

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**YAZMA ÖNCESİ HAZIRLIK AŞAMASINDA KULLANILAN YARATICI
DRAMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA BAŞARISINA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMUNA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem HADDUR

**İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı**

EKİM, 2022

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**YAZMA ÖNCESİ HAZIRLIK AŞAMASINDA KULLANILAN YARATICI
DRAMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA BAŞARISINA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMUNA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem HADDUR
(Y2012.260017)

İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Programı

Tez Danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ

EKİM, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum ‘Yazma Öncesi Hazırlık Aşamasında Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına ve Yazmaya Yönelik Tutumuna Etkisi’ adlı araştırmamın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlere bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.(14/10/22)

Çiğdem HADDUR

ÖNSÖZ

Bu araştırma ile yaratıcı drama uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir. Dördüncü sınıf Türkçe öğretim programında yer alan yazma becerisi kazanımlarına göre hazırlanmış yaratıcı drama uygulamaları sonucunda öğrencilerin yazma başarısındaki ve yazmaya yönelik tutumlarındaki gelişim düzeyleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın yaratıcı drama uygulamaları temelli yapılandırılması, öğrenciyi merkeze alma gerekliliği sağladığı ve çağdaş bir eğitim anlayışı niteliği taşıdığı için heyecan vericidir. 2017 yılında tanıştığım yaratıcı drama, hayatımda kişisel ve mesleki açıdan memnun edici sonuçlar doğurmuştur. Bu araştırmanın temel problemini de yaratıcı drama eğitimlerinin akademik ve kişisel katkılarından faydalanarak çözüme kavuşturma umuduyla belirledim. Aldığım drama eğitimleri sırasında yaratıcı drama yönteminin hayatın her alanında kullanılabileceğini ve aynı zamanda çok eğlenceli bir yöntem olduğunu gözlemledim. Bu araştırmanın amaçları bu deneyimler neticesinde biçimlenmiştir. Yaratıcı drama eğitimleriyle bana farklı bir bakış açısı ve akademik misyon kazandıran Çağdaş Drama Derneği kurucu ve öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırma süresi boyunca sorularıma titizlikle cevap veren, akademik çalışmalardan kaynaklı yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran, bu süreçte her türlü katkılar sunan danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Buket KARADAĞ'a çok teşekkür ediyorum.

Tez savunma jürimde yer alan ve önerileri ile tezime katkılarda bulunan Dr. Öğr. Üyesi Gül GÜLER ve Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPÇUBAŞI'na teşekkür ederim.

Yüksek lisans çalışmama başladığım tarihten itibaren görüş ve düşünceleriyle her zaman yanımda olan, manevi desteğini hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Pınar ULAŞ'a teşekkür ediyorum.

Bu süreçte yanımda olan, beni destekleyen arkadaşlarıma, meslektaşlarıma, okul yöneticilerime, velilerime, öğrencilerime, öğretmen Mehtap TORAMAN'a ayrıca bu araştırmaya katkıları için öğretmen Savaş BÜBER'e çok teşekkür ederim.

Beni dünyaya getiren, yetiştiren, aldığım kararlarda ve araştırma sürecimde yanımda olan değerli annem Fevziye HADDUR, araştırmam boyunca ihmal ettiğim ve desteklerini esirgemeyen kardeşlerim ve süreçte katkıları bulunan abim Önder HADDUR'a, ablam Sevcan CALAYOĞLU ve eniştem Muzaffer CALAYOĞLU'na çok teşekkür ederim.

Ekim, 2022

Çiğdem HADDUR

YAZMA ÖNCESİ HAZIRLIK AŞAMASINDA KULLANILAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BAŞARISINA VE YAZMAYA YÖNELİK TUTUMUNA ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisini tespit etmektir. Yarı deneysel desen ile tasarlanan çalışmada nicel veri toplamak amacıyla 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmanın araştırma grubunu İstanbul ili sınırları içinde bir devlet ilkokulunun 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 53 öğrenci katılmıştır. İki sınıfta gerçekleştirilen çalışmada bir sınıf deney grubu bir sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri 28, kontrol grubu öğrencileri 25 öğrenciden oluşmuştur. Deney grubunda öğrencilerle yaratıcı drama uygulamaları ile yazma çalışmaları yapılırken kontrol grubu müfredata uygun olarak eğitim öğretime devam etmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programı ile Shapiro-Wilk Normallik testi, Mann Whitney U, Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ve t testi kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, kullanılan yaratıcı drama yönteminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini ve desteklediğini göstermektedir. Altı haftalık yaratıcı drama uygulamaları sonunda deney grubu öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı drama yöntemi, Yazma başarısı, Yazmaya yönelik tutum, İlkokul öğrencileri

THE EFFECT OF THE CREATIVE DRAMA METHOD USED IN PRE-WRITING PREPARATION ON THE PRIMARY SCHOOL FOURTH-GRADE STUDENTS' SUCCESS AND ATTITUDES TOWRITING

ABSTARCT

The aim of this research is to determine the effect of the creative drama method used in the pre-writing preparation stage on the writing success of the students and their attitude towards writing. In the study, which was designed with a quasi-experimental design, the 6+1 Analytical Writing and Evaluation Scale and the Attitude towards Writing Scale were used to collect quantitative data.

The research group of the research consisted of 4th grade students of a public primary school in the province of Istanbul. A total of 53 students participated in the research. In the study carried out in two classes, one class was determined as the experimental group and the other class as the control group. The experimental group students consisted of 28 students and the control group students consisted of 25 students. While the students in the experimental group were working on writing with creative drama practices, the control group continued education in accordance with the curriculum. In the analysis of the data obtained from the research, the SPSS package program and the Shapiro-Wilk Normality test, Mann Whitney U, Wilcoxon Signed Ranks test and t test were used.

The findings obtained in the study show that the creative drama method used positively affects and supports the writing success of primary school fourth grade students. At the end of the six-week creative drama practices, no significant difference was found in the attitude levels of the experimental group students towards writing.

Keywords: Creative drama method, Writing achievement, Attitude towards writing, Primary school students

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTARCT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
I. GİRİŞ	1
A. Problem Durumu	1
B. Problem Cümlesi	4
C. Alt Problemler	4
D. Araştırmanın Amacı.....	5
E. Araştırmanın Önemi	5
F. Varsayımlar.....	8
G. Sınırlılıklar	8
H. Tanımlar.....	9
II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	10
A. Yazma Tanımı ve Önemi.....	10
B. Yazma Öğretimi.....	12
C. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı	14

D. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	14
E. Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler	17
F. Yaratıcı Drama.....	21
1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları	22
2. Eğitimde Yaratıcı Drama	23
3. Yazma Eğitiminde Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanılması	24
III. YÖNTEM.....	28
A. Araştırma Modeli.....	28
B. Çalışma Grubu	29
C. Veri Toplama Araçları.....	29
1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği	29
2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	30
D. Uygulama Süreci	31
E. Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci	41
IV. BULGULAR.....	46
A. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	46
B. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	47
C. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	48
D. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	49
E. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	50
F. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları	52
V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	54
A. Sonuçlar ve Tartışma	54
B. Öneriler	58
1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	58
2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	58

VI. KAYNAKÇA	59
EKLER	74
ÖZGEÇMİŞ.....	97

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt	: Aktaran
D	:Cohen'in Standardize Edilmiş Etki Büyüklüğü
M	: Grup Ortalaması
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Örneklem Sayısı
NWREL	:Kuzey Batı Bölgesel Eğitim Labartuarı
P	:Anlamlılık Düzeyi
r	:Etki Büyüklüğü
spss	: Statistical Package Fort He Social Sciances
Vd	: Ve Diğerleri

