



İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi *

Erkan Çer¹

Öz

Bu araştırmada, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya Amasya ilinde yer alan özel bir ilkokulda eğitimlerini sürdüren 36 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ) ile nitel verileri ise öğrencilerin değerlendirme yazılarından toplanarak denek ve kontrol gruplarının birbirinden farklı olmak üzere iki tür eğitim almaları sağlanmıştır. Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra çok yönlü MANCOVA ve ANCOVA ile nitel veriler ise betimsel analizle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, bu çalışmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için yaratıcı drama yönteminin sınıf içinde kullanılması gerektiği ortaya çıkartılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Yazma becerisi
Yaratıcı drama
İlkokul öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.11.2016
Kabul Tarihi: 11.04.2017
Elektronik Yayın Tarihi: 24.04.2017

DOI: 10.15390/EB.2017.7015

Giriş

Yaratıcı drama, çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmelerine, olumlu benlik saygısı elde etmelerine, sosyal farkındalıklarına, empati becerisi ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine katkı sağlar (Adıgüzel, 2015; Holden, 1982). Bununla birlikte, yaratıcı drama, çocukların üst düzey düşünmelerine (Dodson, 2000), doğal dil öğrenme çevresi oluşturmalarına (Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003), davranışlarına katkı sağlayarak sosyalleşmelerine (Öztürk, 2001), dilsel becerilerin gelişimine (Aldavero, 2008; Wagner, 1988), özsaygı ve özgüven duygularının gelişimine (Altınova ve Adıgüzel, 2012; Conard ve Asher, 2000), sözcük dağarcıklarının gelişimine (Demircioğlu, 2010), gözlem, bedensel ifade etme, iletişim ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimine (Adıgüzel, 2015; Phillips, 2000; Barnes, 1998) olanak tanır. Bu bakımdan, dil öğrenme ortamlarında, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılıp çocukların dilsel becerilerinin geliştirilmesi gerekir.

Yaratıcı dramanın öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiğine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır (Almaz, İşeri ve Ünal, 2014; Aydeniz ve Özçelik, 2012; Atiş, 2015; Batdı ve Batdı, 2015; Gencel, 2009; Joseph, 2014; Kaf, 1999; Oğur ve Kılıç, 2005; Sarıçoban, 2004; Selmanoğlu, 2009; Taşkın Can, 2013; Timothy ve Apata, 2014). Özellikle yazma becerisinin gelişimi yönündeki alanyazın incelendiğinde, yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinliklerin yazmaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Susar Kırmızı, 2009). Bu araştırmalarda, yaratıcı dramanın öğrencilerin

* Bu çalışma "26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi"nde bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkiye, erkan.cer@gmail.com

yazmaya yönelik kaygılarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkarılmıştır (Sevim ve Özdemir Erem, 2013). Yaratıcı drama yöntem olarak kullanıldığında ise, yazınsal değeri olan yapıtların ortaya çıkmasına katkı sağladığı ve öğrencilerin yazılı anlatım ile ilgili uygulamalara istekle katıldığı belirlenmiştir (Ataman, 2006). Bununla birlikte, çocuk kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama ile ilgili etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği görülmektedir (Erkan ve Aykaç, 2014).

Bu araştırmanın problemi, yaratıcı drama ile yazma becerisi arasındaki ilişkidir. Bu probleme dayalı olarak, bu çalışmanın yapılma nedeni, ilk olarak, birçok farklı kültürde yapılan yaratıcı dramayla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalarla (Annarella, 1999; Booth ve Neelands, 1998; Cremin, Gooch ve Blakemore, 2006; Cormack, 2003; Macy, 2004; Hsia, Huang ve Hwang, 2012; Dalby ve Burton, 2012; McNaughton, 1997; Wheeler, 2014), bu çalışma arasında kültürel bir fark olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Çünkü yaratıcı dramayla yazma becerisinin gelişimine yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, bu çalışmalar arasında kültürel ilişkinin olup olmadığının incelenmesi göz ardı edilmiştir. İkinci olarak, yaratıcı dramada kullanılan doğaçlama, dramatisasyon, özel mülkiyet, rol içinde yazma ve yaratıcı yazma gibi tekniklerin yazma becerisi üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Son olarak ise, öğrencilerin yaş ve cinsiyet özellikleri doğrultusunda yazma becerisine yönelik gelişimlerinin yaratıcı dramayla olan ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Bütün bu yönleriyle, bu makale, yazma becerisinin geliştirilmesinde, yaratıcı dramanın etkisini kültürel ilişki, kullanılan teknikler ve öğrencilerin demografik özellikleri bakımından incelemesinde önemli katkılar sunabilir. Bu yönüyle, öncelikle aşağıda yazma becerisi ile yaratıcı dramayla yazma süreci tartışılmış ardından araştırmanın amacı açıklanmıştır.

Yazma Becerisi

Yazma, duyguların, düşüncelerin, olayların, isteklerin ve düşlerin yazılı bir biçimde anlatılmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2007; Akyol, 2007; Coşkun, 2013; Güneş, 2007; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Özdemir ve Binyazar, 1979; Sever, 2011; Yangın, 2002). Yazma, konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, söylenecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama, planı yazıya dönüştürme gibi bir dizi düşünsel becerilerden oluşur (Özdemir, 2002). Bu yönüyle, yazma becerisi, noktalama imlerini, doğru yazımı, dilbilgisini, paragrafla bağlantılı ilişkileri, sözcükleri kullanma biçimini ve metni düzenlemeyi sezinletir (Kellogg, Bascom ve Raulerson, 2007). Bununla birlikte, etkili bir biçimde yazma planlama, taslak hazırlama, değerlendirme ve düzenleme gibi birçok bilişsel becerinin eşgüdümünü gerektiren, uygulamalarla, yapılandırılmış dönütlerle öğrenilebilen ve üst düzey düşünmeyi sağlayan fiziksel, üstbilişsel, dilsel, motivasyonel ve sosyal bir etkinlik olarak karmaşık bir süreçtir (Benjamin, 2005; Haven, 2015; Nelson, 2007; Scardamalia, Bereiter ve Goelman, 1982; Van Galen, 1991). Daha farklı bir söyleyişle, yazmanın planlama, geçiş ve gözden geçirmeyle oluşan üç önemli yönü vardır. Planlama, amaca uygun bir biçimde gerekli duyulan bilgiyi düzenleme; geçiş, amaca uygun bir biçimde oluşturulan metindeki düşünceleri ve planı geçirme; gözden geçirme, amacın değerlendirilmesidir (Flower ve Hayes, 1980).

Duygu, düşünce ve düşleri açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli bilişsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sınırlamayı, düzenlemeyi, sıralamayı, kuralları uygulamayı ve yazının amacını belirlemeyi öğrenirler (Göçer, 2014). Çünkü yazarken düşünme yeteneği, dil ve bilgi birlikte hareket ederler (Kellogg, 2001). Bununla birlikte, yazma sürecinde, kişinin kendilik değeri ile ilgili hissettikleri ve kişinin kendisine yönelik öz düzenleme yapması, bu süreçte duygusal değişkenlerin önemini ortaya çıkarmaktadır (Hull ve Rose, 1989). Daha farklı bir söyleyişle, yazma sürecinde oluşan özyeterlilik inancı akademik başarıyı (Bandura, 1986) ve akademik motivasyonu (Zimmerman ve Schunk, 1989) geliştirdiğine göre öğrencilerin yazma kapasiteleri ile ilgili kendilerine güvenmeleri yazma becerilerini geliştirebilir (Duru ve İşeri, 2015; Shell, Colvin ve Bruning, 1995). Bununla birlikte, yazma becerisi, öğrencilerin durumsal benlik saygısını da olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin öğrencinin yazma sürecinde kendisiyle ilgili düşünceleri onun özyeterliliğini etkileyerek kendisine yönelik algılarının değişmesini sağlayabilir (Pajares ve Johnson, 1994).

Yazma, aklımıza gelenleri gelişigüzel sıralamadığımız bir etkinlik olmadığına göre duygularımızı ve düşüncelerimizi düzenleyebildiğimiz bir yöntem üzerine kurulu bir beceridir. Bu beceriyle, dilin sınırları zorlanarak konuya uygun bir biçimde anlam oluşturulmalıdır (İpşiroğlu, 2006). Yani, yazma becerisinin gelişebilmesi için, herhangi bir duruma yönelik olarak yaratıcı düşünebilme, düşündüklerini etkili bir dil kullanarak belli bir düzen içinde anlatabilme, estetik ve etkileyici bir anlatımla yazının dikkat çekici bir biçime getirilebilmesi gibi yetilerin kazandırılması gerekir (Lawwill, 1999). Örneğin, yazma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak için öğrencilere gördükleriyle, yaşadıklarıyla ilgili yazılar yazdırılmalı; becerilerini ve alışkanlıklarını geliştirmek amacıyla duygularını, düşüncelerini, isteklerini yazıya dökmelerine olanak veren ortamlar hazırlanmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Böylelikle öğrenciler, dili kullanma becerilerini, sözcük dağarcıklarını, dilbilgisi kurallarını ve düşünce güçlerini anlatabilmeyi geliştirebilirler (Demirel, 2002; Kavcar, 1983; Özbay, 2007).

Yaratıcı Dramayla Yazma Süreci

Yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak bir amacın, bir düşüncenin doğaçlama, rol oynama vb. tekniklerinden yararlanarak canlandırılmasıdır. Bu canlandırma süreçleri, deneyimli bir lider/öğretmen eşliğinde yürütülürken kendiliğindenliğe, şimdi ve burada ilkesine, -miş gibi yapmaya dayalıdır ve yaratıcı drama oyununun genel özelliklerinden doğrudan yararlanır (Adıgüzel, 2015). Bununla birlikte, yaratıcı drama; bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir düşünceyi, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırması ve canlandırmasıdır (San, 1990). Yaratıcı dramanın kapsadığı bütün bu özelliklerle öğrenciler, drama sürecinin bir parçası olarak yaratıcılıklarını, farkındalıklarını ve düş güçlerini kullanarak yazılı anlatım becerilerini yönelik özdüzenleme yapabilirler (Annarella, 1999).

