in Need of Protection,” occurred in 1957, representing a pivotal moment in the legal framework surrounding SWD (Altan, 2006). The importance of the 1960s in terms of special education lies in the constitutional guarantee of the rights of SWD, as Article 48 of the 1961 Constitution ensures state protection for them (Özkul, 2023). The year 1973 witnessed another crucial development with the inclusion of the provision “special measures are taken to educate SWD” in Article 8 of Law No. 1739, the Fundamental Law of National Education. This statement marked a significant declaration within the general education system, affirming the incorporation of special education. Subsequent to these milestones, inclusive practices commenced in 1983 with the Law on Children in Need of Special Education, and further widespread implementation occurred with the issuance of Decree Law No. 573 in 1997 and the enactment of the Ministry of National Education Regulation on Special Education Services in 2000 (MNE, 2020).

The successful implementation of inclusive practices for SWD depends on their optimal utilisation of special and regular educational services. Various factors play a crucial role in the effectiveness and success of inclusive practices (Yılmaz & Melekoğlu, 2018). Key elements include physical conditions, institutional management, families of SWD, support services, teachers, and the methods and techniques used in educational environments. In inclusive education practices, interactions among SWD are considered crucial (Bilgiç & Batu, 2023). Therefore, the utilisation of methods and techniques that actively engage children in educational settings will enhance the efficiency and effectiveness of the process (Aykaç, 2011). From this perspective, one of the pathways that contribute to increased efficiency and permanence in learning is the use of creative drama, where students actively participate and take on roles within the learning process (Akköse, 2015). Creative drama, supporting various developmental domains in children, has implications for individuals’ affective, cognitive, and social development. It also plays a significant role in the development of SWD (Dibek, 2003). The use of creative drama has a positive impact on the language and communication skills, as well as problem-solving abilities SWD. It is observed that creative drama plays a role in fostering positive relationships between SWD and their environment (Ömeroğlu, 1992). In the implementation of education for SWD, creative drama serves as a crucial model. Creative drama encourages individuals to discover their latent abilities and focus on their positive aspects. Creative drama activities involve verbal and non-verbal communication, contributing to effective communication skills (Bayhan & Yükselen, 2007). The effectiveness of creative drama, a method proven to positively impact the education of typically developing individuals, is also acknowledged in the education of SWD, yielding positive outcomes (Eratay, 2021). In conclusion, creative drama is defined by relationships among group members, exchanges of influence and response, interaction among participants, and dramatic situations (San, 1990). Similarly, it involves bringing a purpose or idea to life based on the experiences of group members, especially through improvisation and role-playing techniques, under the guidance of an experienced instructor. These enactment processes rely on spontaneity, the principle of “here and now,” and “as if” acting. Creative drama directly benefits from the general characteristics of play (Adıgüzel, 2019). Like a river forming continuous

connections, creative drama binds the starting and ending points of its shores, making it an essential tool for everyone (McCaslin, 2005).

The creative drama method, due to the reluctance of students with special educational needs (SWD) to learn based on their situations in the learning process and negative factors in the educational process, serves as a powerful tool for active participation in the educational process of SWD (Erdem, 2021). SWD's inability to demonstrate their potential and their communication problems with peers limit their academic achievements and social skills. This situation leads to a widening gap between SWD and their peers (Erdoğan, 2017). In the process of inclusive education, it is crucial not only to provide social skills to SWD but also to consider how programs are presented to students and which methods and techniques are used. To better support children, it is necessary to utilise methods and techniques in which they actively participate in the learning process (Choi & Kim, 2003). One of the learning methods where students are active and engaged in the learning process in educational environments is creative drama. The creative drama method can be employed to enhance learning and increase students' participation in classes and activities (Kırmızı, 2022).

In inclusive education practices, classroom teachers take on extensive responsibilities. However, the effectiveness of these practices is heavily influenced by the methods and techniques used (Lindsay, 2007). Therefore, if classroom teachers use creative drama as a method in their lessons, knowing its effectiveness in inclusive education practices will lead to a more widespread use of the creative drama method and an increase in its effectiveness (Terpstra & Tamura, 2008).

In the existing literature, various studies have been encountered regarding the positive effects of the creative drama method on the learning process (Annarella, 2000; Ulutaş, 2011; Samsunlu, 2015; Sarı and Karamuklu, 2021; Yıldırım and Acarlıoğlu, 2023). However, it is noteworthy that, as of now, there is a lack of research specifically addressing the utilization of the creative drama method in the implementation of inclusive practices at the elementary school level. Consequently, the aim of this study is to determine the thoughts of primary school teachers regarding the use of the creative drama method in the implementation of inclusive practices for students with special educational needs.

Methodology

In this section of the research, details regarding the research design, study group, data collection tools and process, data analysis, and validity and reliability are provided.

Research Model

A qualitative research method was employed in this study to gather the opinions of primary school teachers. Qualitative research offers more in-depth information about social phenomena compared to quantitative research. Qualitative research is necessary to address questions that are challenging to express with traditional research methods (Frankel & Devers, 2000). Multiple case study design, a qualitative research pattern, was utilized to obtain the data. Multiple case studies are employed as a strategy to enhance reliability or generalize findings (Miles, Huberman, 1994). Case studies are rooted in experiences, involving an in-depth examination of a current event or situation in an authentic context. It is a methodical approach to gain systematic knowledge about how a limited system functions (Chmiliar, 2010). Case studies involve the researcher deeply exploring one or more

situations over time, using various data collection tools (observations, interviews, visual and auditory materials, etc.) to identify themes related to the situations (Creswell, 2007).

Study Group

The study group consists of 12 class teachers, comprising 7 females and 5 males, who are currently engaged in teaching at the levels of 1st to 4th grades in primary education schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) during the academic year 2022-2023. These teachers have either currently or previously had students with integration needs in their classrooms and have received training in the field of creative drama. Face-to-face interviews were conducted with 8 teachers, while 4 teachers were interviewed in an online environment.

Table 1

Demographic Information About Participants

No	Age	Gender	Service Year	Class Level	Class Size	Number of SWD	Attending Course
T 1	34	Female	12	2	34	1	Y
T 2	42	Female	23	2	32	3	Y
T 3	35	Female	12	2	32	2	Y
T 4	48	Male	24	2	35	2	Y
T 5	52	Female	25	2	34	1	N
T 6	36	Male	15	1	28	1	N
T 7	32	Male	15	4	46	2	Y
T 8	30	Female	10	2	38	3	Y
T 9	34	Male	14	2	41	1	Y
T 10	38	Female	18	3	34	1	N
T 11	35	Female	15	2	27	4	Y
T 12	41	Male	18	2	33	2	Y

Note: Y = Yes, N= No, SWD= Students with Special Educational Needs.