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1.Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni	28
Çizelge 2.Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular	43
Çizelge 3.Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Öntest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	47
Çizelge 4.Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya İlişkin Tutum Öntest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	48
Çizelge 5.Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	49
Çizelge 6.Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya İlişkin Tutum Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	50
Çizelge 7.Deney Grubunun Yazma Başarısı Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	51
Çizelge 8.Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	52
Çizelge 9.Deney Grubunun Yazmaya İlişkin Tutum Öntest/Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	53
Çizelge 10. Kontrol Grubunun Yazmaya İlişkin Tutum Öntest/Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. .Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının Aşamaları.....	16
--	----

I. GİRİŞ

A. Problem Durumu

Bireyler ana dilde iletişim sürecini sürdürebilmek için kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve yorumlama gereksinimi duyarlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] , 2019). Bu gereksinimler hayat boyu kullanılacak dil becerileri aracılığıyla karşılanır. Temel dil becerileri, Türkçe Öğretim Programında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört ana başlıkta ele alınır. Bu becerilerden bir tanesi olan yazma, kazandırılması ve geliştirilmesi öğretmenler için en önemli sorumluluklardan biri olarak görülmektedir. Çünkü yazma becerisinin geliştirilmesi için okullarda planlanmış eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulur. Diğer dil becerilerine kıyasla daha zor kazanılan yazma, ilkokul birinci sınıftan itibaren öğrencilere kazandırılır (MEB, 2017).

Yazma, bireylerin doğru iletişim kurma sürecinde başvurduğu önemli kaynaklardan biri olarak görülmektedir (Kavcar vd., 2004). Yazma, tasarlanan bir konuyla ilgili bilgi, düşünce ya da tecrübelerin semboller aracılığı ile yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanır (MEB, 2009). Yazma becerisinin geliştirilmesi, çok boyutlu ve üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmesi bakımından okullarda Türkçe öğretim programlarında önemli bir yer almıştır (Türkel, 2013). İlkokullarda yazılı anlatım etkinliklerinin temel amacı öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri temel yazma becerilerini edindirmektir (Temel ve Katrancı, 2019). Yazma becerisinin, öğrencilerin, iletişim, okuryazarlık ve okuduğunu anlama, yaşantıları aktarma gibi becerilerini de geliştirdiği görülmüştür. Yazma becerisi gelişmemiş öğrencilerin bilgilerini ve yaşantılarını yazıya transfer ederken zorluk çektiği belirlenmiştir (Zampardo, 2008). Yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin ise oluşturdukları metinlerde tutarlılık sağlama imkanı arttığı belirlenmiş (Ungan, 2007), bu öğrencilerin estetik bakış açısı geliştirdikleri ve yazmaya karşı algılarının sanatsal bir duyuya dönüştüğü belirlenmiştir (Temel ve Kantarcı, 2019). Bu sebeplerle, öğrencilerin

yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara ilkokulun erken dönemlerinden itibaren yeterli önem verilmelidir (Ateş, 2017). Alanyazın incelendiğinde yazma becerisinin gelişiminde etkili olan faktörlerden birinin yazmaya yönelik tutum olduğu görülmektedir.

Tutum, bireyin kendisi ya da etrafına karşı yaşantı, bilgi, duygu ve güdüleriyle örgütlediği bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011). Tutumlar insan doğasında var olan ve doğrudan gözlenemeyen davranışlardır (Allport 1935; Akt. Temel ve Katrancı, 2019). Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde tutumların etkili olduğu bilinmektedir (Kırmızı ve Beydemir 2012). Bu nedenlerden dolayı yazma becerisinin geliştirilmesinde yazmaya yönelik tutumun etkili olduğu söylenebilir.

Yazma becerisinin zor kazanılan bir beceri olması ve yazmaya yönelik tutumun yazma becerisinin gelişimine etkisi sebepleriyle yazmaya yönelik tutumun belirlenmesi önemli bir durum olarak görülmektedir (Erdoğan 2012). Gerek öğretim programında gerekse alanyazında yazma öğretimine verilen öneme karşılık Türkiye'deki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek adına yeterli çabanın gösterilmediğini (Baştuğ, 2015) bunun sonucunda da öğrencilerin yazma becerilerinin beklenen düzeyde gelişmediğini göstermektedir. İlkokul döneminden lisans dönemine kadar devamlı bir şekilde kullanılması gereken bir beceri olan yazmanın lisans düzeyindeki öğrencilerde bile istenilen düzeyde yazı oluşturabilecek boyuta gelmediği belirlenmiştir (Ismail, Hussin ve Darus, 2012). Bu durumun Türkiye'deki öğrenciler için de geçerli olduğu, ilköğretimden lisans eğitimine kadarki süreçte öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde ciddi sıkıntılar olduğu söylenebilir (Ulu, 2018). Bu sıkıntıların başında öğrencilerin yazmayı sevmemesi sayılabilir. Türkiye'de, öğretimin her kademesinde yazma eğitimine yönelik çalışmalar yapılmasına rağmen öğrencilerin yazma çalışmalarını katılmak istemediği belirlenmiştir (Tavşanlı, 2019). Bunun sebebinin ürün odaklı ve herhangi bir yazma stratejisi kullanılmadan devam eden yazma etkinliklerinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de uygulanan Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) öğretim programında 2015 yılından itibaren yazma yaklaşımı değişmiş olup, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır (MEB, 2015). Ancak öğretmenlerin süreç temelli yazma çalışmalarını yerine geleneksel yöntemleri tercih ederek yazma öğretimini sürdürdüğü görülmektedir (Aşıkcan ve Pilten, 2016; Sever ve Memiş, 2013; Tavşanlı, 2017).

Okullarda yürütülen yazma çalışmalarında şekil, dilbilgisi gibi kurallar üzerinde durulmakta, bu yöntemlerle öğrencilerin yazım tekniklerini öğrenmesi beklenmektedir (Özcan, 2019). Yapılan araştırmalar yazmaya yönelik olumsuz tutum besleyen öğrencilerin, yazma süreçlerinde de mutsuz davranarak etkili bir ürün oluşturamadıklarını göstermektedir (Tavşanlı, 2019). Türkiye'de öğrencilerin yazma çalışmaları esnasında mutlu olmadıkları bilinen bir durumdur (Arıcı ve Urgan, 2012). Özellikle Süreç Temelli Yazma Yaklaşımına uygun yürütülmeyen yazma çalışmaları sonucunda öğrenciler niteliksiz yazılar yazmaktadır (Zorbaz, 2010). Bu bağlamda Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı benimsenerek, süreç temelli yazmanın her aşamasında yapılması gereken görevleri gerçekleştirmek nitelikli bir yazı üretimi için gerekli görülmektedir. Bu aşamalardan ilki de yazmaya başlamadan önce yapılması gereken çalışmaları kapsayan yazma öncesi hazırlık aşamasıdır.

Okullarda yürütülen yazma uygulamalarında yazma öncesi hazırlık aşaması ile ilgili etkinlik yapılmadığı görülmüştür. Hâlbuki yazma öncesi hazırlık aşaması öğrencilerin yazacakları konuyu belirleme, yazısını planlama, yazısına ekleyecekleri bölümleri ortaya koyma ve bunlar üzerine düşünme/akranları ve yetişkinler ile iletişime geçme gibi süreçleri içermektedir. Dolayısıyla bu aşama, nitelikli bir yazı için mutlaka uygulanması gereken bir süreç olarak görülmelidir. Süreç temelli yazma yaklaşımının her aşaması, farklı yöntem ve tekniklerle desteklenerek yapılandırılmalıdır (DeJarnette, 2008; Koutsoftas, 2018; Pour-Mohammadi vd., 2012). Yazma öncesi yapılacak çalışmalar öğrencinin konuya hazırlanmasına, yazma konusunda cesaretlenmesine ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine de neden olabilir. Yazma öncesi hazırlık aşamasının yazma için öneminin bilinmesine rağmen alanyazın incelendiğinde bu konuda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Aktaş, 2019; Canitezzer, 2014; Erbilgen ve Temizkan, 2021; Güner, 2016; Özcan, 2014; Sever, 2019;).