Yaratıcı dramanın bir grup etkinliği olması, katılımcıların deneyimine dayalı olması, süreç önem vermesi, canlandırmaya, kendiliğindenliğe, -miş gibi yapmaya ve doğaçlamaya dayalı olması (Adıgüzel, 2015), yazılı anlatımda geliştirilmesi gereken noktalama imlerinin, doğru yazımın, dilbilgisinin, paragrafla bağlantılı ilişkilerin, sözcükleri kullanma biçiminin geliştirilmesine ve metni düzenlenmesi gerektiren davranışların içselleştirilmesine ve daha etkin kullanımına katkı sağlayabilir. Özellikle yaratıcı drama, yazma becerisinde farklı boyuttaki davranışların geliştirilmesine yönelik iletişim ve etkileşim süreçleriyle öğrencilerin özdüzenleme yapmalarına olanak sağlayabilir. Başka bir söyleyişle, öğrencilerin düş güçlerini, dilsel becerilerini, iletişim becerilerini, kendilerini tanımalarını, özgür düşünmelerini, işbirliği içinde olmalarını geliştiren yaratıcı drama (Johnson, 1998; O'Neill, 1995; San, 1990), genel olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik farkındalıklar oluşturabilir. Bu farkındalıklar, öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve bilgilerini yazıya aktarırken bilinçli olmalarına katkı sağlayabilir. Bu bakımdan, yaratıcı drama etkinlikleriyle, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri geliştirilirken bu beceriye yönelik hazırlık, uygulama ve değerlendirilme süreçlerinin gerçekleştirilmesi gerekir.

Yaratıcı drama, dilsel gelişim için önemli bir araç olarak görülmektedir (Johnson, 1998; O'Neill, 1995). Çünkü bu süreçte öğrenciler, farklı biçimlerde duygu ve düşüncelerini belirterek yazının amacına uygun bir biçimde düzenleme ve değerlendirme yapabilirler (Ernst-Slavit ve Wenger, 1998). Özellikle yaratıcı dramayla öğrenciler, verilen konu, tema, olay ya da model çerçevesinde rol oyunları oynamakta, doğaçlamalar yapmakta ve bunlar üzerinde değerlendirmeler yaparak var olanı ve olması gerekeni anlayabilmektedirler (Önalın Akfırat, 2006). Bununla birlikte, yaratıcı dramanın, kendiliğinden bir biçimde gelişen öğrenme ve öğretme yöntemi olması (Meyers, 2004) ve belli bir duygu, düşünce, durum üzerinden gerçekleştiriliyor olması, öğrencilerin ifade güçlerinin herhangi bir senaryoya ya da ezbere dayanmasının önüne geçer (Adıgüzel, 2015). Çünkü bu süreçte öğrencilerin salt yaratıcılıkları ve düş güçleri etkindir (Heatcote, 1983; O'Neill, 1995).

Yaratıcı drama sürecinde yazılı anlatım etkinlikleri yaratıcı bir duruma dönüşebilir (Fearn ve Farnan, 1998). Bu bakımdan, yaratıcı drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvende duymalarını, kendilerini yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereklidir ve bir bakıma bunlar yeterli ön koşuldur (San, 1990). Bu durumun oluşması, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde önemli zorluklardan birisinin öğrencilerin yazılacak konu hakkında duygu ve düşüncelerini yeterince yansıtamamalarına yönelik olarak bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal sorunların da önüne geçebilir (Annarella, 1999). Çünkü bu süreçte,

öğrenciler, kendi geçmiş yaşantılarından yola çıkarak bir kavram, durum ya da beceriyi doğaçlama, rol içinde yazma, özel mülkiyet, yaratıcı yazma, dramatisasyon ya da rol oynama gibi teknikler kullanarak geliştirdiklerinden (Gallagher, 1997), yazma kapasiteleri ile ilgili olarak öğrencilerin kendilerini tanımlarının (Adıgüzel, 2015) ve kendilerine güvenmelerinin (Shell, Colvin ve Bruning, 1995) önü açılmış olur. Bu yönüyle, yaratıcı drama, öğrencilerin yaratıcı yazmalarında etkili bir yöntem olabilir (Zipes, 2004).

Yazma sürecinde gerekli olan karakter, konu, çatışma, gerilim, kurgu, odak noktası gibi öğeler (Egri, 2009) drama sürecinde geliştirilebilir. Çünkü yaratıcı dramanın bileşenlerini oluşturan konu, çatışma, gerilim, odak noktası ve karakterler, yazma sürecinde gerekli olan öğelerle birbirine benzerdir. Sözelimi, yazma sürecine başlamak için nasıl konuya gereksinim varsa yaratıcı dramaya başlamak için de konuya gereksinim vardır. Yine aynı biçimde, yazma sürecinde nasıl çatışma durumlarına, gerilim anlarına ve odak noktalarına gereksinim varsa yaratıcı drama sürecinde de çatışma durumlarına, gerilim anlarına ve odak noktalarına gereksinim vardır. Burada, yaratıcı dramanın içinde bulundurduğu doğaçlama, rol oynama, rol içinde yazma ve yaratıcı yazma gibi birçok tekniğin sayesinde yazma süreci etkili bir biçime gelişebilir. Bu bakımdan, yaratıcı dramanın kapsadığı bütün bu teknikler, dilsel becerilerinin içinde önemli bir etkinlik alanı olan yazma becerisinin gelişiminde öğrencilere önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı dramanın etkisini araştırmaktır. Bu durum, hem öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerinde hem de yaratıcı dramayla yazılı anlatım becerilerine yönelik farkındalık oluşturmalarında onlara katkı sağlayabilir. Böylelikle öğrenciler, yazma öncesi, sırasında ve sonrasında nelere dikkat etmeleri gerektiğine, metni ve bilgilerinin nasıl düzenleyeceklerine, yazma sürecinde nasıl bir planlama, uygulama ve düzenleme yapacaklarına yönelik bilgi ve beceri sahibi olabilirler. Bu çerçevede, bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Yaratıcı drama ile öğrencilerin yazma becerisindeki dış yapı özelliklerinin geliştirilmesinde anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yaratıcı drama ile öğrencilerin yazma becerisindeki iç yapı özelliklerinin geliştirilmesinde anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Yaratıcı drama ile öğrencilerin yazma becerisindeki dil ve anlatım özelliklerinin geliştirilmesinde anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden oluşan "karma yöntem" kullanılmıştır. Karma yöntem, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır. Bununla birlikte, karma yöntem, tüm yöntemlerin önyargı ve eksiklikler içerdiği, nicel ve nitel verilerin birleşimiyle her veri grubunun eksikliklerinin giderileceği fikrine dayandırılmıştır (Creswell, 2009). Bu bakımdan, bu çalışmada, ilk olarak, nicel verilerle ilgili araştırma deseni, çalışma grubu, çalışmada kullanılan araçlar ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler verilmiştir. İkinci olarak ise, nitel verilerle ilgili olarak bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma dördüncü sınıf öğrencilerine yaratıcı drama etkinliklerine dayalı olarak verilen yazılı anlatım becerilerine yönelik öğretim programının etkililiğinin incelendiği yarı-deneySEL bir çalışmadır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu ön test-son test yarı deneySEL desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplu ön test-son test yarı deneySEL desen iç güvenilirliği güvence altına almak için kullanılan en etkili yarı deneySEL desenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, deneySEL işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek düzeyde bir istatistiksel güç sağlayan, ulaşılan sonuçların neden-sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren hem eğitim bilimleri hem de Türkçe eğitimi alanında sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 2011; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Creswell, 2009; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu desene ilişkin görünüm Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar	Ön-Test	İşlem	Son-Test
Deney Grubu	Kişisel Bilgi Formu ve Kompozisyon Yazımı	Yaratıcı Drama Etkinliklerine Dayalı Yazılı Anlatım Becerileri Eğitimi	Kişisel Bilgi Formu ve Kompozisyon Yazımı
Kontrol Grubu	Kişisel Bilgi Formu ve Kompozisyon Yazımı	Klasik Yazılı Anlatım Becerileri Eğitimi	Kişisel Bilgi Formu ve Kompozisyon Yazımı

Tablo 1'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere müdahaleden önce bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Aynı öğretmen tarafından deney grubundaki öğrencilere "Yaratıcı Dramaya Dayalı Yazılı Anlatım Becerileri" eğitimi verilirken kontrol grubundaki öğrencilere klasik yazılı anlatım becerileri eğitimi verilmiştir. Her iki grubun ön test puanlarında fark beklenmezken son test puanlarında artış beklenmektedir. Ancak son test puanlarındaki artış deney grubundaki bireylerde kontrol grubundaki bireylerden istatistiksel olarak daha fazla ise bu yaratıcı drama etkinliklerine dayalı olarak geliştirilen yazılı anlatım becerileri öğretim programının, klasik yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik programdan yazılı anlatım becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu gösterecektir.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2015-2016 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Amasya ilinde yer alan özel bir ilkökulda eğitimlerine devam etmekte olan 4. sınıfların arasından tesadüfi olarak seçilen iki sınıfta yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 36 öğrenci (18 kontrol, 18 deney) oluşturmuştur. Her iki grupta eşit sayıda kız ve erkek bulunmaktadır. Kontrol ve deney grubunu oluşturan öğrencilerin 10 (%56)' u kız ve 8 (%44)'i erkektir. Her iki gruptaki öğrencilerin yaş aralığı 10 ile 13 arasında değişmekte olup kontrol grubundaki öğrencilerin ortalama yaşı 11.83 (S.D: .79) ve deney grubundaki öğrencilerin ise 11.89 (S.D: .76)' dur.