Data Collection Tools

Participant perspectives were obtained using a semi-structured interview form prepared by the researchers. The semi-structured interview form includes one or more open-ended questions, which are posed to the participants (Yıldırım and Şimşek, 2021). After obtaining expert opinions, the interview form underwent corrections, and a pilot interview was conducted. Feedback from expert opinions and the pilot interview were considered in the development of the interview form. Prior to the research, participants were provided with information. Teachers who voluntarily participated in the study were included. Some of the data was recorded using a voice recording program, while others were obtained in written form. Face-to-face interviews with teachers were conducted in a suitable environment at the teacher's school, and online interviews were conducted using an online meeting program with only the participant and the interviewer present.

Analysing the Data

The data obtained from classroom teachers through the semi-structured interview form was analyzed using the content analysis method. The fundamental process in content analysis involves bringing together similar data within the framework of specific concepts and themes, and organizing them in a way that the reader can comprehend, followed by interpretation (Yıldırım and Şimşek, 2021). Initially, the interview transcripts were transcribed into written form. In presenting the teachers' opinions in the research, code names such as "T1, T2, T3..." were assigned to them.

Validity and Reliability

Before conducting interviews with participants, the interview questions were administered to three classroom teachers, and their responses were examined. The examination revealed that the answers provided in accordance with the questions were clear and aligned with the purpose of the interview questions. During the preparation and analysis process of the research questions, the opinions of two experts in the field of creative drama were sought. Necessary adjustments were made based on these expert opinions. Participant views were also analyzed together with these experts. To ensure validity in the research, researchers took necessary precautions and created appropriate conditions and environments for data collection, including expert opinions, confirmation from voluntary participants, and gathering health data during the process of obtaining participant views. Additionally, consistency in the existing findings was examined to enhance data validity. The theoretical compatibility with the literature was considered when preparing the interview questions. Researchers were present during the collection of participant views, providing guidance when necessary and ensuring that the research data loss was minimized. Thus, efforts were made to maximize the relevance of the collected data to the research purpose, and coding for interview questions was compared to ensure consistency.

Research and Publication Ethics

The research data were collected during the academic year 2022-2023, following the approval of protocol number 07/12 by the Sakarya University Ethics Committee on 11.05.2022. The study adhered to all regulations outlined in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive."

Findings

At this stage of the study, the analyses of responses provided by classroom teachers with students having special educational needs are presented in the form of findings.

According to the current results of the research, it is observed that classroom teachers emphasize the importance of using the creative drama method in inclusive practices involving SWD, and they have achieved positive outcomes in their endeavors where creative drama is utilized as a method. However, they perceive it as challenging in classrooms with a high student population. Additionally, classroom teachers have expressed the need for teachers SWD in their classes to receive training in creative drama.

Table 2

Creative Drama Themes in the Process of Inclusion Practices

The Effects of Creative Drama Method on the Inclusion Practices Process
The Preparation Stage of Creative Drama in the Inclusion Practices Process
The Animation Stage of Creative Drama in the Process of Inclusion Practices
The Evaluation Stage of Creative Drama in the Inclusion Practices Process
Teachers' Suggestions and Expectations

The Effects of Creative Drama Method on the Inclusion Practices Process

In this category, participant classroom teachers were queried about the effects of the creative drama method on the learning process during inclusive practices, and a table has been created presenting the responses obtained along with their frequencies.

Table 3

The Effects of Creative Drama Method on the Inclusion Practices Process

Codes	Participant
Communication	T1, T5, T7, T11
Self-expression	T1, T2, T8, T12
Participation in events	T3, T4, T6, T10
Socialization	T1, T7, T8, T9
Feeling valuable and special	T4, T12
Feeling Comfortable	T6
Participation in group activities	T7
Feeling as a part of the classroom	T9
Learning by experiencing	T11
Increased interest in the course	T9

When participant teachers were asked about their thoughts on the use of the creative drama method in the process of implementing inclusive practices for students with special educational needs (SWD), the majority of participants expressed that children socialize, express themselves, communicate, and participate in activities. They also noted that children have fun while learning and feel valuable and special. Some participant statements in this regard are as follows:

“Yes, now, because a traditional teaching method is applied, especially in crowded classrooms, I think creative drama is very important for children to express themselves, communicate with their peers, and gain social skills.” (T1).

“The use of creative drama techniques is particularly important in working with special needs students, both in terms of language development and their ability to express themselves socially. Since these students have difficulty expressing themselves in a class setting, we must approach them with different methods. The most important method here, in my opinion, is creative drama. It gives children a chance to express themselves more freely and be themselves.” (T2).

“Creative drama ensures effective participation in the class for both inclusive and regular students. It makes them feel important and valued. It contributes to their sense of importance...(T4).

“Compared to other methods, creative drama is more beneficial; children feel more comfortable expressing themselves and participate more willingly in classes and activities.” T6).

“I believe that it will contribute to the development of communication skills, teamwork, and socialization of children with special needs.” (T8).

“... “...It has a significant impact on increasing students’ interest in both school and lessons. Creative drama provides a sense of group belonging according to their special needs in this process, and students feel special as part of a group. Through creative drama, students with special education needs see themselves as part of the class.” (T9).

“...”...I observe that creative drama activities contribute significantly to students finding themselves and expressing themselves.” (T12).

“... “...It has a significant impact on increasing students’ interest in both school and lessons. Creative drama provides a sense of group belonging according to their special needs in this process, and students feel special as part of a group. Through creative drama, students with special education needs see themselves as part of the class.”(T9).

Techniques of Creative Drama Method in the Process of Inclusion Practices

In this category, the participants were asked what creative drama techniques they used in the process of inclusion practices and a table was created in line with the answers given.

Table 4

Creative Drama Techniques Used in the Inclusion Practices Process

Codes	Participant
Improvisation	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T12
Roleplay	T1, T2, T3, T4,T5,T6,T7,T8,T9, T10,T12
Dramatization	T8,T12
Role cards	T7,T8
Still Image	T4, T6
Corridor of Consciousness	T3
Red Chair	T5
Organizing a Meeting	T7
Off-Voice	T8
Pantomime	T8
Impressions	T11
Red Chair	T5

Looking at Table 4, it can be observed that classroom teachers employ a variety of techniques in creative drama activities during inclusive practices. According to the table, all teachers use role-playing techniques, and the majority also utilize improvisation techniques. In addition to role-playing and improvisation, other techniques such as frozen image, role cards, dramatization, consciousness corridor, red chair, meeting arrangement, external voice, mime techniques are also preferred. One participant mentioned that they only incorporate imitations during the enactment phase. Some teachers provided the following opinions regarding the use of creative drama techniques in creative drama activities.

“So, there are improvisations, but I can ask for more improvisation. I use improvisation more, and occasionally, I use role-playing, sometimes consciousness corridor. If there is any lesson, any topic, what comes to your mind in terms of improvisation related to that? It can be role-playing as well. I can say that I use these methods.” (T3).