Bu alanda akademik çalışmaların sınırlı sayıda olması ve okullarda yapılan yazma çalışmalarında bu alana yeterli pay verilmemesi ciddi bir eksiklik olarak görülmekte ve bu çalışmaların artmasının alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir. Bu durum araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Bu bağlamda mevcut araştırmada yazma öncesi hazırlık aşamasında uygulanan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin yazma becerisi ve yazmaya

yönelik tutumları üzerindeki etkisi merak edilmektedir. Yaratıcı drama, yazma becerilerinin geliştirilmesinde uygulanabilecek bir yöntemdir. Alanyazında bulunan çalışmalar (Ataman, 2006; Güler, 2008; Laurin, 2010;) yaratıcı drama yöntemiyle yürütülen yazma çalışmaları sonucunda öğrencilerin yazma başarılarının arttığını ortaya koymuştur. Yaratıcı dramanın doğası gereği öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme, olayları, durumları sorgulama ve dil becerilerini geliştirme gibi hedefleri bulunmaktadır (Adıgüzel, 2016). Bu özelliklerinden dolayı yaratıcı drama, mevcut araştırmada etkisi merak edilen bir yöntem olarak tercih edilmiştir.

B. Problem Cümlesi

Yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama çalışmalarının ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisi var mıdır?

C. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest yazma başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest yazmaya ilişkin tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

D. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma başarısına ve yazmaya yönelik tutumuna etkisini tespit etmektir.

Yapılan araştırmalar öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011; Pajares, 2003; Sarkhoush, 2013; Susar-Kırmızı 2009; Yıldız, 2016) yazma performansını etkilediğini ortaya koymuştur. Öğrencilerin nitelikli yazılar yazamama, küçük de olsa bir metin üretememe gibi yazma süreçlerinde karşılaştıkları engellerin nedeninin olumsuz yazma eğilimi (McClenny, 2010) ve tutumunun (Susar-Kırmızı, 2009) da payı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum beslemelerinde öğrenci yaşantıları ve deneyimlerinden uzak yazılar yazdırılmasının etkili olduğu (Arıcı ve Ungan 2008), öğrencilerin yazmayı sevmedikleri ve yazma başarılarının düşük olduğunu dile getirdikleri (Tavşanlı, 2017) görülmüştür. Bu nedenlerle araştırmanın amaçları arasında öğrencinin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirip geliştirmeyeceği yer almaktadır. Yaratıcı drama hem yaşam deneyimlerinin ortaya çıkmasını sağlarken yaratıcılık ve farklı düşünebilme becerisini de ortaya çıkarmaktadır (Susar Kırmızı, 2009). Bu özelliklerinden dolayı yaratıcı dramanın öğrencilerin yazma başarılarını arttırması da beklenen bir durumdur.

Yaratıcı drama yönteminin yazmanın hazırlık aşamasında kullanılacağı bu araştırmada yöntemin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutuma etkisi gözlemlenecektir. Bu araştırma sonuçlandığında tespit edilen bulgulara dayalı olarak, araştırmanın program geliştiricilere, öğretmenlere referans olması amaçlanmıştır.

E. Araştırmanın Önemi

Bireylerin günlük hayatlarında oldukça önemli bir yeri olan yazma yeteneği, birçok akademik becerinin gelişiminde de etkilidir. Akademik becerilerden okuryazarlık, okuduğunu anlama, kodlama, kelime bilgisi, imla, heceleme gibi beceriler belirli bir zihinsel süreci gerektirir (Aram 2005; Blair ve Savage, 2006; Bloodgood, 1999; Shatil vd., 2000). Yazma ve düşünmenin birbiriyle yakından

ilişkili olması dolayısıyla yazma becerisinin gelişmiş olmasının akademik becerileri geliştirebileceğini yordaması beklenir (Bearne, 2002). Yazılı anlatım becerileri gelişmiş öğrenciler, zihinlerinde yapılandırdıkları duygu ve düşünceleri nitelikli yazılar yazarak ifade edebilirler. İletişim kurma sürecinde yazılı fikirlerin doğru aktarılması için yazma becerisinin gelişmiş olması gerekir (Erdoğan, 2012).

Yazma becerisinin gelişimini etkileyen birçok faktör vardır. Yapılan araştırmalara göre, yazma becerisini farklı oranlarda değişkenlik gösterse de yazma eğilim ve tutumu etkilemektedir (Ulu, 2018). Özcan (2014), araştırmasında yazmaya yönelik olumlu tutumun, bireyin yazmaya yönelmesinde, iyi bir yazar olmasında ve akademik başarısında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Yazmaya yönelik olumlu tutumun geliştirilmesi için öğrenci ilgi ve isteklerinin uyandırılması, öğrencilerin yazma alışkanlığı kazanma sürecinde yazma deneyimlerine yer verilmesi ve gerekli dönütlerin zamanında yapılması gerektiği vurgulanmıştır (Karatay, 2013). Yazma etkinliklerinden sıklıkla faydalanılabilen bir yöntem olması, öğrencilerin ilgilerini çeken, eğlenerek öğrendikleri bir ortam sağlaması bakımından bu araştırmada yaratıcı drama denenmiştir.

Okullarda yazma eğitimi ve yazma becerisinin geliştirilmesine yeteri kadar önem verilmemektedir (Ulu, 2018). Okulda ve okul dışında bireyler için bu kadar önem arz eden yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere daha çok zaman ayrılmalıdır. Bu bağlamda bu araştırma yazma becerisini ve yazmaya yönelik tutumu geliştirmeye yönelik bir araştırma olması dolayısıyla, akademik araştırmalara ve öğretmenlere kaynak olabilecek bir araştırmadır.

Okullarda uygulanan geleneksel yazma yaklaşımları, öğrencilerin yazma araştırmalarına katılmasında isteksizlik yaratmaktadır. Yazma eğilim ve tutumunun yazma başarısını doğrudan etkilediği gerçeğinden yola çıkılmalı, yazma araştırmaları öğrencilerin isteğini artıracak yönde planlanmalıdır (Baştuğ, 2015). Öğrenciler için, yazma araştırmaları bir yaşam becerisi olarak görülme yerine sıkıcı bir gereklilik olarak görülmektedir (Ulu, 2018). Arıcı ve Ungan (2012) da Türkiye'deki öğrencilerin yazma çalışmalarına katılmada isteksiz olduklarını belirlemişlerdir. Yazma isteksizliği, yazmaya yönelik olumlu tutum

geliştirilme araştırmalarının yeterli derecede yapılmadığını gösterir. Bu durumun sonucunda yazılı anlatım ürünlerinin de niteliksiz olması beklenen bir durumdur.

Yazma alışmaları yapılmak istenmemesinin yazma becerisinin gelişiminde büyük bir engel olması (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010), öğrencilerin yazma isteğini artıracak etkinlikler konusunda araştırmalar ve uygulamalar yapılması gereksinimini oluşturur. Bu durum yapılacak yazma araştırmalarının geleneksellikten uzak yöntemlerle planlanması önemlidir. Bu planlama süreci için farklı öğretim uygulamalarına ihtiyaç duyulur. Yazı yazmak, uygulanan eğlenceli etkinliklerle sevdirmesi zor bir beceri olmaktan çıkmalı, öğrencilerin ilgilerini canlı tutan ve olumlu tutum geliştirmelerini sağlayan yöntemler tercih edilmelidir.