Çalışmada Kullanılan Araçlar

Hazırlanan Eğitim

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının birbirinden farklı olmak üzere iki tür eğitim almaları sağlanmıştır. Araştırmacı, gerek Türkçe eğitimi alanında gerekse yaratıcı drama alanında aldığı eğitim doğrultusunda, araştırmada gerekli olan eğitimi verebilecek yeterliğe sahiptir. Çünkü araştırmacı, uzmanlığını Türkçe eğitimi alanında yapmış olup bu süreçte yaratıcı drama alanında öncü olan "Çağdaş Drama Derneği"nde drama eğitimini lider olarak tamamlamıştır. Bu yönüyle, bu çalışmada, ilk olarak, yaratıcı dramayla yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için deney grubunda yer alan öğrencilere toplam 18 saat olmak üzere 6 hafta eğitim verilmiştir. Öğrencilere yaratıcı dramayla verilen eğitimde oluşturulan atölyelerdeki aşamalar, "Hazırlık/Isınma, Canlandırma ve Değerlendirme" olarak belirlenmiştir. Bu aşamalar, Adıgüzel (2006) tarafından aşamalılık sistemi ve yapılandırma yaklaşımı temel alınarak yaratıcı drama sürecinin planlanması ve yapılandırılmasına yönelik olarak geliştirilmiştir. Bu yönüyle, bu çalışmada, ilk hafta, bu eğitim, öğrencilerin birbirleriyle tanışma ve iletişim sorunlarını gidermek için verilmiştir. İkinci hafta, öğrencilerin rollere daha rahat girebilmelerini sağlamak için iletişim ve etkileşim etkinliklerine uygun oyunsu süreçlerle desteklenmiş bir eğitim verilmiştir. Üçüncü hafta, öğrencilerin yazma becerilere yönelik bir kanı oluşturabilmek için rol içinde öğrencilere yaratıcı yazma çalışmaları yaptırılmış ve yine rol içinde yazılarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Dördüncü ve beşinci hafta, öğrencilerin yazma becerilerinin dil ve anlatım, iç yapı ve dış yapı özelliklerine uygun (Sever, 2011) bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için yaratıcı dramanın hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarını kapsayan etkinlik örnekleriyle öğrencilere yaratıcı yazma, dramatisasyon, doğaçlama, özel mülkiyet ve rol içinde yazma gibi tekniklerle çalışmalar yaptırılmıştır. Burada başat amaç, öğrencilerin yazma becerilerini etkili bir biçimde geliştirmelerini sağlamaktır. Son hafta ise, öğrencilere, hem kendi yazılarını değerlendirmeleri için etkinliklerle desteklenmiş bir eğitim verilmiş hem de yaratıcı dramayla yazma sürecine yönelik değerlendirmelerini yazmaları

istenmiştir. Deneysel gruba yönelik hazırlanan bir eğitim örneği Ek 2'de sunulmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise, herhangi bir yöntem ya da strateji olmaksızın dersin öğretmeni tarafından klasik öğretimle yazma becerisine yönelik eğitim verilmiştir. Bu eğitim, ilk hafta, öğrencilerin herhangi bir konuda kısa bir yazı yazmaları için verilmiştir. İkinci hafta, öğrencilerle doğa konusu üzerine konuşulmuş ve onlardan bu konuyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Üçüncü hafta, öğrencilere Fidan (1999) tarafından oluşturulan hayvan ve yaşam sevgisini sezinleten karikatür gösterilerek onlardan bu konu üzerine duygu ve düşüncelerini yansıtan bir masal yazmaları istenmiştir. Dördüncü hafta, öğrencilere Woo ve Hyun (2010) tarafından yapılan "Mesai" başlıklı kısa film izletirilerek onlardan kısa filmde duyumsatılmak istenen iletiyle ilgili bir öykü yazmaları istenmiştir. Beşinci hafta, Akal ve Yener (2010)'in "Tırtıl" başlıklı şiiri, sesli ve sessiz okuma çalışmalarısıyla sınıfta okunmuş ve öğrencilerden bu şiirde duyumsatılan iletiyle ilgili bir arkadaşına mektup yazmaları istenmiştir. Son hafta ise, öğrencilerden bütün bu süreçte hissettikleri üzerine kısa bir rapor yazmaları istenmiştir.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği (YADÖ): Öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmek amacıyla Sever (2011) tarafından geliştirilen YADÖ kullanılmıştır. Ölçeğin ilköğrenciler üzerinde yazılı anlatım materyallerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bildirilmiştir (Sever, 2011). Ölçek öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım açısından değerlendirmesini amaçlamaktadır. Ölçeğin dış yapı alt boyutu, yazı yazılırken öğrencilerin uyması gereken kuralları içermektedir. Örneğin, öğrencilerin satırlara alt alta aynı hizada başlaması, yazıyla başlık arasında boşluk bırakma, harfleri doğru, düzgün ve okunaklı bir şekilde yazma gibi yazının dış düzenine göre öğrencinin ne düzeyde uyduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. İç yapı alt boyutu ise, öğrencinin konu dışı düşüncelere yer vermeme, konuyu paragraflara bölerek açıklayabilme, duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde anlatabilme gibi becerilerine ne düzeyde sahip olduğunu değerlendirmektedir. Son olarak, dil ve anlatım alt boyutu ise, öğrencilerin sözcükleri doğru bir şekilde yazma, tümceleri ve sözcükleri yerli yerinde kullanma, yazım ve noktalama işaretlerine uyma düzeylerini belirli bir yazılı anlatım materyali üzerinden değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçeğin dil ve anlatım alt boyutu 14, iç yapı alt boyutu 10, dil ve anlatım alt boyutu ise 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeği geliştiren uzman, öğrencilerin yazılı anlatım materyallerini bu ölçekte yer alan maddeler doğrultusunda değerlendirerek her bir maddeyi, maddenin alınabileceği puan aralığına bağlı olarak 0 ile 2, 0 ile 3, 0 ile 4 ya da 0 ile 5 arası bir puan vermektedir. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar dış yapı alt boyutunda 0 ile 30, iç yapı alt boyutunda 0 ile 35, dil ve anlatım alt boyutunda 0 ile 35 puan arasında değişmektedir. Puanların artması, öğrencinin ilgili alt boyutta sahip olması gereken yazma ile ilgili becerilerini geliştirdiğine işaret etmektedir.

Yazma Sürecinin Değerlendirilmesine Yönelik Yazılar: Araştırmacı tarafından deney grubunda yer alan öğrencilere son hafta yaratıcı dramaya dayalı yazma sürecinin nasıl geçtiğini anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden böyle bir yazı istenmesinin nedeni, yazma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramaya dayalı sürecin değerlendirilmesine yönelik olarak öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Kontrol grubunda ise, dersin öğretmeni tarafından son hafta öğrencilerden 6 haftalık yazma sürecinde neler hissettikleriyle ilgili kısa bir rapor yazmaları istenmiştir. Bu çalışmada, gruplar arası öğrencilerin her iki süreç boyunca duygu ve düşüncelerinin karşılaştırılabilmesi için nitel olarak elde edilen veriler doğrultusunda böyle bir değerlendirme yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Nicel Verilerin Çözümlemesi

Yazılı anlatım değerlendirme ölçeği, araştırmanın odağında bulunan kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Bu test, ön test ve son test sırasında her iki grupta bulunan öğrencilere de uygulanmıştır. Öğrencilere, araştırmacı tarafından yaratıcı drama temelli eğitim 6 hafta (18 saat) verilmiştir. 6 haftalık süreç sonunda öğrencilerden beklenen, yazılı anlatımlarına yönelik becerilerini ortaya koymalarıdır. Araştırmacılar, katılımcıların kompozisyonlarını değerlendirmeden önce her bir gruptaki katılımcılara ön test ve son testte farklı kod numaraları vermiş ve bu kod numaraları iki farklı araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendiriciler arası

güvenirlilik, sınıf içi korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda, ön test puanları için hesaplanan sınıf içi korelasyon katsayıları (değerlendiriciler arası güvenirlilik) sırasıyla dış yapı için .95, iç yapı için .94, dil ve anlatım için .96 olarak bulunmuştur. Son test için ise, dış yapıda .98, iç yapıda .87, dil ve anlatımda .96 olarak bulunmuştur. Katılımcıların her bir değerlendiriciden aldığı puanların ortalaması alınarak istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ön test puanlarından aldıkları puanlara göre büyükten küçüğe doğru sıralanarak tesadüfi şekilde kontrol ve deney grubuna atanmıştır.