“For example, I use the red chair technique, consciousness corridor technique. I mostly focus on improvisation and role-playing. I choose the technique that suits the subject.”(T5).

“I mainly focus on improvisation, role-playing, and, in addition, frozen image; I use that as well. I use many techniques, and when they all come together, I think they provide that enactment, that communication.”(T6).

“In the creative drama processes, of course, improvisation and role-playing techniques are extensively used. However, for addressing students with special needs and facilitating the processes, it is appropriate to use techniques such as dramatization, role cards, and external voice. Pantomime is also one of the techniques I use.”(T8).

““In the application of creative drama techniques, I mostly incorporate improvisation and role-playing techniques. I believe these are very effective techniques for a child to express themselves and easily adapt to the process, especially at the beginning of creative drama.”(T10).

“... “... I prefer enactments where short tasks are given based on the text. I prefer imitating and then speaking about it.”(T11).

The Stages of Creative Drama Method in the Process of Inclusion Practices

Within the scope of this category, classroom teachers stated the creative drama stages they applied in the process of inclusion practices.

Table 5

The Stages of the Creative Drama Method in the Process of Inclusion Practices

Codes	Participant
Warm-up/Preparation stage	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11,12
Animation stage	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11,12
Evaluation stage	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11,12
I can't follow the stages	T7

According to Table 5, it can be seen that the majority of the participating classroom teachers included the creative drama stages, namely the warm-up/preparation stage, animation stage and evaluation stage, in the process of inclusion practices, and one participant did not implement the stages. Some of the teachers' opinions are as follows.

"We start with warm-up and games. Then we do improvisations and animations. We extend the animation stage. Finally, we conduct the evaluation stage." (T1).

"There is a preparation stage first, then animation, and finally, I implement the evaluation stage. In the preparation stage, I start with games, then I have them enact related to that topic. Here, improvisation and role-playing can be involved. Later on, we can create something related to the lesson we learned, like a relevant picture, or we can do a poster project with it." (T3).

"Due to the definition of creative drama, I use the warm-up, preparation, enactment, and evaluation stages. I structure the stages according to the nature of the lesson and topic." (T8).

"I incorporate warm-up, animation, and evaluation stages." (T11).

"In classrooms where the number of students is large, there are certain difficulties in planning a full-fledged creative drama process, but the process's usability becomes more prominent, especially in the warm-up process. However, the large number of students disrupts the enactment and evaluation processes." (T12).

"To be honest, designing and implementing creative drama processes in the classroom environment is quite challenging. I try to implement the games, activities, and usable activities I get from creative drama processes in the classroom, even if it's in pieces." (T7).

The Preparation Stage of the Creative Drama Method in the Process of Inclusion Practices

Participating classroom teachers stated how they included the preparation stage of the creative drama method in this category. The teachers' answers are stated in the table.

Table 6

The Method of Creative Drama in the Inclusion Practices Process, Preparation Stage

Codes	Participant
Starting with Games	T2, T3, T4, T5, T6, T7, T8, T9, T11, T12
Starting with Gestures and Facial Expressions	T1, T10,

The majority of teachers stated that creative drama started with games during the warm-up and preparation stage.

"I always start with games, sir. Then, I incorporate warm-up activities related to the subject and concepts." (T2).

“I primarily begin with games and specifically involve students with special needs in the process. During this stage, I ensure all children play a role. Children with special needs actively participate in this process and sustain its continuity.”(T5)

“I emphasize games more during the warm-up stage. These games are designed to prepare the student for dramatization and facilitate their role-playing.”(T7)

“... “Children tend to focus better on the topic when they play games during warm-up processes. That’s why I start often with games during the warm-up stage.” (T9).

“Children, especially during warm-up processes, focus better on the topic through the games they play. I involve them in the process by incorporating more games during the warm-up stage.” (T12)

According to Table 6; two participants mentioned starting the preparation and warm-up stages with “body stretching, facial expressions, and gestures.

“In the preparation stage, I encourage them to use their bodies more.” (T1).

“In the warm-up stage; I perform body stretching and relaxation, facial expressions and gesture exercises, and breathing exercises.”(T10).

The Animation Stage of the Creative Drama Method in the Inclusion Practices Process

In this category, participants were asked how they included the animation stage of the creative drama method in the process of inclusion practices, and participant responses are given in the table.

Table 7

The Animation Stage of the Creative Drama Method in the Inclusion Practices Process

Codes	Participant
Using Creative Drama Techniques	T1, T2, T3,T4,T5,T6,T7,T8,T9, T11,T12
Not Using Creative Drama Techniques	T10

Table 7 shows that the participants mostly used creative drama techniques in the animation stage of creative drama. One participant said, “I make them participate in role-plays,” but did not specify which technique they have used.

Some teachers’ opinions about how creative drama includes the animation phase are given below.

“In the animation stage, I mostly include improvisation and role-playing techniques. However; I also mostly use the dramatization technique in which we give the role ourselves.” (T4).

“In the animation stage, I generally work on achievement-oriented works using creative drama techniques. Role playing and improvisation are the techniques I use most. Children with special needs participate more actively in this process.”(T7).

“I assign animations in connection with the games in the warm-up stage. I have them do double improvisations, simultaneous improvisations. These can be texts and situation cards related to lessons and subjects.”(T8)

“During the role-play stage, in line with the instructions given, I ensure that the student with special needs performs the role-play as desired, at a stage where the work to be done is shaped, revealed, and exhibited to all participants.” (T10)

“In the animation stage I mostly prefer double improvisation, I use still image expression techniques that express emotions.” (T11)

The Evaluation Stage of Creative Drama Method in the Inclusion Practices Process

The works done by the participants during the evaluation phase of the creative drama method in the inclusion practices process are discussed in this category, and the answers received from the participants and their frequencies are shown in the table.

Table 8

The Evaluation Stage of Creative Drama Method in the Inclusion Practices Process

Codes	Participants
Drawing activities	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T11, T12
Question-answer method	T1, T5, T8, T10, T12
Poster preparation activities	T3, T4, T6, T9
Poster preparation activities	T1, T5, T12
Slogan production activities	T4, T7
Poetry writing activities	T5, T7
Newspaper news creation activities	T5
Station technique	T7
Sculpture creation activities	T8
Role playing technique	T2
Game activities	T11

According to Table 8; It is seen that the majority of participants include more visual studies in the evaluation stage. 10 of the participants included drawing studies. However, these participants also included activities such as preparing banners and posters, writing poems, and creating newspaper news. After painting studies, the most used method is the question-answer method. Some teachers' opinions about what they include in the evaluation stage are given below.

“I especially initiate activities such as preparing posters, making paintings, and question and answer.” (T1).