21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun hazırlanan ölkemiz eğitim sisteminin öğrencilerden üretkenlik, bağımsız ve yaratıcı düşünme, özgün düşünceler üretebilme, gelişmiş yaşam becerileri gibi ağdaş özellikler beklediği bilinmektedir (MEB, 2019). Bu özelliklerin gelişimi için öğretmenlerin ağdaş yöntemler uygulamaları, öğrencilere rehberlik etmeleri ve motivasyon sağlamaları beklenir. Yazma becerilerinin de gelişim sürecinde yazma süreçleri eğlenceli olmalı, öğrenciler bu süreçte aktif katılım sağlamalı, öğrencilerin özgün fikirler üretmelerine yönelik yönlendirmeler yapılmalıdır (Erdoğan, 2018). Bu araştırmada yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya yönelik tutumun olumlu yönde gelişmesini destekleyici etkisi varsayımı ile yaratıcı drama yöntemi kullanılacaktır. Çünkü yaratıcı drama eğitim kademelerinin tümünde ve her yaşta bireyle uygulanabilen, ağdaş eğitim sistemlerine uygun eğitimin sıkıcı kalıplarını kıran ve bireylerin kendilerini geliştirme ihtiyaçlarını karşılama heyecanı yaratabilen bir yöntemdir (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı dramanın öğrencilerin yazma başarılarının gelişiminde bilişsel ve duyuşsal katkı sağlayabileceği düşünölmektedir.

Alanyazın incelendiğinde yukarıda bahsedilen gereklilikleri destekler çalışmalar olduğu görölmüştür. Ancak Ulusal Tez Merkezi'nde son yıllarda yapılan tezler incelendiğinde, Yaratıcı Drama yönteminin yaratıcı yazma becerisine etkisi (Erdoğan, 2018), yazma becerisine etkisi (elikbaş, 2019); yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisine ve öykü yazma becerisinin gelişimine (Özber, 2019) etkisini araştıran nicel

araştırmalar görülmüştür. Bu araştırmada ise yaratıcı drama etkinlikleri Süreç Temelli Yazma yaklaşım benimsenerek, Yazma ncesi Hazırlık aşamasına yönelik hazırlanmıştır.

Süreç temelli eēitim yaklaşımı veya farklı tekniklere yönelik yapılan araştırmaların sayı ve niteliēinin çoēalması (Aksu, 2015); yazma sürecini etkileyen farklı deēiřkenlerin işe kořulduēu deneysel çalışmalar yapılması gerekliliēi (Baki, 2015); ērencilerin ilginç bulabileceēi uygulamalara yer verilmesi (Akbaba, 2015) gibi öneriler mevcut araştırmanın amacıyla paralellik göstermektedir.

Tüm bu öneriler dikkate alındıēında ve Türkçe ders kitaplarının büyük oranında yazma öncesi hazırlık çalışmalarına yer verilmemesi (Müldür ve evik 2020) sebepleriyle ilkokul dördüncü sınıf ērencileriyle yapılan yaratıcı dramanın yazma becerisine ve yazmaya yönelik tutuma etkisini inceleyen bu çalışmanın bir ihtiyaçtan ortaya ıktıēı sylenabilir.

F. Varsayımlar

Bu araştırmada;

1. Bu araştırmanın baēımlı deēiřkenini etkileyebilecek ancak araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen deēiřkenlerinin araştırmanın deney ve kontrol grubunu eēit derecede etkilediēi varsayılmaktadır.

2. Uygulama yapılacak sınıfların ēretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda iki sınıfın da daha önce yaratıcı drama yöntemiyle planlanmış dersler grmediēi dolayısıyla bu bakımdan hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer olduēu dşnlmektedir.

3. Veri toplama sürecinde ērencilerden toplanan metinler ērencilerin yazma başarısını doēru bir Şekilde yansıtır.

G. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıēını deney grubundaki ērencilerle yazma öncesi hazırlık aşamasında kullanılan yaratıcı drama uygulamalarının altı haftalık araştırma sresinde gerçekleşmesi oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular bu sınırlılık çerçevesinde tartışılacak ve yorumlanacaktır.

H. Tanımlar

Yazma başarısı: Duygu ve dūřünceleri zihinde yapılandırarak metinleştirme ve aktarabilme yeteneğidir (Güneř, 2009; Karatay, 2015).

Yazmaya İlişkin Tutum: Yazma tutum ölçeği aracılığıyla ölçülebilen puanla değeri ifade edilebilen, öğrencilerin yazmaya yönelik duygusal yönelimleridir.

Yaratıcı Drama: Bir grubun yaşam deneyimi ve bilişsel örüntülerini yansıtan, bir amaç ve dūřünce doğrultusunda hazırlanan, doğaçlama, rol oynama vd. tekniklerinden faydalanılan oyunsu süreçleri içeren canlandırmalardır (Adıgüzel, 2016; San, 2002).

II. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümü, araştırmanın anlaşılmasını etkileyen etmenlerle ilgili kuramsal bilgilere ayrılmıştır.

A. Yazma Tanımı ve Önemi

Yazma, bireylerin iletişim kurmak amaçlı kullandığı, tasarlanan bir konu ile ilgili bilgi, fikir ve tecrübelerin semboller aracılığı ile yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (MEB, 2009). Yazma becerisi ise formal ve informal ortamlarda bireylerin iletişim kurma gerekliliklerinin karşılanması için, zihinsel süreçlerin harekete geçirilmesi ve biçimlendirilerek düzenlenmesi sonucunda kolay aktarımı sağlayan bir beceridir (Güneş, 2013). Yazmanın bin yıllardır bireylerin iletişim kurma ihtiyacını karşılayan, kalıcılık özelliğiyle de tercih edilen bir alan olduğu söylenebilir. Bireyler bu beceri aracılığıyla birikimlerini kuşaktan kuşağa aktarabilirler (Tavşanlı, 2019).

Yazma, dikkatlice ve özveri ile yapılabilecek bir iştir (Karateke, 2006). Yazmada aktarılmak istenen ifadelerle okurun anladığı şeylerin örtüşmelidir. Bu sebeplerle yazma, üzerinde düşünülmesi, özenle planlama yapılması gereken bir anlatım becerisi olarak görülmelidir. Çağımızda iletişim araçlarının kullanımının artması ile yazmanın kazandırılması ve geliştirilmesinin önemi artmıştır (Coşkun, 2013). Okullarda kazandırılması hedeflenen temel dil becerileri arasında da bulunan yazma becerisi, dili etkili kullanma, düşünceleri üretme ve düzenleme, bilgi birikimi gibi zihinsel süreçler gerektirdiğinden zor kazanılan bir beceridir (Gündüz ve Şimşek, 2011; Kodan, 2016).

Yazma becerisinin kazandırılmasının bireylerin yaşamında hayati önem taşıdığı söylenebilir. Bireylerin kendilerini doğru bir şekilde ifade etme gereksinimi karşılamak için kullandığı bu beceri, aynı zamanda yaşam boyu etkili olan toplumsal, psikolojik, mesleki ve akademik yaşantıları etkiler, dolayısıyla bireyler için varoluşsal açıdan hayati bir önem taşır (Akdağ, 2019; Tekşan,

2013;). Bu bakımdan ilköğretimin erken dönemlerinden itibaren kazandırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Yazma, öğretim programlarında anlatma becerileri arasında yer alır. Ancak diğer dil becerileriyle de ilişkili bir iletişim aracıdır. Çünkü yazma, karmaşık birçok beceriyi gerektirir (Espin, Weissenburger ve Benson, 2004; MEB, 2005). Çocuklarda yazma becerilerinin geliştirilmesi, bilgiyi aktarabilme, dili etkili kullanabilme, düşüncelerin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi gibi becerileri geliştirmesi bakımından önemlidir (Akyol, 2006).