Araştırma sürecinde, istatistiksel analizlerin öncelikle veri setinin düzenlenerek analiz için hazır hale getirilmesi gerekmektedir (Pallant, 2016). Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada, ilk olarak, veri setinde yer alan uç değerler ile kayıp değerler incelenmiştir. Bununla birlikte, kontrol ve deney gruplarının genel niteliklerinin ortaya çıkarılmasında betimsel istatistikten yararlanarak nicel veri toplama araçlarından elde edilen ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır ve bu değerler çalışmada ortaya konan araştırma problemleri kapsamında analiz edilmiştir. İkinci olarak, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Üçüncü olarak, çalışmada değişken sayıları göz önünde bulundurulduğunda, çok değişkenli varyans analizinin (MANCOVA) kullanılmasına karar verilmiştir. Çünkü MANCOVA'da, birden fazla bağımsız değişken ile bir ya da daha fazla ortak değişken ve birden fazla bağımlı değişken yer almaktadır (Cooley ve Lohnes, 1971). Bu yönüyle, bu çalışmada, grupların son test puanlarının ortak değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, ön test dış yapı, ön test iç yapı, ön test dil ve anlatım) değişim değişmediğini ortaya çıkarmak amacıyla verilere çok değişkenli MANCOVA uygulanmıştır. Aynı zamanda, çalışmada çok değişkenli MANCOVA kullanılmasının nedeni, araştırma sonuçlarına etki edebilecek cinsiyet ve yaş değişkenlerini kontrol altında tutmaktır. Çok yönlü varyans analizinin sayıltılarının karşılanıp karşılanmadığı test etmek için, çok değişkenli normallik, varyansların ve kovaryansların eşitliği, regresyonların homojenliğe ve çok değişkenli doğrusallık incelenmiştir. Son olarak, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde uygulanan yaratıcı dramının etkisini belirleyebilmek için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizi, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPSS) 23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde, öğrencilerin yaratıcı dramayla yazma sürecine yönelik değerlendirme yazılarından elde edilen nitel veriler, betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Betimsel analiz, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini ya da ifadelerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak adına doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Patton, 2002). Bu yönüyle, kontrol ve deney gruplarından elde edilen değerlendirme yazıları betimsel analiz tekniğiyle incelenmiş ve öğrencilerin araştırmacının sormuş olduğu sorulara yönelik verdiği değerlendirme yazılarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacının deney ve kontrol gruplarına sormuş olduğu sorular temalar olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Nicel araştırmalarda iç geçerliliği (deneklerin seçimi, olgunlaşması, kaybı ve geçmişi, veri toplama araçları, ön-test etkisi, uç değerleri almama, etkileşme etkisi, beklentilerin etkisi) ve dış geçerliliği (örnekleme etkisi, tepkisellik etkisi ve ön-test deneysel değişken etkileşimi etkisi) etkileyebilecek birçok değişken vardır (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada, bu değişkenlerin etkisini arttırmak için denekler, 4. sınıfların arasından tesadüfi olarak seçilen iki sınıfta yürütülmüştür. Öğrencilerin yaş aralığı 10 ile 13 arasında değişmekte olup birbirine yakın yaş aralığında yer almaktadır. Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilere ön test ve son testler kendi sınıflarında, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin tamamının ölçeklerde yer alan maddeleri yanıtlaması sağlanmıştır. Çalışmanın veri toplama sürecinde, deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından yaratıcı drama etkinliklerine dayalı yazılı anlatım eğitimi verilirken; kontrol grubundaki öğrencilere, dersin öğretmen tarafından klasik yazılı anlatım becerileri eğitimi verilmiştir. Bu çalışmada, iki farklı öğretmen tarafından iki ayrı eğitim verilmesinin nedeni, yaratıcı drama temelli yazma eğitiminin, dersin öğretmen tarafından etkileyebileceği ve mevcut eğitimin uygulanamayacağı konusunda kaygının bulunmasıdır. Öğrencilere ön-test uygulamak, iç geçerliliği azaltan bir durum olmasına karşın son testler öğrencilere ön testler uygulandıktan 6 hafta sonra uygulanmıştır.

Bulgular

Nicel Bulgular

Bu bölümde, verilerin analizler için hazırlanması, nicel verilere yönelik betimsel istatistikler sonucunda elde edilen bulgular, t-testi, çok değişkenli varyans analizi (MANCOVA) ve ANCOVA için sayıtların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Verilerin Analiz İçin Hazırlanması

Araştırmalarda, elde edilen verilerin analizlerinden doğru sonuçlar elde edebilmek için kayıp veri ile uç değerlerin etkilerinin kontrol altına alınması gerekmektedir (Pallant, 2016). Çünkü kayıp veri ve uç değerlerin hata varyansını artırıcı etkileri vardır ve istatistiksel olarak analizin gücünü azaltırlar (Osborne ve Amy, 2004). Bu çalışmada kullanılan verilerden geçerli sonuçlar alabilmek için kayıp veriler ile uç değerlerin etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada, ilk olarak, kayıp veri giderme yöntemlerinden silme yerine her bir madde için hesaplanan ortalama puan atanmıştır. Ortalama atama, kayıp veri yerine sıkça kullanılan bir yöntem olup kayıp değer içeren değişkenin ortalamasını kayıp değer yerine atanmasıyla gerçekleşmektedir (Little ve Rubin, 2002). İkinci olarak, uç değerlerle ilgili olarak tek yönlü ve çift yönlü uç değerler belirlenmiştir. Tek yönlü uç değerlerin belirlenmesinde, toplam puanlar üzerinden standart Z puanları hesaplanmış ve puanların tamamının +3 ve -3 aralığında kaldığı görülmüştür. Çünkü tek yönlü uç değerler dağılımındaki tüm puanların ortalamadan ± 3 standart sapma uzaklıkta yer alması gerekmektedir (Mertler ve Vannatta, 2004). Araştırmada, çok yönlü uç değerler, $p < .001$ anlamlılık düzeyindeki Mahalonobis uzaklığıyla kontrol edilmiş ve herhangi bir uç değere rastlanmamıştır. İkinci olarak, araştırmada t-testi, MANCOVA ve ANCOVA'nın kullanılabilmesi için bazı sayıtların karşılanması gerekmektedir. Analiz yöntemi olarak seçilen t-testi, MANCOVA ve ANCOVA için gerekli sayıtların incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

Normallik ve Doğrusallık: Araştırmada tek değişkenli ve çok değişkenli analizler yapılmadan önce normallik için her bir değişkene yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri; doğrusallık için ise saçılma grafikleri incelenmiştir. Değişkenlere ait betimsel istatistik değerleri Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Değişkenlere Yönelik Betimsel İstatistikler

Veri Toplama Araçları	N	Min.	Maks.	Ortalama	S.S.	Çarpıklık	Basıklık	
Kontrol	Ön-Test	18	19	29	23.33	2.58	0.615	0.333
	Son-Test	18	45	52	47.94	2.28	0.276	-0.975
Deney	Ön-Test	18	15	27	21.44	3.18	-0.753	0.396
	Son-Test	18	76	88	81.77	3.68	0.119	-0.998

Tablo 2 incelendiğinde, normalliğe yönelik çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında olduğu görülmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 değerleri arasında olduğu durumlarda dağılımın normal dağılım olarak gerçekleştiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Homojenlik: Bu çalışmada ele alınan değişkenlerin homojenlilerinin sınanmasında tek değişkenli homojenlik için Levene testi ile çok değişkenli homojenlik için Box's M testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Levene Testi İstatistiği Sonuçları

Değişkenler	F	df1	df2	p	
Kontrol	Ön-Test	0.294	1	16	0.595
	Son-Test	0.633	1	16	0.438
Deney	Ön-Test	0.277	1	16	0.606
	Son-Test	4.455	1	16	0.061

Tablo 3'te, ön-test ve son-testlere yönelik olarak elde edilen tek değişkenli homojenlikler incelendiğinde, bütün değişkenlerin homojenlik sayıtlarını ($p > .005$) karşıladığı görülmektedir. Çok değişkenli homojenlik incelendiğinde ise, Tablo 4'te varyans-kovaryans matrislerinin homojenliğine bakılmıştır.

Tablo 4. Box's M Testi İstatistiği Sonuçları

Box's M	F	df1	df2	p
4.088	0.616	6	8375.54	0.718

Tablo 4'te, Box's M testi sonucunun ($p = 0.718$) anlamlı olmadığı görülmektedir. Box's M testi sonucu $p > .001$ 'den büyük olduğu için H_0 hipotezi kabul edilerek varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, varsayımların sağlanması ve varsayımları ihlal edecek anlamlı düzeyde bir etkinin bulunmamasından dolayı t-testi, çok yönlü MANCOVA ve ANCOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 5. Ön-Test Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişken	Deney		Kontrol	
	M	SD	M	SD
Ön-Test				
Dış Yapı	10.33	3.22	11.33	4.19
İç Yapı	23.03	2.30	23.89	2.32
Dil ve Anlatım	15.25	3.17	16.86	3.10

Tablo 5'te, verilerin analiz için hazır hale getirilmesinden sonra deney ve kontrol grubundaki bireylerin ön test puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla bir dizi bağımsız örneklem için t testi gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dış yapı ($t(34) = .80, p > .05$, Cohen's $d = -.27$), iç yapı ($t(34) = 1.12, p > .05$, Cohen's $d = -.37$), dil ve anlatım puanlarında ($t(34) = 1.54, p > .05$, Cohen's $d = -.51$) gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Tablo 6'da, çok değişkenli varyans analizinin sayıtlarının kontrol edilmesinden sonra grupların son test puanlarının ortak değişkenlere göre (yaş, cinsiyet, ön test dış yapı, ön test iç yapı, ön test dil ve anlatım) değişip değişmediğini ortaya çıkarmak için çok değişkenli MANCOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 6. Çok Değişkenli MANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Wilks' Lambda	Hipotez df	Hata df	p	Etki Büyüklüğü
Intercept	0.504	3.000	27.000	.000	0.496
Ön-Test Dış Yapı	0.797	3.000	27.000	.100	0.203
Ön-Test İç Yapı	0.947	3.000	27.000	.685	0.053
Ön-Test Dil ve Anlatım	0.970	3.000	27.000	.843	0.030
Yaş	0.968	3.000	27.000	.828	0.032
Cinsiyet	0.736	3.000	27.000	.078	0.264
Grup	0.059	3.000	27.000	.000	0.741

Tablo 6'da görüldüğü gibi, değişkenlerin anlamlılık değerleri incelendiğinde ön-test dış yapı, ön-test iç yapı, ön-test dil ve anlatım, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlılık değerlerinin $p > 0.05$ 'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, ortak değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, bağımlı değişkenlerdeki değişimin %74'ünün uygulamadan kaynaklandığını göstermektedir.