“It could be the poster making. I incorporate posters. It could be drawing/painting about a subject. I organize activities related to the subject.”(T3).

“They are greatly affected by the evaluation part stage the drawing, poster and painting processes. Displaying the work they do as a group on the classroom boards also completes a motivating process.”(T9).

Actually, all evaluation sages are different, sometimes we only use the question and answer method. We just paint or write poetry... Sometimes we make posters or write newspaper articles. (T5).

“During the evaluation stage, activities in which students with special needs can express themselves in accordance with their competencies should be selected. It could be creating a sculpture with a group and evaluating the process, painting a picture, or making an evaluation in one word.”(T8).

“In the evaluation stage, I initiate drawings, creating products, or making comprehension exercises through games.” (T11).

“During the evaluation stage, I would like the student with special needs to evaluate the work done. To do this, I would invite mental visualization with open-ended questions. Additionally, I would ask sensory and cognitive questions.”(T12).

Teacher Suggestions and Expectations Regarding the Creative Drama Method in the Process of Inclusion Practices

In this category where the recommendations and expectations of classroom teachers regarding the use of the creative drama method in inclusive education practices were solicited, the responses obtained from teachers are delineated in the table.

Table 9

Teachers' Suggestions and Expectations

Codes	Participant
Arranging class sizes	T6, T7, T8, T9
Organizing creative drama trainings	T1, T4, T5
Making the creative drama method compulsory for SWD education	T1, T5, T2
Increasing awareness regarding the use of creative drama	T3

Table 9 solicited recommendations from classroom teachers regarding the utilization of the creative drama method in the inclusive education practices. Among the 4 participants responding to this question, it was noted that they faced challenges when conducting creative drama activities in crowded classrooms, emphasizing the need for adjustments in class size.

Three participants expressed that the use of the creative method should be mandatory for teachers with SWD, while one participant emphasized the necessity to increase awareness about the use of creative drama. Noteworthy opinions on this matter include the following:

“The utilization of the creative drama method will facilitate the participation of students with special needs in the educational process. In this regard, in-service training sessions should be organized.” (T1).

“I believe that creative drama can be utilized in many lessons, catering to both inclusive students and my own students. However, its application is subject to the intensity of the curriculum, and at times, we are unable to incorporate creative drama due to these constraints. We effectively integrate it into many of our

lessons. In this sense, it would be beneficial for both myself and other colleagues to use it more frequently. Regarding this matter, collaboration with the Ministry of National Education and Public Education Centers can be enhanced, and courses can be offered. I believe that the creative drama method should be employed more extensively. Yes, but it is often hindered by the intensity of the curriculum. Yes, but it is often hindered by the intensity of the curriculum.” (T3).

“Yes, we share experiences with colleagues at my school. Numerous courses or seminars should be conducted in this field, especially making these trainings mandatory for teachers with inclusive students.” (T4).

“Especially in the disadvantaged area where I work, conducting creative drama activities with children in the education environment is very challenging due to physical conditions. Class sizes are also very large. Inclusion students struggle to participate in routine educational activities, so awareness should first be created among administrators and teachers for these students. Subsequently, teachers can be trained to utilize the healing and unifying power of creative drama.” (T8).

“I face difficulties in ensuring the active participation of special needs students in the process. I believe that using the creative drama method can lead to faster resolution of some problems during the process, resulting in greater success. (T10).

The class sizes for students with special needs should definitely not exceed a certain limit. To ensure good evaluations and self-expression of these students in the process, they should be included in classes with a maximum of one student in crowded classrooms, with planning made accordingly. Although the regulations seem to support these processes, the current situation in the field and the high number of students in classes do not positively support this process.” (T12).

Conclusion and Discussion

In this study, the aim was to gather classroom teachers' thoughts regarding using the creative drama method in the inclusive practices process for SWD. Positive effects of using creative drama as a method in the education of SWD have been observed.

Creative drama is based on participants' experiences, allowing them to be the subjects of the method. In this regard, the creative drama method emphasises the importance of individuals/students' experiences related to education.

Creative drama allows individuals to implement what they have learned in the learning process, making it a significant learning method at every stage of education (Fazlıoğlu & Doğan, 2013).

According to the research findings, classroom teachers stated that the use of creative drama as a method in the inclusive practices process for SWD resulted in more active participation in lessons, more lasting learning, positive contributions to language development, and the acquisition of social and language skills. Similar to these results, Ulutaş (2011) found in their research that creative drama education had a significantly positive impact on the social communication skills of SWD. Erdogan et al. (2018) also identified in their research that the use of the creative drama method led to increased interaction of SWD with peers and teachers, as well as more effective participation

in lessons. Additionally, Samsunlu (2015) concluded in their study that the participation of SWD in creative drama activities increased their communication skills and willingness to work together. Işıkdoğan (2023), Sarı and Karamuklu (2021) also found in their studies that the use of creative drama in activities for SWD led to increased school success and adaptation through improved social and emotional groups. Another study supporting similar findings is the research conducted by Çolak (2019). According to this research, SWD actively participate in creative drama activities and learn by doing, leading to increased retention of learning. A study by Papaioannou & Kondoyianni (2022) also found that the creative drama method enhances not only the language skills but also teamwork and social skills of SWD. Similar findings have been obtained in other studies. Yıldırım and Acarlıoğlu (2023) and Önemli et al. (2015) concluded in their research that SWD acquire various skills through creative drama activities. Some of these skills include self-confidence, communication, respect, love, and adaptability. Annarella (2000) found in her study that creative drama is a creative and holistic tool for the interaction of language skills. Avcıoğlu (2012) and Genç (2003) also concluded in their research that SWD gain self-presentation skills and develop social relationships with their peers through creative drama activities, emphasizing the need to increase such activities for equal interaction among peers.

Based on the findings of the study, it is concluded that classroom teachers predominantly use improvisation and role-playing techniques in creative drama activities for SWD in the inclusive practices process. In the literature, research by San (1990) and Adıgüzel (2006) emphasizes the importance of improvisation and role-playing techniques in creative drama activities. Additionally, McCaslin (1990) suggests the necessity of using improvisation and role-playing techniques in creative drama lessons, and Yıldırım and Acarlıoğlu (2023) noted that classroom teachers predominantly use role-playing and improvisation techniques, especially due to the playful nature of primary school children, who are in the age of playfulness.

Examining the findings related to the third research question, it was concluded that participants utilize the creative drama method for effective instruction in inclusive practices. However, it was noted that while participants apply the stages of creative drama, namely preparation/warm-up, animation, and evaluation, in some instances, games are prioritized over strictly adhering to these stages. Similar to the research findings, Ulutaş (2011) emphasized the fundamental role of games in creative drama, defining it as a discipline that benefits from theatrical techniques with the core concept of “play.” Kaaland-Wells (1994) also acknowledged the significance of games in drama studies conducted by teachers. In the literature, there are comparable statements regarding the incorporation of games in the preparation stage of creative drama. The nature of creative drama is inherently linked to play, encompassing playful processes (Genç, 2003; Karakaya, 2007). Metinnam and Karaosmanoğlu (2021) suggested that games can serve various purposes in the creative drama process, such as teaching a topic, achieving learning outcomes, or enhancing skills.