Anlama becerileri arasında bulunan dil becerileri; dinleme/izleme ve okuma; anlatma becerileri ise yazma ve konuşmadır. Bireylerin doğumdan itibaren gelişmeye başlayan dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin gelişimi yazma becerisinin gelişimini doğrudan etkiler. Bireyin yazılı bir ürün oluşturulabilmesi için bilgi birikimine sahip olması, gözlem yapması, konuşma becerisinin gerektirdiği süreçleri kullanabilmesi, dinlemesi ve aktarmak istediklerini gözden geçirmesi gerekir (Akdağ, 2019; Tavşanlı, 2019). Okuma ve yazma becerilerinin gelişim sürecinin temeli, bireylerin ilkokula başlamasıyla atılır. Yaşam boyunca kullanılacak önemli bir yetenek olan yazma, ilkokul birinci sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılan bir beceridir (MEB, 2017). Yazma becerisinin ortaöğretim ve lisans düzeyine kadar gelişerek ilerlemesi için her öğretim kademesinde bu beceriye gerekli önem verilmesi gerekir (Akyol, 2005; Tekşan, 2013). Yazmanın temelini atıldığı ilkokul döneminde verilen yazma eğitiminin niteliği bu bakımdan oldukça önemlidir.

Öğrenciler okuma ve yazma eğitimini okul yaşantılarıyla edinirler. Bu becerilerin edinilmesinin zorluğu öğrenme yaşantılarının da zenginleştirilmesini gerektirir. Öğrencilere yönelik en uygun yazma eğitimi için öğrencilerin dinleme, okuma ve konuşma becerilerinin gerektirdiği kazanımları elde etmiş olmaları gerekir (Sever, 2004). Öğretmenlerin bu süreçleri birbirini takip eden planlamalar yaparak düzenlemeleri, bu becerilerin kazandırılmasında hayati önem taşıyan strateji, yöntem ve teknikleri belirlemesi önemlidir (Akdağ, 2019; Tavşanlı 2019). Öğrencilerin okulda kazandıkları bu beceriler aracılığıyla bireysel ve sosyal yönden gelişmeleri; doğru ve etkili iletişim kurabilmeleri ve iyi bir okuryazar olmaları beklenir. Bu kazanımların sağlanacağı şekilde yapılandırılmış

bir öğrenme ortamı, öğrencilerin Türkçeye sevgi ve istek duymalarını sağlayabilir (MEB, 2018).

Tavşanlı (2019), araştırmasında yazmanın önemini yazar, okur ve milletler açısından ele almıştır. Yazar konumunda birey, çeşitli amaçlarla yazdıklarını paylaşma gereksinimi duyar; okur olarak bireyler yazılı kaynakları okuyup bilgi sahibi olurlar, milletler kültürel mirasları aktarırken yazma aracını kullanır. İnsanlar yazı ile yalnızlıklarından kurtulma yoluna gitmiş, deneyimlerini kuşaktan kuşağa aktarma yolunu izlemişlerdir. Bu bakımdan yazma, kişinin duygu ve deneyimlerini aktarmasına vesile olmasından dolayı psikolojik olarak da rahatlama sağlayan bir beceri olarak değerlendirilebilir. Çeşitli amaçlara hizmet etmek için araç olarak kullanılan yazma, çocuklar için öğrenme aracı olarak da kullanılır. Öğrenciler yazma aracılığıyla not alma, yazdıklarını tekrar gözden geçirme ve değerlendirme imkanı bulurlar (Graham, S. ve Perin, D., 2007). Kendilerini nitelikli yazılarla ifade edebilen öğrencilerin sosyal ve akademik ortamlarda daha özgüvenli ve başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Çocukluktan yetişkinliğe yaşamın her döneminde sosyal ve akademik hayattaki etkisi göz önüne alındığında yazma becerisinin ilkokulda sağlam temeller atılarak geliştirilmeye başlanması oldukça önemlidir.

B. Yazma Öğretimi

Bireylerin iletişim kurma süreçlerini yürütürken kullandığı iki iletişim türü, sözlü iletişim ve yazılı iletişimdir. Bu iki iletişim türü öğrencilerin yaşam boyu karşılaşacakları durumlarda kullanmaları gereken becerilerdir. Sözlü iletişimin kalıcı bir iz bırakmaması, bilgi ve deneyimlerin aktarılma sürecinde yazıya daha çok gereksinim duyulması gibi nedenler yazmaya gerekli önemin verilmesi gerekliliğini doğurur.

Yazma becerisinin kazandırılması karmaşık ve zaman isteyen bir yapılandırma ile gerçekleşebilir. Bu bakımdan milletlerin eğitim sistemlerinde dil becerilerinin kazandırılmasına yönelik kazanımlar bulunur. Ülkemizde de Türkçe Öğretim Programında " Türkçe dersinin haftada bir saatinin yazı çalışmalarına ayrılması gerekmektedir." (MEB, 2018) ifadesi yer almaktadır. Bu bakımdan ilkokullarda yazmaya gerekli süre ayrılmalı ve sınıf düzeylerine göre belirlenmiş

yazma kazanımlarının edinilmesine yönelik öğretim faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

Yazma gibi edinilmesi oldukça güç olan bir beceri için okullarda ayrılan süre yeterli değildir. Yazmaya ayrılan sürenin az olmasında öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı, Türkçe dersine ait kazanımların çokluğu gibi etmenlerin etkili olduğu söylenebilir. Yazma araştırmaları çoğunlukla ev ödevi olarak yapılmakta yazma niteliğinin gelişme sürecinde verilmesi gereken dönütler zamanında verilememektedir (Akdağ, 2019). Öğretim programları aracılığıyla kazandırılmak istenen kazanımların edinilmesi için yeterli zaman ayıran öğrencilerin, bu sürece daha az zaman ayıran öğrencilere göre başarılı olduğu görülmüştür (Smith, 2008). Yazma çalışmalarının okullarda yeterli zaman ayrılarak yürütülmesi, öğrencilerin yazma başarısını doğrudan etkileyebilir. Bunun için yazma öğretimine gerekli zaman ayrılmalıdır.

Akdağ (2019), Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinde yazma çalışmalarına ne kadar zaman ayrıldığını incelemiştir; bu süreci nitelik ve niceliksel açıdan değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede yazma çalışmalarına ayrılan sürenin yetersiz olduğunu; yazma sürecinin en çok zaman ayrılması gereken aşamalarından yazma öncesi hazırlık çalışmalarının ihmal edildiğini ortaya koymuştur. Oysaki araştırmalar, yazmaya ayrılan sürenin büyük çoğunluğunun hazırlık süreci ile geçirilmesi (Akyol, 2006; Graham vd., 2012) gerekliliğini göstermektedir. Yazma öncesi hazırlık çalışmalarında yapılan ihmaller, yazılacak metnin konusunun, amacının, türünün, hedef kitlesinin belirlenmesi gibi aşamalarında sıkıntılar yaşanmasına neden olabilmektedir. Bu sıkıntılar da öğrencilerin nitelik açısından yetersiz olabilecek yazılar yazmasına sebep olabilir.

Sınıf içi etkinliklerde yazmaya ayrılan sürenin yanında öğretmenin desteği (Fischer, 2002); yazma için seçilen etkinliklerin ve stratejilerin doğru olmasının (Gadd ve Parr, 2017) da etkili olduğu görülmüştür. Bunların yanında öğretmenin hangi türde yazı yazdıracağı da yazma sürecini etkileyen bir faktördür. Tavşanlı (2019), araştırmasında yaptığı incelemelerde ders kitapları ve akademik kitaplarda daha çok mektup, dilekçe yazma, rapor hazırlama, kitap özeti çıkarma gibi yazma kalıplarına ağırlık verildiğini, serbest yazma araştırmalarının da bu kitaplarda yer alması gerektiğini ve sınıf içi yazma etkinliklerine dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Destekleyici bir sosyal ortamda gerçekleşmesi gereken

yazma süreci boyunca öğretmenlerin birtakım stratejileri kullanmaları ve yönlendirici bir rol üstlenmelerini gereklidir (Smith, 2000; Şengül, 2014).