Tablo 7. Son-Test Puanlarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	sd	Ortalama	F	p	Kısmi Eta Kare
Dış Yapı ÖT	İç Yapı ST	8.444	1	8.444	2.020	.165	.061
	Dış Yapı ST	4.027	1	4.027	1.675	.205	.051
	Dil ve Anlatım ST	3.047	1	3.047	0.515	.479	.016
İç Yapı ÖT	İç Yapı ST	2.543	1	2.543	0.608	.441	.019
	Dış Yapı ST	2.511	1	2.511	1.045	.315	.033
	Dil ve Anlatım ST	5.599	1	5.599	0.945	.338	.030
Dil ve Anlatım ÖT	İç Yapı ST	0.600	1	0.600	0.143	.707	.005
	Dış Yapı ST	0.215	1	0.215	0.089	.767	.003
	Dil ve Anlatım ST	0.024	1	0.024	0.004	.949	.000
Grup	İç Yapı ST	1204.749	1	1204.749	288.172	.000	.703
	Dış Yapı ST	504.734	1	504.734	210.024	.000	.715
	Dil ve Anlatım ST	1680.167	1	1680.167	283.668	.000	.745
Hata	İç Yapı ST	129.600	31	4.181			
	Dış Yapı ST	74.500	31	2.403			
	Dil ve Anlatım ST	183.613	31	5.923			

Tablo 7’de, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik yaratıcı dramayla verilen eğitimin etkililiğini karşılaştırabilmek için gruplar arası kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Bu uygulamada, bağımlı değişkenler, verilen eğitim tamamlandıktan sonra uygulanmış olan yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinden elde edilen iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım son test puanları olarak belirlenmiştir. Bağımsız değişkenler ise, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarıdır. Yaratıcı dramayla verilen eğitim başlamadan önce uygulanmış olan yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinden elde edilen ön test puanları (iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım) kovaryant olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, grupların yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinden elde edilen son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, $p = 0.00 < 0.05$, $F(1, 31) = 238.668$, $p = .00$). Etki büyüklüğü değerlerinin yaklaşık olarak gösterdiği gibi (%70 iç yapı, %72 dış yapı, %75 dil ve anlatım) uygulama sonrası ölçekten elde edilen puanlar arasında güçlü bir ilişki vardır. Yani, araştırmanın üç alt problemine yönelik olarak yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılması, deney grubunda yer alan öğrencilerin iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım olmak üzere yazma becerilerini geliştirmiştir. Bu durum, klasik bir biçimde yazma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı kontrol grubuyla karşılaştırıldığında yaratıcı dramanın deney grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Nitel Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin yazma sürecinin değerlendirilmesine yönelik ortaya çıkan yazılarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

Deney Grubundaki Öğrencilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin değerlendirme yazılarından elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin yaratıcı dramayla yazma sürecinde yer almaktan mutlu oldukları, rol içinde yazma çalışmalarını yaptıklarında daha çok yaratıcı oldukları, -mış gibi yaparak yazma sürecinde oluşturdukları karakterleri ve olayları daha iyi geliştirdikleri, anlatmak istediklerini önem derecesine göre sıraladıkları, duygu ve düşünceleri yazıya geçirirken bilinçli oldukları, yazdıklarını değerlendirme olanağı elde ettikleri, grupta birlikte fikir alışverişi içinde yazmaktan keyif aldıkları ve doğaçlamaya dayalı tamamlama çalışmalarlarıyla sözcükleri kullanma biçimlerini değiştirdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler, verilen konuya uygun bir biçimde anlatım tarzı geliştirdiklerini ve bu anlatımın etkili bir biçimde canlandırabilmesi için açık ve anlaşılır bir biçimde yazdıklarını belirtmişlerdir. Daha

açık bir söyleyişle, bu çalışmada deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı dramayla yazma sürecinin iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım özelliklerine yönelik farkındalıklarının geliştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirme yazılarından elde edilen alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

Ö2: *Drama dersinde farkına vardığım şeyler yazarken hoş vakit geçirmek ve her şeyi yazabilmek.*

Ö5: *Drama derslerine katılıyorum ve inanılmaz zeok alıyorum. Şimdi el ele tutuşacağız ve arkadaşarımla oyunlar oynayacağız... aklımda hiç yokken yazdığım yazının karakteri oluyorum ve kendimi olayların içinde buluyorum. Öğretmenin verdiği süre nasıl bitti anlamıyorum.*

Ö11: *Heyecanlıydım. Ne olacağı hakkında hiçbir fikrim yoktu. Ama oyunlar oynamaya başladıkça heyecanın geçti. Öğretmenin istediği yazıları artık daha çok istekle yazıyorum. Özellikle arkadaşarımla birlikte yazmaktan daha çok hoşlanıyorum.*

Ö13: *Yazarken notlama işaretlerine dikkat etmezdim. Şimdi onlara daha çok dikkat ediyorum. Bir de öğretmenin bize verdiği kelimelerle önce oyun oynayıp sonra yazılar yazmak çok eğlenceli oluyor.*

Kontrol Grubundaki Öğrencilere Yönelik Bulgular

Öğrencilerin değerlendirme yazılarından elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin yazma çalışmalarını sınıf içinde bir uyaran olduğu zaman sevdikleri, yazmaya nasıl başlayacaklarını bilmedikleri, yazmaktan sıkıldıkları, hemen yazılarını bitirmek istedikleri, sürekli olarak yazdıklarını sildikleri, anlatmak istediklerini anlatamadıkları ve yazınsal türlere uygun yazmayla ilgili eksiklikleri oldukları belirlenmiştir. Bu süreç içerisinde öğrencilere, yazma becerisine yönelik olarak herhangi bir yöntem ya da strateji uygulanmadığı için öğrenciler yazma becerisinin iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım olmak üzere 3 boyutuna yönelik bir değerlendirme yapmamışlardır. Öğrenciler, salt verilen uyarılardan mutlu olduklarını belirterek yazma becerisine yönelik verilen eğitim sürecinde isteksizlikleri ve eksiklikleri üzerine değerlendirme yapmışlardır. Öğrencilerin değerlendirme yazılarından elde edilen alıntılar aşağıda belirtilmiştir:

Ö3: *İzlediğimiz karikatür ve kısa film çok güzeldi. Keşke hep izlesek. Kısa filmle ilgili öykü yazmak çok güzeldi. Keşke başka zamanlarda izlesek*

Ö4: *... çok sıkılıyorum bu yazıya yazarken. Nasıl yazacağım ki öğretmen neden istiyor böyle bir yazıyı anlamıyorum*

Ö6: *Yazı yazarken hep yazılarımı sildim durdum. Arkadaşımın yazısına daha çok bakıyordum... öğretmen yazmadığımı görünce aklıma bi şey gelmiyor diyordum.*

Ö12: *Mektup yazmak çok sıkıcı... mektuba nasıl başlayacağım... yazacaklarımı nasıl bitireceğim...*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı dramanın etkisinin belirlenmesinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinden elde edilen puanlar benzerken, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, sınıf ortamında yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Çünkü kontrol ve deney grubuna iki farklı eğitim verilmesine karşın deney grubunda uygulanan yaratıcı drama eğitimi, bu grupta yer alan öğrencilerin yazma becerilerini daha çok geliştirmiştir. Oysa kontrol grubunda çeşitli uyarıların odağında yazma çalışmaları yaptırılmasına karşın yaratıcı dramayla yazının dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım açısından değerlendirmesini kapsayan bir eğitim verilmediği için bu grupta yer alan öğrencilerin yazma becerilerinde çok fazla bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu durum, klasik yazma çalışmalarından öte yaratıcı dramanın yazma becerisine yönelik etkililiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, bu etki, yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmen değişkeninden daha çok

öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bütün bu yönleriyle, yaratıcı dramanın bir yöntem olarak derslerde kullanılması, öğrencilerin yazının amacına uygun bir biçimde kendilerini tanımalarına ve kendilerine güvenmelerine, özdüzenleme, düzeltme ve değerlendirme yapmalarına, bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal olarak hazır olmalarına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel, 2015; Ernst-Slavit ve Wenger, 1998; Gallagher, 1997; San, 1990; Shell, Colvin, & Bruning, 1995).

Bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar, birçok farklı kültürde yapılan yaratıcı dramayla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalardan (Booth & Neelands, 1998; Cormack, 2003; Macy, 2004; Hsia, Huang, & Hwang, 2012; Dalby & Burton, 2012; McNaughton, 1997; Tarlington, 1985; Wheeler, 2014) kültürel olarak bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Yani bu çalışmayla birlikte, Kanada'da 6. ve 7. sınıfta okuyan 10-15 yaş düzeyindeki toplam 54 öğrenci gerçekleştirilen yaratıcı drama ile yazma becerisinin geliştirildiği çalışmada (Cormack, 2003), Kanada'da ilkökul öğrencilerinin drama aracılığıyla metni oluşturan sözcükleri, eylemleri, imgeleri ve sesleri fark etme fırsatı yakaladığı çalışmada (Macy, 2004), Glaskow'da ilkökul öğrencilerinden oluşan drama grubunun rol içinde yazma uygulamalarında tartışma grubundan daha iyi olduğu çalışmada (McNaughton, 1997), İngiltere'de rol içinde yazma stratejisiyle öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonları ve tutumlarının olumlu yönde geliştiği çalışmada (Dalby & Burton, 2012), Taiwan'da 158 öğrencinin katıldığı yaratıcı drama uygulamalarıyla geliştirilmiş teknoloji temelli işbirliğiyle yazma becerisinin geliştiği çalışmada (Hsia, Huang, & Hwang, 2012), dramanın ilkökul öğrencilerine sağladığı rol içinde yaratıcı düşünme ve eylemlerden dolayı metnin biçimsel ve içeriksel yapısının geliştiği çalışmada (Booth & Neelands, 1998) ülke, kültür ve öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri değişmesine karşın yaratıcı dramanın yazma becerisi üzerindeki olumlu etkisi değişmemiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de yaratıcı dramayla öğrencilerin yazma becerilerin geliştirildiği çalışmalarda da sonuç aynıdır (Bayraktar & Okvuran, 2012; Erdoğan, 2013; Kara, 2010; Susar Kırmızı, 2009; Karateke, 2006; Temizkan, 2011; Türkel, 2013; Ünsal, 2005). Bütün bu sonuçlar, bu çalışmanın yaratıcı dramanın ülke, kültür ve öğrenci düzeyinin dışında yazma becerisini geliştiren bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada, deney grubunda uygulanan yaratıcı drama yöntemiyle, öğrencilerin yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak doğaçlama, rol oynama, rol içinde yazma, özel mülkiyet, yaratıcı yazma vb. tekniklerden yararlanılarak oyunsu süreçler içerisinde yazma çalışmalarlarıyla karşı karşıya gelmeleri, onların dış yapı (biçimsel), iç yapı (içerik), dil ve anlatım olarak yazma becerilerinin gelişmesine olanak sağlamıştır. Yani, deney grubunda yaratıcı dramayla buluşan öğrenciler, öncelikle yazma becerilerine yönelik dilsel ve bilişsel örüntülerine ilişkin farkındalık geliştirerek bu örüntülerini yeniden düzenlemişlerdir. Araştırma sürecinde elde edilen bu sonuçları, öğrencilerin değerlendirme yazılarıyla ortaya koydukları nitel sonuçlar da desteklemektedir. Özellikle öğrencilerin değerlendirme yazılarından elde edilen doğrudan alıntılarda belirttikleri ifadelerde, öğrenciler, yazmanın bir süreç olduğunu, yoğunlaşılması gerektiğini, eğlenceli olması gerektiğini, yaratıcı yazma, dramatizasyon, rol içinde yazma ve grupla yazmanın gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Çünkü deney grubunda yer alan öğrencilerin yaratıcı dramanın hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarında yazma becerisine yönelik olarak yaptıkları eğitim, onların yazının iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım özelliklerine ilişkin olumlu duyuşsal algılar geliştirmelerine ve bu algılarını becerilere dönüştürmelerine katkı sağlamıştır. Bu durum, yazma çalışmalarının klasik yazma etkinlikleriyle yapılması yerine (kompozisyon yazdırma, duygu ve düşüncelerini yazdırma vb.) oyunsu süreçlerle desteklenmiş eğlenceli bir ortamda her biri birbirinden farklı tekniklerle oluşturulmuş etkinliklerle yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmanın sonuçları (Booth & Neelands, 1998; Cormack, 2003; Macy, 2004; Dalby & Burton, 2012; Bayraktar & Okvuran, 2012; Erdoğan, 2013; Hsia, Huang, & Hwang, 2012; Susar Kırmızı, 2009; Temizkan, 2011) yaratıcı dramanın yazma becerisi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalarla desteklenmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler, yaratıcı dramanın ortaya çıkardığı özgünlük, farkındalık, hazırbulunuşluk ve düş gücüyle (Adıgüzel, 2015; Annarella, 1999; Johnson, 1998; O'Neill, 1995; San, 1990), özgün duygu ve düşüncelerini, farkındalıklarını ve düş güçlerini oluşturdukları metne etkili bir biçimde yansıtmışlardır. Çünkü öğrencilerin yaratıcı dramayla yazma becerilerini geliştirme sürecinde ortaya çıkan deneyim,