Regarding the animation stage, it was found that participants employed various creative drama techniques. Adıgüzel (2019) described this stage as one where improvisation and role-playing techniques, serving as the starting point within the framework of the topic to be enacted, are intensively utilized.

In the evaluation stage, participants were observed to engage students in activities such as drawing, preparing posters and banners, creating slogans and poems, and composing newspaper

articles. This aligns with Adıgüzel's (2019) assertion that the evaluation stage involves discussing and evaluating the results obtained in creative drama. This stage may include activities inside or outside the role, such as writing, drawing, preparing posters, creating sculptures, or engaging in discussions. The study also explored the expectations and suggestions of classroom teachers related to the use of creative drama for SWD in inclusive practices. The findings indicated that teachers expect organised, creative drama training, increased awareness, mandatory implementation of creative drama methods in SWD education, and adjustments in class sizes accordingly. Similar results were obtained in the study by Duran and Toptaş (2022), where teachers perceived creative drama as an effective method for SWD, leading to more sustainable learning outcomes and active student participation. Yıldırım and Acarlıoğlu (2023) also found that the widespread implementation of creative drama practices, especially for SWD, would be beneficial. However, challenges such as large class sizes and unsuitable classroom arrangements hindered teachers from fully benefiting from the creative drama method. Selvi (2013) also concluded that the application of the creative drama method becomes challenging when class sizes are too large.

Suggestions for Further Research

- Creative drama workshops can be established to facilitate the implementation of creative drama activities in the inclusive practices for SWD.
- Providing creative drama training to voluntary teachers with SWD in their classrooms for inclusive practices and encouraging these trained teachers to support their colleagues in creative drama activities can be implemented.

Reference

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama* (6th Edition). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Akköse, E. E. (2015). *Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği* Master's Thesis Anadolu University, Institute of Educational Sciences, Eskişehir.
- Aksoy, V. (2016). *Özel eğitim* (1st Edition). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (Ankara Hacı Bayram Veli University Faculty of Law Journal)*, 17(3),147-194.
- Altan, Ö. Z. (2006). *Sosyal politika dersleri*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Annarella, L. A. (2000). *Using creative drama in the writing and reading process*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445358>
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada iş birliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163).

- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doctoral Thesis, Ankara University, Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Bayhan, P., & Yükselen, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklarda drama modelleri ve oyun. *Yaratıcı Drama Dergisi*, (Creative Drama Journal), 1(3/4), 45-56.
- Bilgiç, E., ve Batu, E. S. (2023). Kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirilebilecek uyarlamalar eğitiminin sınıf öğretmenlerinin uyarlamaların önemine ilişkin görüşlerine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi (Special Education Journal)*, 124(3).
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of case study research* (s. 582-583). Sage.
- Choi, D. H. & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-45.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). Sage.
- Çalık, D. D. T. (2003). Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36 (36) , 536-557.
- Çavdar, O. ve Doymuş, K. (2016). İyi bir eğitim ortamı için yedi ilkenin işbirlikli öğrenme yöntemi ile kullanılmasının fen ve teknoloji dersinde başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Atatürk University Social Sciences Institute Journal)*, 20(2), 441-466.
- Çolak, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.
- Dibek, E. (2003). *7-11 Yaş öğretilbilir zihinsel engelli çocuklarda eğitici dramının kelime kazanımına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Duran, S. ve Toptaş, V. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde yaratıcı drama yöntemi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi (International Journal of Current Educational Research)*, 8(2), 417-433.
- Eratay, E. (2021). Özel eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Uludağ University Faculty of Education Journal*, 34(30th National Special Education Congress Special Issue), 335-385. <https://doi.org/10.19171/uefad.865658>
- Erdem. A.B. (2021) İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanımı. *Journal of Innovative Healthcare Practice* 2(2), 88-95.

- Erdoğan K. (2017). Tübitak yayınları erken çocukluk kitaplığında yer alan özel gereksinimli birey içeren kitapların incelenmesi, *27th National Special Education Congress with International Participation*. Samsun.
- Erdoğan, F. K. , Arslantaş, S. ve Kurnaz, A. (2018). İlkokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine yaratıcı drama yönteminin etkisinin incelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi (Creative Drama Journal)*, 13 (2), 199-212.
- Fazlıoğlu. Y. ve Doğan. M.K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi- *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Trakya University Journal of Social Sciences)*, 15(2), 223-234.
- Frankel, R. M., & Devers, K. J. (2000). Study design in qualitative research--1: Developing questions and assessing resource needs. *Education for health*, 13(2), 251.
- Genç, N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Hacettepe University Faculty of Education Journal)*, 24,196-205.
- Işıkoğan Uğurlu, N. (2023). Özel gereksinimli öğrencilerde okuma yazma becerileri ve yaratıcı drama. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 41-67.
- Kaaland-Wells, C. (1994). Classroom teachers perceptions and uses of creative drama. *Youth Theatre Journal*, 8(4).
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (Gazi University Gazi Faculty of Education Journal)*, 27(1), 103-139.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education)*, 5 (2) 1-13. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/66171>
- Kırmızı, F. (2022). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Pamukkale University Faculty of Education Journal)*, (56), 198-224. <https://doi.org/10.9779/pau-efd.955708>
- Kniveton, B.H. (2010). A study of perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in main stream classes. *Educational Studies (30)*, 331-343. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224260>
- Lindsay, G. (2007). "Educational psychology and the effectiveness of inclusive education mainstreaming". *British Journal Of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- McCaslin, N. (2005). Genç izleyiciler için yaratıcı drama ve tiyatrodaki estetiği arayışı. *Estetik Eğitim Dergisi*, 39 (4), 12-19.

- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu G. (2021). *Çocuk ve drama*. İzge Yayıncılık. Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://orgm.meb.gov.tr> adresinden 19.06.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Ömeroğlu, E. (1992). Okul Öncesi işitme engelli çocukların kaynaştırılmasında yaratıcı drama eğitiminin kullanılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Önemli, M., Totan, T. ve Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65.
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education)*, 21 (3) , 561-587. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.563242>
- Özkul, F. (2023). 1961 Anayasası'nın Türk Anayasacılığındaki yeri ve önemi. *Hasan Kalyoncu Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi (Hasan Kalyoncu University Faculty of Law Journal)*, 13 (25) , 15-61.
- Papaioannou, T. & Kondoyianni, A. (2022). The Use of Drama in Education in Teaching of Students with Special Educational Needs. *Yaratıcı Drama Dergisi (Creative Drama Journal)*, 17 (1), 59-72.
- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Doctoral Thesis Bursa Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Bursa.
- Samsunlu, Ö. (2015). *Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasıın öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri*. Master's Thesis Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (Ankara University Faculty of Education Journal)*. 23(2), 573-582. https://doi.org/10.1501/Egifiak_0000000781
- Sarı, H. (2002). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili öneriler*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Sarı, H. ve Seçil, Karamuklu, E. (2021). Destek eğitim odalarında ders veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik kullanılan materyal ve teknolojik aletlerin teminine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Special Education Journal International*, 3(2), 27-53.
- Selvi, K. (2013). Yaratıcı drama yönteminin eğitimde kullanılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (Marmara University Atatürk Faculty of Education Journal of Educational Sciences)*, 11(11), 301-308.
- Şipal, F. (2004). Kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin engelli çocuklara yönelik tutumlarına genel bir bakış. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, (1), 23-37.
- Şişman Y. (2014). Engelliler açısından eşitlik, ayrımcılık ve eğitim hakkı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi (Journal of Social Policy Studies)*, 3(2), 57-85. <https://doi.org/10.21560/spcd.37719>
- Terpstra, J. E. & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35, 405-411.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of Instruction in the elementary grades*. ERIC Digest.
- Toran, M., Etgüer, D., ve Ünsever, Ö. (2017). Ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarının incelenmesi. *H.Ü. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi (H.Ü. Journal of the Faculty of Health Sciences)*, 4 (3),15-30.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Adıyaman University Social Sciences Institute Journal)*, (6), 232-242. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.116>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain.
- Uysal, A. (2003). Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri. [The opinions of the inclusive classroom teachers about inclusion] 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı (National Special Education Congress Proceedings Book)*, 58-76.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Acarlıoğlu, H. (2023). Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(1), 86-103. <https://doi.org/10.30703/cije.1159576>
- Yılmaz, E., ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.

Yaratıcı Drama Dergisine İlişkin Açıklamalar ve Yazım Kuralları

Yaratıcı Drama Dergisi'ne Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar:

1. Türkçe ve İngilizce tam metin olarak hazırlanmalıdır. (İngilizce tam metnin kaynakçasında yer alan Türkçe kaynakların adlarının parantez içerisinde İngilizce çevirilerine de yer verilmelidir.) **İngilizce tam metne ilişkin onaylı çeviri belgesi (proofread sertifikası) sisteme yüklenmelidir.**
2. Makalelerin benzerlik oranını gösteren belge sisteme yüklenmelidir. **iThenticate ya da Turnitin gibi intihal programları ile taranan makalelerde alıntı oranı % 15'in altında olmalıdır.**
3. Yayımlanmasına karar verilen yazılar, bilimsel açıdan değerlendirilmek üzere en az iki hakem tarafından incelenir.
4. Hakem raporlarından birinin olumlu, diğerinin olumsuz olması durumunda, makale değerlendirilmek üzere üçüncü hakeme yönlendirilir. Hakem raporlarının olumlu olması durumunda yazı, yayım programına alınır.
5. Hakem raporlarına göre üzerinde değişiklik yapılması gereken yazılardaki tüm değişiklikleri yazarlar kendileri yaparlar. Son şekli verilen yazılar üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılmaz.
6. Hakem raporları gizlilik içerir. Yazarlar, hakem ve Yayın Kurulu'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almalıdır. Yazarın, hakemin görüşlerine katılmadığı durumlarda, yazarın katılmadığı görüşlere ilişkin olarak gerekli kanıtları göstermesi ve düşüncelerini belirten bir yazıyı editöre iletmesi gerekmektedir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Yayın Kurulu sağlar.
7. Yayım sırasında, ilk olarak yazımın Yaratıcı Drama Dergisi'ne gönderiliş tarihi, sonra da hakemlerden alınan puanlar dikkate alınmaktadır.
8. Yaratıcı Drama Dergisi'nde yayımlanan yazıların sorumluluğu yazar/lar/a aittir. Yayımlanan yazılar konusunda Çağdaş Drama Derneği ve Yaratıcı Drama Dergisi sorumluluk kabul etmez.
9. Yayın Kurulu, gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar yayımlansın veya yayımlanmasın yazara iade edilmez.
10. Yayımlanmış yazıların yayın hakları Yaratıcı Drama Dergisi'ne aittir.
11. Yaratıcı Drama Dergisi'nin ve yazar/ların adları kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.
12. Yazılar, yazar soyadına göre alfabetik sırada yayımlanır. İki ya da daha fazla yazarlı makalelerde yazılar, ilk yazarın soyadı esas alınarak sıralanıp yayımlanır.
13. **Dergiye gönderilecek yazılarda yazarlar için sisteme yüklenen makale şablonu kullanılmalıdır.**
 - a) **Kağıt boyutları:** A4 boyutunda kağıda, üst, alt, sağ ve soldan 2,5 cm boşluk bırakılarak (16x24,7 cm'lik alana), 1,5 satır aralıklı, 11 punto ve Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır.
 - b) **Tablo, resim, şekil, grafik vb.:** Derginin sayfa boyutlarının dışına taşmaması amacıyla 10x17 cm'lik alanı aşmamalıdır. Tablo, resim, şekil, grafik ve benzerlerinde daha

küçük punto ve bir satır aralığı kullanılabilir. Tablo, şekil ve ekler, metin içerisinde, başlıklarıyla yer almalıdır. Tablo ve şekillerin öncesine ve sonrasına 12 nk boşluk verilir, tablo başlıkları ve metin 10 punto, tablo ve numarası koyu yazılmalıdır.