Yazma eğitiminde benimsenen iki yaklaşımdan sıklıkla söz edilir (Topuzkanamış, 2014). Bu araştırmada da sözü edilen ürün ve süreç temelli yaklaşımlar açıklanmaktadır. Ülkemizde Türkçe öğretim programlarında süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenmesine rağmen yazma öğretim sürecinde bu iki yaklaşımın etkisi görülmektedir (Tavşanlı, 2019).

C. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Bu yaklaşım 1970'li yıllara kadar benimsenmiş, yazmanın geleneksel türlerini öğretmenin esas alındığı yapısalcı dilbilim ve davranışçı psikolojiye dayanan bir yaklaşımdır (Richard ve Rodgers, 1994; Tekşan, 2013). Bu yaklaşıma göre yazma, belirli kurallar ve yönergelere göre yürütülmelidir. Yazma ürünleri ise şekil, dilbilgisi ve imla gibi biçimsel öğeler üzerinden değerlendirilmelidir. Bu yaklaşımda öğrenciden beklenen, yazma yaklaşımının aşamaları olan alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma aşamalarının sonucunda özgün metinler oluşturmalarıdır (Badger ve White, 2000). Ürün odaklı yazma yaklaşımında görüldüğü üzere hazırlık aşaması bulunmamaktadır.

Ürün temelli yazma öğretimi öğrenciden nitelikli metinlerin neredeyse kopyasını oluşturmasını bekleyen, metinlerin şekilsel açıdan kurallara uyularak yazılmasının önemli olduğu bir yaklaşımdır.

Ürün temelli yazma yaklaşımı, öğretmen merkezli bir yaklaşım olması, yazma araştırmalarında konuların sınırlarının önceden belirlenmiş olması ve öğrenci yaratıcılığının geri planda tutulması bakımından eleştirilmiştir (Özdemir, 2019). Herhangi bir deney ve araştırmaya dayanmadığı belirlenen bu yaklaşımın etkileri ülkemizde yazma araştırmalarında görülmeye devam etmektedir (Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2008).

D. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Öğrencilere yazma eğitiminde dikkat edilecek hususlar konusunda oluşturulan yaklaşımlardan süreç temelli yazma yaklaşımı günümüzde halen benimsenen bir yaklaşımdır. Süreç temelli yaklaşımda yazma ürününden çok

yazma süreci önemsenmekte, yapılandırmacı bir anlayış temel alınmaktadır (Calkins 1986; Akt. Tavşanlı, 2019). Aktif öğrenme stratejisini merkeze alarak şekillenen yapılandırmacı yaklaşımın öncüleri Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotski ve Jarome Bruner'dir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci aktif ve merkezdedir, bilgiyi inşa eden konumundadır. Öğretmenler ise süreçte rehberlik eden öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirmeler yapan, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla öğrenme ortamlarına dahil olmalarını sağlayan yönlendiricilerdir (Aydın, 2011; Tavşanlı, 2019).

Süreç temelli yazma yaklaşımında yazma sürecinde, bilgi toplama sürecinden metin paylaşma sürecine kadar döngüsel devam eden aşamalar takip edilir. Bu aşamalarda öğrencilere yeterli zaman tanınır, öğrencilerin yazdıkları üzerinde yeniden düşünmelerine ve yazdıklarını gözden geçirip düzeltmelerine; öğretmen ve sınıf arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini açıklamalarına olanak sağlanır (Onozawa, 2010; Yılmaz M. ve Kadan, 2019). Bu süreçler devam ederken sınıf içi etkileşim de öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında ve döngüsel şekilde gerçekleşir (Akyol, 2010).

Süreç temelli yazma sürecinin her aşaması birbirini etkiler ve her aşamanın tamamlanması önemlidir. Atlanan aşama olursa öğrencilerin atlanılan aşamaya geri dönüp aşamayı uygulaması sağlanmalıdır (Tavşanlı, 2019). Çünkü bu aşamaların her birinde gerçekleştirilmesi gereken işlemler tamamlanmadığında yazı yanlış temellendirilir (Akyol, 2010). Tüm bu faktörlere dikkat edilmesi yazma öğretim sürecinin planlanandan uzun sürmesine sebep olabilir. Ancak bu süreçler sonunda öğrencilerin yazma becerilerini kazanması beklenen bir durumdur (MEB, 2015). Süreç temelli yazma yaklaşımı aşamaları ve bu aşamalarda yapılması gerekenler Şekil 1'de belirtilmiştir (Göçer, 2014; Tompkins, 1998):



Şekil 1. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımının Aşamaları

Kaynak: (Karatay, 2015; Tompkins, Campbell, Green ve Smith, 2014; Tavşanlı, 2019)

Yazma Öncesi Hazırlık: Yazma sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamayı doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biri konu seçimidir. Konu seçimi aşamasında konunun öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve ilgilerine uygun olmasına dikkat edilmez. Öğrencinin gerekli bilgi ve donanımına sahip olması için konu hakkında okumalar yapması sağlanmalıdır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş olması bu aşamanın gerçekleşebilmesinin önkoşuludur. Bu aşamada amaç belirleme, hedef kitle belirleme ve yazı türü belirleme işlemleri de yapılmalıdır.

Taslak Yazı Çalışması: Bu aşamada oluşturulmak istenen metin kabaca ortaya çıkar. Öğrenciler bu aşamada yazma çalışmalarının son hali olmadığını bilirler. Taslak metinler üzerinde gerekli düzeltme ve geliştirme yapılacak yerler belirlenir. Diğer aşamalarda bu belirlemeler üzerinde çalışılır.

Gözden Geçirme: Bu aşamada öğrenciler yazdıkları yazıları yeniden okur, değerlendirir ve yazma sürecine rehberlik eden kişilerden yardım isteyebilirler. Öğretmen öğrenciye yazının nasıl geliştirilebileceği ve düzenlenebileceğine dair dönütler verir. Yani öğretmen düzeltene değil yönlendirene konumundadır.

Düzeltilme: Bu aşama yazıların şekil, dilbisi, imlâ ve anlam bütünlüğü yönünden incelendiği; gerekli düzeltme, geliştirilmelerin yapıldığı aşamadır.

Gerekli düzeltmelerin yapılması ve yazının temize çekilmesinin ardından yazı yayımlanmadan önceki son halini alır.

Paylaşma (Yayımlama): Öğrencilerin yazdıkları yazıları paylaştığı aşamadır. Sınıfta yapılan çalışmalar öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla paylaşılır. Okul panoları, gazeteler, dergiler gibi yerlerde yayımlanması mümkün olan yazılar ailelerle de paylaşılabilir.

E. Yazma Öğretiminde Kullanılabilecek Yöntem ve Teknikler

Temel dil becerilerinden biri olan yazmanın, ilkokuldan itibaren öğrenciler için zor bir beceri olarak görüldüğü söylenebilir. Yazma becerisinin gelişim sürecinde birey hem fiziksel hem de zihinsel açıdan birçok beceriyi bir arada kullanmak durumundadır. Fiziksel açıdan kalemi doğru tutma, harflerin çizimi gibi zorlukları gelişimsel açıdan kas gelişimine bağlıdır (Akyol, 2005; Harris vd., 2004). Yazma sürecinde birey zihinsel işlem basamaklarını da aktif olarak kullanmalıdır (Chien, 2010). Tavşanlı (2019), yazılı anlatımın niteliğinin bireylerde bulunması gereken bazı donanımlara bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin iyi ve nitelikli yazılar oluşturmaları için yeterli bilgi birikimi, özgün bakış açıları, zengin düşünme donanımı ve hayal gücü kapasitesi gibi özelliklere sahip olmaları yazma sürecini kolaylaştıran faktörler olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli yazılı anlatım için gerekli donanımlar gözlem, okuma, dinleme, düşünme, hayal etme, özgün olma olarak belirlenmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yazma becerisinin gelişiminin diğer dil becerilerinin gelişimine göre zor olduğu söylenebilir.