beceri ve algıları, onların kendi becerileri hakkında hissettiklerini değiştirmektedir (Adıgüzel, 2015; Öztürk, 2001). Bununla birlikte, öğrencilere yazma becerisine yönelik olarak oyunsu süreçler içinde etkin katılım, eğlence, -miş gibi yapma, kendiliğindenlik ve canlandırmalara olanak sağlanması, onların içerik olarak kendi duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde yazıya aktarmasına, bilgi ve kanı yanlışı yapmamalarına, konu dışı düşüncelerden uzak durmalarına, anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralamasına; biçimsel açıdan kağıdı daha düzenli kullanmalarına, metni paragraflara bölerek açıklamalarına, sözcükleri doğru ve eşit aralıklarla yazmalarına, harfleri biçimde doğru, düzgün ve okunaklı yazmalarına; dil ve anlatım olarak ise, daha açık, anlaşılır ve doğru tümceler yazmalarına, noktalama imlerine dikkat etmelerine, sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınmasına, tümcelerde sözcükleri yerli yerinde kullanmalarına, dilbilgisi bakımından doğru tümceler kurmasına katkı sağlamıştır.

Bu araştırmada, kontrol grubunda ise, yaratıcı dramayla ya da herhangi bir biçimde yöntemden yoksun bir biçimde gerçekleştirilen yazma çalışmalarında öğrencilerin yazma becerilerinde deney grubuna göre fazla bir değişim olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin değerlendirme yazılarında ortaya koydukları ifadelerde de kendini göstermektedir. Çünkü bu grupta yer alan öğrenciler, yazma becerisinin değişkenlerine yönelik farkındalıkları çok fazla gelişmediği için yazma süreciyle ilgili ne/neler yapabilecekleri konusunda bilgi vermemişlerdir. Bu durum, onların yazma sürecinde ne/neler yapmaları gerektiğini çok fazla bilmediklerini ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, öğrenciler değerlendirme yazılarında duyuşsal açıdan isteksizliklerini ve yazma becerisiyle ilgili eksikliklerini vurgulayarak yazıya yoğunlaşmadıklarını belirtmişlerdir. Yani, öğrencilerin yazma sürecinde yaratıcı dramayla bireysel ya da grup olarak verilen dramatik durum ve anlara yönelik planlama yapmamaları, oluşturacakları yazının taslağıyla ilgili etkinlikle desteklenmiş süreçler içinde olmamaları, yazının değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenmesine yönelik etkinliklerle desteklenmemeleri, onların yazma süreciyle ilgili duygu, düşünce ve becerilerini olumsuz etkilemiştir. Bu durumun nedenleri, ilk olarak, yaratıcı dramayla, yazma becerisinin geliştirme sürecine yönelik öğrencilerin karakter, konu, çatışma, gerilim, kurgu, olay, odak noktası gibi öğelere yönelik farkındalık geliştirme süreçlerinde yer almamalarıdır. Böylelikle, kontrol grubundaki öğrencilerin metni içerik olarak tamamlayan bu öğeleri sezinleyememeleri, onların metni yapılandıramamasına yol açmıştır. Bu durum, öğrencilerin, metni yapılandırırken olayları/durumları çözümlmeyi, değerlendirmeyi, yorumlamayı, açıklama ve çıkarımda bulunmayı ve en önemlisi öğrencilerin yazarken özdüzenleme ve özdeğerlendirme yapmalarını engellemiştir. İkinci olarak, kontrol grubunda, öğrenciler, metni dış yapı, dil ve anlatım olarak geliştirecek rol içinde yazma, dramatizasyon ve yaratıcı yazmaya yönelik olarak yazma çalışmaları yapılmadığı için onların yazma becerilerinde çok fazla bir değişim ortaya çıkmamıştır. Özellikle kontrol grubunda, sözcükleri kullanma biçiminin geliştirilmesi, noktalama imlerinin kullanımı, doğru yazımın gerçekleştirilmesi, dilbilgisine uygun tümcelerin yapılandırılması, paragrafla bağlantılı ilişkilerin oluşturulması gibi davranışların oluşmadığı belirlenmiştir.

Bu araştırma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaratıcı drama yönteminin sınıf içinde kullanılması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmayla, yazma becerisinin etkili bir biçimde ortaya çıkarılmasında yaratıcı dramanın kullanılması, daha önce yapılan çalışmalarda olduğu gibi (Ataman, 2006; Erkan ve Aykaç, 2014; Sevim ve Özdemir Erem, 2013; Susar Kırmızı, 2009), öğrencilerin yazılarını oluşturan iç yapı, dış yapı, dil ve anlatım gibi süreçleri daha iyi yapılandırmalarına olanak sağlamıştır. Çünkü yaratıcı drama, içinde taşıdığı etkin katılım, doğaçlama, rol oynama, kendiliğindenlik, farkındalık, -miş gibi yapma, duyarlılık, değerlendirme, düzeltme, izleme gibi oyunsu ve üst düzey düşünme süreçleriyle çocuğu kendine güvenen, başarılı ve becerilerini geliştirme sorumluluğu alan bir katılımcıya dönüştürebilir (Adıgüzel ve Timuçin, 2010; Aldavero, 2008; Annarella, 1999; Atish, 2015; Batdı ve Batdı, 2015; Conard ve Asher, 2000; Ernst-Slavit ve Wenger, 1998; Freeman, Sullivan ve Fulton, 2003; Gallagher, 1997; Kaf, 1999; Önalın Akfırat, 2006; Öztürk, 2001; Wagner, 1988). Çünkü duygu ve düşüncelerini bu süreçlerin katkısıyla etkili bir biçimde yazıya döken öğrencilerin akademik başarıları daha çok gelişmektedir (Atish, 2015; Erkan ve Aykaç, 2014; Joseph, 2014; Kaf, 1999; Susar Kırmızı, 2009; Timothy ve Apata, 2014).

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, öğrencilerin yaratıcı dramayla yazma becerilerinin gelişiminin ne kadar zaman daha devam ettiğinin bilinmemesi oluşturmaktadır. Bu konu üzerinden başka çalışmalarla takip çalışmalarının olduğu deneysel çalışmalarının gerçekleştirilmesi de gerekmektedir. İkinci olarak ise, bu araştırma salt 4. sınıf ğrencilerinin üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, ilerleyen çalışmalarda yöntemin yazma becerisi üzerinde etkililiğini belirleyebilmek için farklı ğretim düzeylerinde araştırmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Son olarak, bu araştırmada kontrol ve deney grubunda salt "Yazılı Anlatım Değerlendirme leği" kullanılmıştır. İlerleyen çalışmalarda, yazma becerisi ile ilgili farklı değerlendirme ölçeklerini kapsayacak çalışmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği grlmştir. Öğrenciler, deney grubunda gerçekleştirilen yaratıcı drama yöntemiyle duygu ve düşüncelerini önermesel bir biçimde yazmak yerine metni oluşturun içerik, biçim, dil ve anlatım özelliklerinin farkında olarak yazma becerilerine yönelik ilişki kurma, karşılaştırma yapma, değerlendirme ve özdüzenleme yapma gibi st düzey süreçlerini işletmeleri, onların yazma becerisi ile ilgili becerilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamıştır. Yaratıcı drama ile oluşan bütün bu durumsal süreçler, öğrencilerin yazma sürecinde edilgen katılımcı konumundan içerik, biçim ve dil açısından etkin katılımcı konumuna geçmesini sağlamıştır.

Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-29.
- Adıgüzel, H. Ö. ve Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde Yaratıcı Drama* (8. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akal, A. ve Yener, M. (2010). *Şiirimi Kedi Kaptı*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (8. bs.). Ankara: Akçağ Basım Yayım.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi* (6. bs.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aldavero, V. A. (2008). Drama in the development of oral spontaneous communication. *Encuentro*, 17, 40-43.
- Almaz, G., İşeri, K. ve Ünal, E. (2014). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2(3), 48-65.
- Altınova, H. H. ve Adıgüzel, Ö. (2012). Effect of creative drama method to self-esteem level. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 145-164.
- Annarella, L. A. (1999). *Using creative drama in the writing process*. ERIC veritabanında erişildi (ED434379).
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-87.
- Atiş, S. (2015). Significance of drama and drama exercises in teaching Turkish as a foreign language, the case of IBSU. *Journal of Education*, 4(1), 13-16.
- Aydeniz, H. ve Özçelik, N. (2012). Impact on creative drama method on the French achievement of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 962-967.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (3. bs.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Barnes, H. (1998). Identifying educational strategies for use with deaf pupils. *The Journal of National Drama*, 5(3), 20-25.
- Batdı, V. ve Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Science: Theory and Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Bayraktar, A. ve Okvuran, A. (2012). Improving students' writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665.
- Benjamin, A. (2005). *Writing in The Content Areas* (5. bs.). New York: Eye On Education.
- Booth, D. ve Neelands, J. (1998) *Writing in-role: Classroom Projects Connecting Writing and Drama* (4. bs.). Ontario: Caliburn Enterprises.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler: Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi* (5. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (7. bs.). London: Routledge.

- Conard, R. ve Asher, J. W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 14, 78-84.
- Cooley, W. W. ve Lohnes, P. R. (1971). *Multivariate data analysis* (1. bs.). USA: Kriger Publication.
- Cormack, R. (2003). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary students' short stories* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The University of Northern British Columbia, Canada.
- Coşkun, E. (2013). Yazma Eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (s. 49-90). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cremin, T., Gooch, K. ve Blakemore, L. (2006). Connecting drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama Education*, 11(3), 273-291.
- Creswell, J. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (S. B. Demir, Çev.) London: SAGE.
- Dalby, M. ve Burton, N. (2012). What is the impact on six underachieving year 4 children's choice of language and development of character when 'writing in role'? *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(1), 82-89.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (2. bs.) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dodson S. (2000). Learning language through drama. *Texas Papers in Foreign Language Education*, 5(1), 129-141.
- Duru, A. ve İşeri, K. (2015). Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 2(1), 40-51.
- Egri, L. (2009). *The Art of Dramatic Writing: Its Basis in the Creative Interpretation of Human Motives* (1. bs.) New York: BN Publishing.
- Erdoğan, T. (2013). The effect of creative drama method on pre-service classroom teachers' writing skills and attitudes towards writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 45-61.
- Erkan, G. ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin kitaplarıyla kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerisi ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 600-610.
- Ernst-Slavit, G. ve Wenger, K. J. (1998). Using creative drama in the elementary ESL classroom. *Tosel Journal*, 7(4), 30-33.
- Fearn, L. ve Farnan, N. (1998). *Writing Effectively Helping Children Master the Conventions of Writing* (2. bs.). MA: Alllyn & Bacon.
- Fidan, A. Ş. (1999). 16. Aydın Doğan Uluslararası Karikatür Yarışması. <http://sanalmuze.aydindoganvakfi.org.tr/yarismalar/16-aydin-dogan-uluslararasi-karikatur-yarismasi-1999-44> adresinden erişildi.
- Flower, L. S. ve Hayes, J. R. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans, Juggling Constraints. L. W. Gregg ve E. R. Steinberg (Ed.). *Cognitive processes in writing* içinde (s. 31-50). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Freeman, G., Sullivan, K. ve Fulton, C. (2003). Effects of creative drama on self-concepts, social skills and problem behaviour. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.
- Gallagher, M. (1997). *Drama in education: Adult teaching and learning for change in understanding and practice* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Wisconsin Madison, USA.

- Gencel, İ. E. (2009). The effects of creative drama technique on achievement and attitude toward social studies course. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(360), 5-13.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi* (1. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma* (1. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Haven, K. (2015). *Writing Workouts to Develop Common Core Writing Skills* (1. bs.). Oxford: Libraries Unlimited.
- Heathcote, D. (1983). Learning, knowing, and language in drama: An interview with Dorothy Heathcote. *Language Arts*, 60(6), 695-701.
- Holden, S. (1982). *Drama in Language Teaching* (3. bs.). London: Longman.
- Hsia, Lu-Ho, Huang, I. ve Hwang, Gwo-Jen (2012). *Effects of technology-enhanced collaborative writing on students' learning in creative drama practice*. Collaborative Learning, Drama Practice, Collaborative Writing, Mind Mapping, Storyboard International Conference konferansında sunulmuş bildiri, Graduate Institute of Digital Learning and Education, National Taiwan University of Science and Technology, Taipei, Taiwan.
- Hull, G. ve Rose, M. (1989). Rethinking remediation: Toward a social-cognitive understanding of problematic reading and writing. *Written Communication*, 6(2), 139-154.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma* (2. bs.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Johnson, A. P. (1998). How to use creative dramatics in the classroom. *Childhood Education*, 75(1), 2-6.
- Joseph, A. (2014). *The effects of creative dramatics on vocabulary achievement of fourth grade students in a language arts classroom: An empirical study* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veritabanından erişildi (UMI No. 3579799).
- Kaf, O. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim ikinci kademedeki altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine olan etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *A.Ü Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 113-123.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin* (9. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kellogg, R. T., Bascom, A. ve Raulerson, B. A. (2007). Improving the writing skills of college students. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 237-242.
- Kellogg, R. T. (2001). Long-term working memory in text production. *Memory & Cognition*, 29(1), 43-52.
- Lawwill, K. S. (1999). *Using writing-to-learn strategies: Promoting peer collaboration among high school science teachers* (Doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Little, R. J. A. ve Rubin, D. R. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2. bs.). New York: Wiley.
- Macy, L. (2004). A novel study through drama. *International Reading Association*, 58(3), 240-248.
- McNaughton, M. J. (1997). Drama and Children's Writing: A study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children. *Research in Drama Education*, 2(1), 55-76.

- Mertler, C. A. ve Vannatta, R. A. (2004). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (4. bs.). London: Routledge.
- Meyers, B. E (2004). *Effects of investigating laboratory integration on students content knowledge and science, process skills achievement across learning styles* (Doktora tezi). University of Florida.
- Nelson, N. (2007). Why write? A Consideration on Rhetorical Purpose. S. Hidi ve P. Boscolo (Ed.). *Writing and Motivation* içinde (s. 17-31). Boston: Elsevier.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama* (2. bs.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Oğur, B. ve Kılıç, G. B. (2005). The effects of students science achievement on integrated drama in science lessons. *Eurasian Journal of Education Research*, 20(6), 178-188.
- Osborne, J. W. ve Amy, O. (2004). The power of outliers (and why researchers should always check for them). *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(6), 1-12.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II* (1. bs.). Ankara: Öncü Yayınevi.
- Özdemir, E. (2002). *Yazımsal Türler* (2. bs.). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1979). *Yazmak Sanatı, Kompozisyon* (1. bs.). Ankara: Varlık Yayınevi.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Dergisi*, 18, 251-259.
- Pajares, F. ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) (6. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. bs.). Calif.: Sage Publications.
- Phillips, S. (2000). *Drama with Children* (2. bs.). Oxford: Oxford University Press.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Sarıçoban, A. (2004). Using drama in teaching Turkish as a foreign language. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4(14), 13-32.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. ve Goelman, H. (1982). The role of production factors in writing ability. M. Nystrand (Ed.). *What writers know: The language, process, and structure of written discourse* içinde (s. 173-210). New York: Academic Press.
- Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (2. bs.). İzmir: Morpa Kültür Yayınları.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 976-991.
- Shell, D. F., Colvin, C. ve Bruning, R. H. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 386-398.

- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6. bs.). Boston: Pearson Education.
- Tarlington, C. (1985). Dear Mr. Piper: Using drama to create context for children's writing. *Theory into Practice*, 24(3), 199-204.
- Taşkın Can, B. (2013). The effects of using creative drama in science education on students' achievements and scientific process skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.
- Temizkan, M. (2011). The effect of creative writing activities on the story writing skill. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 933-939.
- Timothy, J. ve Apata, F. S. (2014). Effects of creative drama-based instruction on basic science achievement and scientific attitudes in Lagos state. *ATBU, Journal of Science, Technology and Education*, 2(2), 59-65.
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi (Ortaokul 8. sınıf örneği). *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-11.
- Ünsal, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe dersinde drama yönteminin çocukların dil ve anlatım becerilerine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Van Galen, G. (1991). Handwriting: Issues for a psychomotor theory. *Human Movement Science*, 10(2-3), 165-191.
- Wagner, B. J. (1988). Does classroom drama affect the arts of language?. *Language Arts*, 65(1), 46-55.
- Wheeler, L. (2014). *How can in-role drama activities, particularly writing in role, develop students' writing in English?* (Yüksek lisans tezi). Institute of Education, University of London, London.
- Woo, C. H. ve Hyun, C. M. (2010). *Mesai*. <https://www.youtube.com/watch?v=Lc-vINJmhNk> adresinden erişildi.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (1. bs.). Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (1. bs.). New York: Springer-Verlag.
- Zipes, J. (2004). *Speaking Out: Storytelling and Creative Drama for Children* (1. bs.). London: Routledge.