- c) **Makale Başlığı;** 14 punto, bağlaçlar hariç her sözcüğün baş harfi büyük olarak yazılmalıdır. Başlık 17 sözcüğü geçmemelidir. Proje kapsamında hazırlanan, sözlü bildiri, doktora ya da yüksek lisans tezinden üretilmiş veya destek almış çalışmalar başlığa * şeklinde dipnot ile verilir. Başlıktan sonra bir boşluk ile dipnot verilmelidir.
 - d) **Yazar Ad/lar/ı;** 12 punto, ortalı, yazar adı soyadı sadece baş harfleri büyük olarak dipnotta rakamla 1 – 2 şeklinde verilmelidir.
 - e) **Özet Başlığı;** 10 punto ve koyu yazılmalıdır.
 - f) **Türkçe/İngilizce Özet Metni;** 10 punto, iki tarafa yaslı şekilde, 150-250 sözcük arası yazılmalıdır. Paragraf var ise paragraflar arası 6 nk boşluk verilmelidir.
 - g) **Anahtar Sözcükler Başlığı;** 10 punto, koyu yazılmalıdır.
 - h) **Anahtar Sözcükler;** 10 punto büyüklüğünde, en fazla 5 anahtar sözcük yazılmalıdır.
 - i) **Ana Başlıklar;** (Giriş, Yöntem, Tartışma ve benzeri temel başlıklar)10 punto, koyu ve ortalı, altından ve üstünden 6 nk boşluk ile yazılmalıdır.
 - j) **Alt Başlıklar;** paragraf başı 1,25 cm içerden, 11 punto, koyu, italik, iki yana yaslı yazılmalıdır.
 - k) **Paragraflar;** paragraf başları 1,25 cm içeriden, 11 punto, iki yana yaslı, paragraflar arası 6 nk boşluk bırakılarak yazılmalıdır.
14. Gönderilen yazılar; özetler ve kaynakça dahil 20 sayfayı geçmemelidir.
15. Gönderilen yazılar aşağıdaki bölümleri içermelidir:
- a) **Başlık sayfası:** Yazar/lar/ın tüm ve açık adları, çalıştıkları kurumlar, makale üst başlığının Türkçe ve İngilizce isimleri ile Türkçe ve İngilizce özetleri içermelidir.
 - b) **Ana Metin:** Ampirik çalışmalar; giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - c) **Yöntem:** Bu kısım; örneklem, veri toplama aracı ve işlem, verilerin analizi alt kısımlarını içermek zorundadır. Derleme türü çalışmalar problemi ortaya koymalı, ilgili alanyazını etkili bir biçimde analiz etmeli, alanyazındaki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözümler için öneriler içermelidir. Diğer çalışmaların başlıklandırılmasında farklılıklar olabilir, ancak yazıların okuyucuyu sıkmayacak akıcılık ve bilimsellikte olması gerekmektedir.
 - d) **Kaynakça:** Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği (APA) tarafından yayınlanan *Publication Manual of American Psychological Association* (5. Baskı 2001) adlı kitapta belirtilen yazım kurallarına uyulmalıdır.
16. Yayın Kurulu ile ilgili yazışmalar için e-posta adresi mutlaka yazılmalıdır.
17. Türkçe makalelerde metin içinde referans verirken mümkün olduğu kadar ana kaynağa ulaşılmalıdır.
18. Yazılar, Yaratıcı Drama Dergisi'nin web adresine yüklenmelidir.

19. Yayımlanan yazıların içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan, alıntı yapan yazar ya da yazarlar sorumludur. 40 kelimenin altında doğrudan yapılan atıflar (“ ”) çift tırnak içinde aynı şekli ile kullanılır ve tırnak işareti kapatıldıktan sonra ilgili kaynağa gönderme yapılır. Alıntı yapılacak ifadeler 40 kelimedenden daha fazla ise, alıntı yapılacak metin tırnak kullanılmadan ayrı bir paragraf olarak 1,5 cm içerden başlamalı ve bir punto küçük yazılmalıdır. Doğrudan aktarılan metnin bir kısmı kullanılacaksa o kısmın yerine üç nokta (...) konulmalıdır.
20. Yaratıcı Drama Eğitimlik/Liderlik kurslarında bitirme projesi olarak yapılan çalışmalar danışman adı ikinci isim olmak üzere, danışman adıyla birlikte yayımlanır.
21. Başka bir yerde yayımlanan yazılara (yayımlanmış seminer ve kongre bildirileri, vb.), Yaratıcı Drama Dergisi’nde ancak Yayın Kurulu’nun onayıyla yer verilebilir.

Yaratıcı Drama Dergisi Kaynakça Yazım Örnekleri

Dergimizde Amerikan Psikologlar Derneği (Publication of Manual of American Psychological Association-APA 7) tarafından yayımlanan yazım ilkeleri benimsenmiştir.

Kitap

Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama* (4.bs.). Ankara: PegemA Yayınları.

Gönderme: (Adıgüzel, 2013, s.234)

İki Yazarlı Kitap

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills* (3rd ed.). Routledge Publication.

Kitap İçinde Bölüm

Güven, İ. (2008). Okul öncesi drama etkinliklerinde ilkeler. A. Öztürk (Yay. Haz.). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* içinde (ss. 199-212). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gönderme: (Güven, 2008, s.207)

Çeviri Kitap

Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu* (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Gönderme: (Lewis, 2000, s. 12)

Editörlü Kitap

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*,

Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Tek Yazarlı Makale

San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

Gönderme: (San, 1990, s. 574)

İki yazarlı makale

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

Elektronik Makale

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.

Gönderme: (Karakelle, 2012, s. 240)

Tez

Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Hacettepe, Ankara.

Gönderme: (Aykaç, 2011, s.67)

Bildiri

Akfirat Önalın, F. ve Tunç, A. (2003). Grup rehberlik etkinliklerinde yaratıcı dramının yeri: Yapararak yaşayarak öğrenme. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi 09-11 Temmuz 2003* içinde (s. 91-93). İnönü Üniversitesi, Malatya: PegemA Yayıncılık, 139-140.

Gönderme: (Akfirat Önalın ve Tunç, 2003, s. 92)

Web Sayfaları

UNESCO. (2013). *World Heritage list*. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

Şekiller

Her şeklin numarayı içeren bir başlığı olmalı ve bu başlık şeklin altına yazılmalıdır.

Tablolar

Tablo numarası ve adı tablonun üstünde yer almalıdır. Tablo adı, tablo numarasının altından başlayarak, sola dayalı bir şekilde, baş harfleri büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo sadece yatay çizgiler kullanılarak oluşturulmalıdır. Aşağıda bir tablo örneği verilmiştir.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Fen ders planları				
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
	Matematik ders planları				
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-

Submission Guidelines For Creative Drama Journal

Articles sent to Creative Drama Journal for Publication:

1. First, the article is scanned with plagiarism programs such as iThenticate or Turnitin, and studies with a quotation rate of less than 15% are first reviewed by the editor and submitted to the editorial board for convenience. The articles, which are decided to be published, are examined by at least two referees to be evaluated from a scientific point.
2. In the event that one of the referee reports is positive and the other one is negative, article is directed to the third referee to be evaluated. In case of positive referee reports, article is included in the publication program.
3. Authors make all changes in the articles on which changes are required according to referee reports on their own. No change is made on the final versions of the articles by the authors.
4. Referee reports include privacy. Authors have to take the critics, suggestions and corrections of the referee and Editorial Board into consideration. Communication between authors and referees is only ensured by the Editorial Board.
5. During publication, firstly the sending date of the article to Creative Drama Journal is considered and then the scores obtained from the referees are considered.
6. Responsibility of the articles published in Creative Drama Journal pertains to the author/s/ of the articles. Contemporary Drama Association and Creative Drama Journal do not accept responsibility related to the published articles.
7. The Editorial Board is free to publish and not to publish the submitted articles. Submitted articles are not returned to the author whether they are published or not.
8. The rights of publication of the published articles pertain to Creative Drama Journal.
9. Quotation can be made by giving reference of Creative Drama Journal and the name/s of the author/s.
10. Articles are published in alphabetical order by authors' surnames. In articles with two or more authors, articles are sorted and published based on the first author's surname.
11. In an issue, one article can be published in which the same author is the only name.
12. **Articles to be sent to the journal;**
 - a) **Paper sizes:** It should be written on A4 sized paper with 1.5 line spacing and without end of line hyphenation by leaving 2,5 cm space from top, bottom and left (on an area of 16x24,7 cm) and by using 11 point size and Times New Roman typeface.
 - b) **Tables, pictures, figures, graphics, etc.:** They should not exceed the area of 10x17 cm in order not to extend beyond the journal page sizes. Smaller font size and one line space can be used on tables, pictures, figures, graphics and so on. Tables, figures and appendices should be included in the text with their titles. 12 pt space is left before and after tables and figures, table titles and text should be 10 point size, table and its number should be written in bold.
 - c) **Title of the Article;** It should be written as 14 point size, and the first letter of every word should be written as capital letter except for the conjunctions. Title should not

exceed 17 words. Studies, which are produced from verbal notification and doctoral or postgraduate thesis or which received support, are indicated by footnote in the title as *. Footnote should be given by a space after title.

- d) ***Name/s of the Author/s;*** They should be given in footnote in figures as 1-2 along with the title, institution he/she works and e-mail address as 12 point size, centered, and only the first letters of author name and surname should be capital letter.
 - e) ***Title of Abstract;*** It should be written as 10 point size and in bold.
 - f) ***Turkish / English Text Abstract;*** It should be written as 10 point size, italic, justified alignment and between 90-120 words. If there is a paragraph, 6 pt space should be given between paragraphs.
 - g) ***Title of the Keywords;*** It should be written as 10 point size and in bold.
 - h) ***Keywords;*** Maximum 5 keywords should be written as 10 point size.
 - i) ***Main Titles;*** (Introduction, Method, Discussion and similar basic titles) It should be written as 11 point size, bold and centered, in the way that only the first letters are capital letter, and with 6 pt space from top and bottom.
 - j) ***Subtitles;*** paragraph indentation should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, bold, italic and justified alignment.
 - k) ***Paragraphs;*** Paragraph indentations should be written as 1.25 cm inside, 11 point size, justified alignment by leaving 6pt space between paragraphs.
13. Submitted articles should not exceed 20 pages, including abstracts and references.
14. Submitted articles should include the following sections:
- a) ***Title page:*** It should include the full name/s and explicit name/s of the author/s, the institutions they work, Turkish and English names of top article title and its Turkish and English abstracts.
 - b) ***Main Text:*** Empirical studies should include the sections of introduction, method, findings, discussion and the results.
 - c) ***Method:*** This section must include the sub-sections of sampling, data collection and processing and analysis of data. Review article-type studies should reveal the problem, should analyze the relevant literature effectively, should put emphasis on shortcomings, gaps and contradictions in the literature and should include suggestions for solutions. There may be differences in giving title of other studies, however, articles should be fluent and scientific that will not make the readers bored.
 - d) ***References:*** Spelling rules specified in the book called Publication Manual of American Psychological Association (5th edition 2001) published by American Psychological Association (APA) should be obeyed both in the text and references.
15. E-mail address must be written for correspondences related to the Editorial Board.
16. While giving reference in the texts in Turkish articles, main source should be attained as far as possible.

17. Articles should be sent to Creative Drama Journal's e-mail address (cdddergi@gmail.com).
18. Author or authors who cite/s are responsible for the distortions that may be in the content of the published articles.
19. Studies carried out as dissertation in Creative Drama Instructor/Leadership courses are published with the name of advisor including the advisor name and second name.
20. The articles published in somewhere else (published seminar and conference proceedings, etc.) can be published in Creative Drama Journal with the approval of the Editorial Board.

Citation Format and Style Guide for Creative Drama Journal

Publication of Manual of American Psychological Association-APA is adopted by our journal for formatting and style.

JOURNALS

One Author

San, İ. (1998). The development of drama in education in Turkey, *Research in Drama Education*, 3, 1, 96.

Two Authors

Özdemir, P. ve Akkuş-Çıkla, O. (2005). Use of creative drama in science and mathematics by preservice elementary teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 157-166.

BOOKS AND CHAPTER IN BOOKS

One Author

Üstündağ, T. (2004) *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü (6. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Two Authors

Kitson, N. ve Spiby, I. (1997). *Drama 7-11: Developing primary teaching skills (3rd ed.)*. New York: Routledge Publication.

Editor instead of author

Hemingway, E. (1999). The killers. In J. Updike & K. Kenison (Eds.), *The best American short stories of the century* (pp.78-80). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Kilpatrick, J. (2004). (Ed.). *A Research companion to principles and standards for school mathematics*, Reston, VA: NCTM, Inc. Educational Research Information Center (ERIC)

Thesis or dissertation

Duatepe, A. (2004). The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, Van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry. Unpublished PhD dissertation, Ankara: METU.

Published Presentation Papers

Adıgüzel, H. Ö. (2002). Eğitim bilimlerinde ve sanat eğitiminde yöntem, disiplin ve sanatsal boyutlarıyla yaratıcı drama. *11. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi, KKTC, 23-26 Ekim.

Online Sources

Online Journal

Andersen, C. (2004, June). Learning in “As-If” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*. 43, 4, Retrieved November 3, 2004, Academic Index.

Citing in the text

One Author

Linn’s (1999) study...

As it is indicated (Way, 1973) in a new research,...

Two or more authors

If the paper is published by two authors, then full names of both authors must be written through all the text. If the paper is published by three or more authors, then in the first citation full names of authors must be written, but then for other citations, only the first authors’ first name must be written and other authors must be written as “others”.

Figures

All the figures must have a title that include also a number. And this title must be under the figure.

Tables

The name and the number of table must be at the top of the table. Name of the table must begin after the number of table. And it must be aligned-left, written by initial capital letters and *italic*. The table must be constituted by only horizontal lines. You can find an example below.

Tablo 1. *Yaratıcı Drama Temelli Hazırlanan Fen ve Matematik Ders Planlarının Sınıf Düzeyine ve Ünitelere Göre Dağılımı*

	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Fen ders planları				
Yaşayan canlılar	-	-	-	5	1
Elektrik	-	-	1	3	-
	Matematik ders planları				
Sayılar	-	-	1	-	1
Geometri	1	-	3	1	1
Ölçme	-	2	1	-	-
Veri analizi	-	-	1	-	-