Öğrenciler, karmaşık bir beceri olan yazmada başarılı olabilmek için etkili stratejileri kullanabilmelidir (Harris vd., 2004). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programında dil becerilerinin kazandırılmasında tek bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı benimsenmemesi gerektiği, seçilecek yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi, bir denge içerisinde bir arada olması gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2018). Aynı zamanda öğrenme öğretme süreci öğrencilerin hazırbulunuşlukları, öğrenme çeşitleri, sosyokültürel farklılıklar gibi unsurlar göz önünde bulundurularak planlanmalıdır. Bu planlamanın öğrencilerin ön öğrenmelerini geliştirici ve yanlış öğrenmeleri düzeltmeye yönelik olması; dikkat

ve ilgi çekici özellikler taşıması; öğrenciyi aktif ve kendi öğrenmesinden sorumlu kılmaya teşvik edici olması gerekmektedir.

Yazma becerisi ediniminde kişinin metin oluşturma sürecinde seçtiği strateji, yazma stratejisi olarak tanımlanabilir. Yazma sürecinde seçilecek yazma stratejisinin, öğrencilere verilecek dönüt ve düzeltmelerin de işe koşulmasıyla etkili olması beklenir. Bu bağlamda yazma stratejilerinin öğrenmede etkili ve yararlı olduğu söylenebilir (Akdağ, 2019).

Aşağıda açıklanan yazma strateji, yöntem ve teknikleri, Türkçe Öğretim Programında ve literatürde sıklıkla geçmektedir.

Not Alma, Özet Çıkarma: Not alma, okunulan kaynaktaki önemli bilgilerin hatırlanması, bilgilerin kabataslak toparlanması ve ifade edilmesi için kullanılan bir tekniktir. Özetleme, okunulan kaynakta önemli bilgilerin ayrılmasını sağlayan bir tekniktir (Belet ve Yaşar, 2007). Etkili yazma becerisi kazanılma sürecinde not alma ve özet çıkarma önemli etki yaratabilir.

Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Farklı Etkinliklere Yer Verme: Öğrencilerin yazmaya yönelik ilgilerini ve yazma niteliklerini arttırmak için boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma gibi farklı yazma biçimlerinden faydalanılabilir.

Serbest Yazma: Öğrenciler, serbest yazma stratejisi kullanarak yazma araştırmaları yaparken istedikleri bir konuyu seçerler. Duygu ve düşüncelerini istedikleri bir tarzda, yazım kurallarına uygun bir şekilde yazarlar (Yılmaz, 2017). MEB (2006)'da serbest yazma stratejisi öğrencilerin herhangi bir konu hakkında duygu, düşünce ve hayallerini tür ve mekan sınırlaması olmadan yazmaları ve paylaşımları diye tanımlanmaktadır.

Kontrollü Yazma: Kontrollü yazma araştırmalarının ilk aşamasında öğrencilere örnek bir metin verilir. Öğrenciler bu metindeki anahtar kelimeleri bulur ve yeni bir metin oluştururlar. Metinler hemen yazılabileceği gibi konu hakkında araştırma yapıldıktan, yeterli bilgi birikimi edinilmesinden sonra da yazılabilir (MEB, 2006). Bu araştırmalarda öğretmenin etkili rehberlik yapması önemlidir.

Güdümlü Yazma: Güdümlü yazma araştırmaları öğrencinin dikkatini çekme ve yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutumların kırılmasında etkili olması

beklenen araştırmaları kapsar (Yılmaz, 2017). Bu araştırmalar sırasında konu belirlenir, öğrenciler belirlenen konular hakkında tartışmalar yaparak düşünce üretirler. Öğrencilerden beklenen bildikleri kelimeleri anlamlı cümle ve paragraflara dönüştürmeleridir (Duran, 2010).

Dikte Yöntemi: Dikte, dinlenen bir metnin yazıya geçirilme işidir. Öğrenciler dinledikleri metni yazıya geçirirken yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ederler. Öğrencilere haftada belli aralıklarla belirlenen sürede yaptırılacak dikte araştırmalarının, öğrencilerin kelime hazinesi, yazma becerisi gibi becerilerinin geliştirmesine katkı sağladığı görülmüştür (Yangın, 2002).

Grup Olarak Yazma: Bu stratejide öğretmen, öğrencileri en az üç en fazla altışarlı olarak gruplandırır. Her öğrenci verilen konuyu farklı açıdan ele alarak yazar ve son aşamada yazılan yazılar dil ve anlatım bakımından grup üyelerince değerlendirilir. Bu şekilde anlamlı bir bütün haline gelen yazıların oluşumunda grup üyeleri arasındaki uyum önemli rol oynar (Gündüz ve şimşek, 2011; Varışoğlu, 2017).

Bir Metni Kendi Sözcükleri ile Yeniden Oluşturma: Belirlenen bir metin türü öğrencilere dinlettirilir veya okutturulur. Bir düşünce veya olaylara dayalı olması gereken metinlerde dinleme/okuma sırasında öğrenciler tarafından olay veya düşünce kurgusu kavranmalıdır. Öğrenci, metni kendisini yazarın yerine koyarak yazmalıdır. Öğrenciler metinleri kendilerini yazarın yerine koyup, kendine özgü üslup ve ifade şekli ile yazar (MEB, 2006).

Bir Metinden Hareketle Yeniden Oluşturma: Bu stratejiyi kullanırken öğrencilere seçilen bir metin türü okutturulur veya dinlettirilir. Öğrencilerden, metinde geçen düşünce, duygu ve olayları geliştirmeleri ve farklı türde bir metin yazmaları beklenir. Bu stratejinin kullanılmasının amacı öğrencilerin yazma araştırmalarında hangi metin türüne yatkınlıkları olduğunu belirlemektir (MEB, 2006).

Duyulardan Hareketle Yazma: Bu stratejide öğrencilerin duyuları harekete geçirilir. Öğrencilere herhangi bir alanda (müzik, resim vb.) ders materyali sunulur. Bu materyalle ilgili duygu ve düşüncelerini paylaşması istenen öğrenciler bu izlenimlerini yazarlar (MEB, 2006).

Tümevarım ve Tümdengelim: Tümevarım stratejisinin uygulanmasında öğretmen, belirlediği bir yazara ait farklı metin türlerini gruplar oluşturarak dağıtır. Öğrenciler, bu metinleri okur, yazarın sanat anlayışı hakkında ve metinler arasındaki benzer ya da farklı yönleri tespit ederler. Bu tespitler yazıya dökülür (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Tümdengelim stratejisinin uygulanmasında ise öğrencilere genel bir yargı verilerek sınıf ortamında tartışmaları sağlanır. Bireysel veya gruplar halinde çalışan öğrenciler, verilen yargının özel bir bölümünün genel yargılara uygunluğunu tartışır ve yazarlar. Yazılar sınıfla paylaşılır ve yine öğrenciler tarafından değerlendirilir (Akbayır, 2010).

Bu iki stratejinin kullanılmasının amacı “öğrencilerin sınıflama, bütüne ulaşma, kanıtlama, akıl yürütme, sorun çözme, bilimsel ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektir” (MEB, 2005).

Eleştirel Yazma: Eleştirel yazma, eleştirel düşünme becerisinin gelişmiş olması önkoşuluna bağlı, zor bir çalışma olarak değerlendirilir. Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi için öğrenciler çok okuma yapmalı, olaylara başka açılardan bakma, karşılaştırmalar yapma gibi süreçlerden geçmelidir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Eleştirel bakış açısını kazanmış olan öğrenciler eleştirel yazma araştırmalarında nitelikli ürünler ortaya koyabilir. Bu strateji seçiminde amaç ise öğrencilerin olay ve durumlara farklı bir açıdan bakabilme yeteneklerini geliştirmek, karşılaştırmalar yapmaları, durumlarla ilgili yorum yapmalarını ve kendi fikirlerini üretebilmelerini kazandırmaktır (MEB, 2006).