Ek 1. Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği

Boyutlar	Puan
Dış Yapı (Biçimsel)	
1. Çizgisiz kâğıda düz satır yazma, satırları kaydırmama	2
2. Siyah kurşun kalem ya da siyah, koyu mavi mürekkepli kalemle yazma	2
3. Kâğıdın sol ve sağ yan kenarları ile alt ve üst kısımlarında ilkelere uygun boşluklar bırakma (genellikle sol kenarda 3.5 ya da 4 cm sağ yan kenarında da 1.5 cm üstte 6 cm alt kısmında da 3 cm)	2
4. Kâğıdın sol üst köşesine adını ve soyadını, okulun adını, sınıfını varsa şubesini yazma	2
5. Kağıdın sağ üst köşesine tarih yazma	2
6. Yazı başlığını kağıdın üst kısmına ve sayfanın tam ortasına yazma	2
7. Yazıyla başlık arasında 2 cm boşluk bırakma	2
8. Paragraflara diğer satırlardan 1.5 cm (7 harf) daha içeriden başlama	2
9. Satırlara alt alta aynı hizada başlama	2
10. Satırlar arasında eşit boyda boşluk bırakma	2
11. Paragraflar arasında, satırlar arasındaki boşluk oranına göre, biraz daha fazla boşluk bırakma	2
12. Harfleri biçimce doğru, düzgün ve okunaklı yazma	2
13. Sözcükleri, doğru ve eşit aralıklarla yazma	2
14. Yazı sonuçlandığında, ilgiliye; temiz, lekesiz, kusursuz bir görüntüsü olan kâğıt ya da kâğıtlar verme	4
İç Yapı (İçerik)	
1. Anlatmak istediklerini ilgi ve önem derecesine göre sıralama (olayları, düşüncelerini gerekli ve mantıklı bir düzene sokarak anlatma)	5
2. Bir düşünceden ötekine doğal ve mantıksal bir akış içinde geçme (yazıda birlik ve bütünlük sağlama)	5
3. Konuyu paragraflara bölerek açıklama	3
4. Konu dışı düşüncelere yer vermeme	3
5. Duygu ve düşüncelerini düzgün ve sürükleyici biçimde anlatma	3
6. Bilgi yanlış yapmama	3
7. Yazdıklarında çelişkiye düşmeme	3
8. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili (konuya uygun) başlık koyma	3
9. Duygu, düşünce ve tasarımların amaca uygun olarak, doğru bir şekilde anlatıldığı bir bütün oluşturma	4
Dil ve Anlatım	
1. Yazıya ilgi çekici ve çarpıcı bir giriş yapma	2
2. Açık ve anlaşılır (kısa, özlü, yalın) cümleler kurma	4
3. Sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınma (cümlelerde gereksiz, anlatıma katkısı olmayan sözcük / sözcükler kullanmama)	4
4. Cümlelerde sözcükleri yerli yerinde kullanma	2
5. Anlatmak istediğini tam karşılayacak sözcük seçme	2
6. Kullanımdan düşmüş, eskimiş sözcüklere anlatımda yer vermeme	2
7. Sözcükleri doğru yazma	2
8. Sözcük, cümle ve paragraflar arasında mantıklı ve doğal bir bağlantı kurma	2
9. Dilbilgisi bakımından doğru cümleler kurma	3
10. Paragrafı oluşturan cümleler arasında dilsel ve düşünsel bir bağlantı kurma	2
11. Yazım (imlâ) kurallarına uygun yazma	3
12. Noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma	3
13. Yazıda dil ve anlatım yönünden bütünlük sağlama	2
14. Amaca uygun anlatım biçimiyle yazma	2

Ek 2. Yaratıcı Dramayla Hazırlanan Bir Eğitim Örneği

Katılımcı: 4. sınıf/18 kişi

Süre: 120

Konu: Demokrasi

Yöntem ve Teknik: Yaratıcı drama, doğaçlama, özel mülkiyet, tekrar canlandırma, rol oynama, dramatisasyon, yaratıcı yazma.

Araç ve Gereç: Paul Eluard'ın "Ey Özgürlük" şiiri, A4 kağıtlar, kurşun kalem, boya kalemleri, fon kartonu.

Kazanımlar: 1. Dinleyerek ve deneyerek öykü oluşumuna katkıda bulunur.

2. Oluşturduğu öyküyü canlandırır.

3. Canlandırma çalışmalarından yola çıkarak öykü yazmaya geçiş yapar.

A. Hazırlık-Isınma

1. Etkinlik: Çember olan gruptan müzik eşliğinde ayakucunda yürüme, ayakların iç ve dış tarafına basılarak yürüme, topuk ile yürüme ve sekerek yürümeleri istenir. Lider, çalışmanın ikinci yönergesinde, yine müzik eşliğinde küçük adımlarla koşulmasını ister. Daha sonra lider elini bir kez çırpar ve ters yöne koşulmasını ister. Lider, elini iki defa çırptığında ise, herkesin kendi etrafında iki kez dönmesini, döndüğü yöne doğru koşarak gitmesini ve daha sonra yavaş yavaş durmasını ister. Etkinliğin sonunda ise, lider, katılımcıların hissettiklerini belirtmesini ister.

2. Etkinlik: Katılımcılar, çember olur. Lider, "Şimdi, bülbül kafeste oyununu oynayacağız" der. Oyunu anlatmaya başlar. Lider, önceden iki katılımcıyı gönüllü olarak seçer. Katılımcılardan birini çemberin içine, diğerini çemberin dışına alır. Dışarıdaki kişiye, içerdeki kişiyi yakalamasını; içerdeki kişiye ise yakalanmamasını salık verir. Çemberin amacının ise, içerdeki kişinin yakalanmamasını sağlamak olduğunu dile getirir. Böylece bu yönergelerden sonra oyuna başlanır. Tüm katılımcılar katılana kadar oyun devam ettirilir.

3. Etkinlik: Lider, balık ağı oyununun oynanacağını söyler. Daha sonra katılımcılara mekânda bir nokta belirleyerek belirlenen noktalara gitmelerini ister. Katılımcıların arasından gönüllü bir ebe seçilir. Ebenin amacı, diğer katılımcıları yakalamaktır. Ebenin yakaladığı her kişi el ele tutuşup diğer katılımcıları yakalar. Böylece tüm katılımcılar yakalana kadar oyuna devam edilir.

4. Etkinlik: Lider, katılımcılara, demokrasi kavramının çağrıştırdığı sözcükleri söylemelerini ister. Bütün katılımcılardan, söyledikleri sözcükleri tahtaya yazmalarını ister. Daha sonra gönüllü iki katılımcıya çemberin ortasına gelmelerini söyler. Lider, "Şu an da bir tartışma ortamındasınız, biriniz azınlıkların haklarını korurken diğeriniz reddetmektedir" der ve bu durumu doğaçlamalarını ister. Daha sonra lider, katılımcılardan doğaçlama bittikten sonra tahtadaki sözcüklerden yola çıkarak verilen kavramı yansıtan bir deneme yazmalarını ister.

Ara Değerlendirme: Lider, katılımcıların yazmış oldukları metinleri değerlendirmelerini ister ve daha sonra demokrasi ve özgürlük gibi kavramlar ile ilgili açıklamalarda bulunur. Demokrasi kavramı hakkında katılımcılar ile konuşur.

B. Canlandırma

5. Etkinlik: Lider, katılımcıları 1, 2, 3, 4 diye saydırarak 4 gruba ayırır. Daha sonra katılımcılara Paul Eluard'ın "Ey Özgürlük" başlıklı şiirinin ilk dördlüğünü verir ve bu şiirden yola çıkılarak ilk gruba, bir şiir yazmalarını; ikinci gruba, bir öykü yazmalarını; üçüncü gruba, bir masal yazmalarını ve son gruba ise, bir şarkı yazmalarını söyler. Katılımcılar tarafından yazılan metinler "Demokrasi Festivali"nde okunur ve her bir metin bu ortam içerisinde canlandırılır.

6. Etkinlik: Lider, demokratik hak ve sorumluluklarla ilgili fotoğrafları duvara asar ve katılımcıların bu fotoğrafları incelemelerini ister. Ardından lider, katılımcıları dört gruba ayırır. Oluşturulan bu grupların fotoğraflarda gördükleri rol ve durumlar üzerinden (eğitim, özel yaşam, insan, sağlık, çalışma, güvenlik hakkı vb.) bir öykü yazmaları istenir. Katılımcılar, yazdıkları öyküleri ortak çalışma alanına koyarlar. Yazma çalışmalarını bittiğinde gruplar öykülerini birbirlerine verirler ve her bir grup tarafından alınan öyküler canlandırılır. Daha sonra, katılımcılar tarafından canlandırmalar

değerlendirilir ve her bir canlandırmaya farklı açılardan bakabilmeyi sağlayabilmek için farklı gruplara ayrılan katılımcılar tarafından canlandırmalar tekrarlanır.

7. Etkinlik: Lider, çember halinde bulunan grubun yastıkların üstüne oturmalarını ister ve katılımcıları 1, 2 ve 3 diye gruplara ayırır. Daha sonra lider, birinci gruba, "Şimdi bu demokrasi festivalinde sizlere konuşma hakkı gelmesine karşın sizlere çok fazla söz hakkı verilmediğini düşünüyorsunuz ve bu durumu festivalden sorumlu olan kişilere bildirmeniz gerekiyor"; ikinci gruba, "Bu festivalde, kadınların yeterince sorumluluk aldığını; erkeklerin ise, çok fazla sorumluluk almadığını görüyorsunuz ve bu durumla ilgili acil bir toplantı düzenlemeniz gerekiyor"; üçüncü gruba ise, "Bu festivale çocuk haklarıyla ilgili herhangi bir oturum gerçekleşmediğini düşünüyorsunuz ve bu durumla ilgili bir panel hazırlamanız gerekiyor" biçiminde yazılı olarak dramatik durumlar vererek bütün gruplardan önce bu dramatik durumlardan bir öykü hazırlamalarını daha sonra verilen dramatik durumlara uygun canlandırma yapmalarını ister.

C. Değerlendirme

8. Etkinlik: Lider, katılımcıların çember olup oturmalarını ister ve onları dört gruba ayırır. Daha sonra lider, "Siz olsaydınız bu demokrasi festivaline nasıl bir afiş hazırlanmasını isterdiniz?" diyerek katılımcılardan fon kartonuna bir afiş hazırlamalarını ve bu afişi kullanarak bir manşet oluşturmalarını ister. Gruplar tarafından hazırlanan afiş ve manşetler herkesin önünde okunur.

9. Etkinlik: Lider, her katılımcının yanındaki kişinin kulağına demokrasi ile ilgili bir sözcüğü söylemesini ister.

10. Etkinlik: Lider, her katılımcının elindeki kağıda demokrasi ile ilgili bir tümce yazarak yanındaki kişiye vermesini ve oluşan bu paragrafın bir kişi tarafından okunmasını ister.