Yaratıcı Yazma: Yazma araştırmaları arasında en ileri seviye araştırmadır. Öğrencilerin yazma başarılarını ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri amaçlanır. Öğrenciler yazma araştırması öncesinde yeterli pedagojik birikim ve yazma etkinlikleri konusunda yeterli teknik bilgiye sahip olmalıdır. Yaratıcı yazma araştırmalarında öğrenciler nitelikli yazılar yazmakta güçlük çekerler. Yangın (2002) araştırmasında bu güçlüğü giderilmesi için öğrencilerin çeşitli metin türlerinde bol bol yazı yazmaları, günlük hayatlarında sıklıkla kullanılan metin türleriyle ilgili araştırmalar yapmaları; okulda rapor hazırlama, gazete çıkarma gibi faaliyetlerde aktif rol almalarının etkili olabileceğini ifade etmiştir. Yaratıcı yazma araştırmalarında öğrenciler duygu ve düşüncelerini özgürce yazıya dökme

şansına sahiptir. Bu stratejinin seçilmesi öğrencilerin yaratıcılıklarını ve yazma başarılarını arttırmaktır (MEB, 2006).

Açıklamaları yapılan bu strateji yöntem ve tekniklerin seçilmesinin ortak amacı karmaşık bir süreç olan yazma becerisinin geliştirilmesidir. Öğretmenler sınıfta yapacakları uygulamalarla, yazmayı daha açık ve anlaşılır hâle getirebilirler (Archibald, 2010). Bu bağlamda araştırma konusu olan yazma araştırmalarında Yaratıcı Drama yönteminin kullanılmasının yazma becerisinin gelişimindeki etkililiğini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

F. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama, öğrenim süreçlerinde ve hemen her mekanda, herhangi bir yaş grubu bireyle gerçekleştirilebilen bir uygulamadır. Yaratıcı drama uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için yeterli donanıma sahip bir lider/öğretmen, açık ya da kapalı bir mekan, bir grubun canlandırma yapması için bir düşünce veya bir amaca ihtiyaç vardır. Yaratıcı drama etkinliklerine dahil olan grubun düşüncelerini harekete geçirebilmeleri için grup liderinin birtakım strateji ve teknikleri bilmesi ve işe koşması gerekir. Yaratıcı Drama, bir grubu oluşturan bireylerin yaşam tecrübelerinden yola çıkılarak, bir amaç veya düşüncenin çeşitli teknikler kullanılarak canlandırması olarak tanımlanır (Adıgüzel, 2016). Canlandırma süreçleri tecrübeli bir öğretmen eşliğinde yürütülür. Bu süreçler esnasında bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Bu ilkeler: şimdi ve burada ilkesi, kendiliğindenlik (spontanite) ilkesi ve -miş gibi yapma ilkeleridir. Yaratıcı dramada oyunun genel özelliklerinden yararlanılır (San, 2002). Öğrenme tekniği olarak yaratıcı dramanın oyundan farkı oyunlarda belirlenmiş kurallara göre daha önce belirlenmiş kurallar olması ve bu kuralların değiştirilebilir, üzerinde tartışılabilir olmasıdır. Yaratıcı dramada önemli olan çocuğun oyun sürecine katılım sağlamasıdır (Argun, 2011).

Yaratıcı Dramada bireyin etkin katılımı birçok açıdan önemlidir. Yaratıcı drama süreçlerinde birey, bilgileri tekrar etmek yerine sorgular ve yaşayarak öğrenir (Üstündağ, 1998). Yaratıcı drama bireylere; özgürce düşünme ve üretme, yaratıcı karar alma, değişikliğe açık ve değişik olmaktan çekinmeme, iyi dil kullanımına sahip, aynı zamanda eleştirel düşünebilen nitelikler kazandırması özelliğiyle alternatif bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. (San, 2006). Bu

özellikleri taşıması nedeniyle, yaratıcı dramanın günümüz insanının yetiştirilmesinde kullanılacak alternatif bir yöntem olduğu söylenebilir.

1. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılandırmacı yaklaşım benimsenerek tema merkezli ve kazanımlara göre hazırlanmış öğretim planlamalarında ders, konu (tema), hedef, kazanım, süre, sınıf düzeyi, kullanılacak araç ve gereçler, seçilecek yöntem ve teknikler; planın "Giriş, İşleniş ve Değerlendirme" bölümlerini şekillendirir. Üstündağ (2004)' te kitabında yaratıcı dramanın aşamalarını bu bölümlere göre yeniden şekillendirmiştir. Bu biçimlendirmenin gerekçesi olarak genel öğrenme süreçleri ve öğretim faaliyetlerinin yaratıcı drama süreçleriyle paralel gitmesi gerekliliği olarak açıklanır (Adıgüzel, 2016; Üstündağ, 2004).

Adıgüzel (2016)'ya göre yaratıcı drama uygulamaları yapılacak çalışmaya uygun olarak eğitimler tarafından biçimlendirilmelidir. Bu biçimlendirme yapılan araştırmalar neticesinde yaratıcı drama dersi veya etkinliklerinin uygulanmasında izlenmesi gereken aşamalarla yapılmalıdır. Bu aşamalar aşağıdaki gibi geliştirilmiştir (Adıgüzel, 2006):

- **Isınma-Hazırlık:** Bu aşamanın amacı grup dinamiği oluşturmak ve grup üyelerinin bir sonraki aşamaya geçmeden önce bedensel ve zihinsel olarak hazır olmalarını sağlamaktır. Bedensel ısınma hareketlerinin yapılandırılmasında spor, dans ve harekete dayalı etkinlikler kullanılır. Bu etkinliklerin yapılmasının amacı katılımcıların var olan veya oluşma ihtimali olan gerginliklerinin giderilmesi ve bir sonraki aşamaya daha rahat bir şekilde geçmelerini sağlamaktır. Etkileşime dayalı ısınma çalışmalarında katılımcıların işbirliği ile hareket etmeleri sağlanır, grup dinamiği oluşturulması hedeflenir. Katılımcılar hazırlık aşamasında zihinsel olarak da hazırlanarak hafifler, gevşer ve yoğunlaşmaları sağlanır. Bu aşamanın planlaması yapılırken eğitmenin grubu tanınması ve süreyi doğru ayarlaması önemlidir (Adıgüzel, 2016).
- **Canlandırma:** Bu aşama bir konunun süreç içerisinde şekillenip ortaya çıktığı, belirlendiği, geliştirilip diğer katılımcılarla paylaşıldığı oluşum çalışmalarını kapsar. Bu aşamada eğitmen gerektiğinde

"canlandırma öncesi hazırlıklar" etkinliklerine yer vermesi gerekebilir. Canlandırılacak konunun çerçevesi belirlenir. Canlandırmalar doğaçlana, rol oynama ve diğer tekniklerin de kullanılmasını gerektirir. Canlandırmalarda bireyler yaşam deneyimlerini ve birikimlerini ortaya çıkarır. Canlandırılacak dramatik durum ya da konular dramatik durumun bileşenlerine göre hazırlanmalıdır. Dramatik durumun bileşenleri: rol, kişi, mekân, zaman, çatışma ve atmosferdir. Bu bileşenlere dikkat edilerek hazırlanmış canlandırmalar gruplar veya grubun tamamıyla yapılabilir.

- **Değerlendirme-Tartışma:** Yaratıcı drama çalışmalarının niteliğinin tartışıldığı aşamadır. Bu aşamada yaratıcı drama süreçlerinin özü, niteliği, önemi ve niceliği üzerinde duygu ve düşüncelerin de ifade edildiği tartışmalar yapılır. Bu aşamada ders-konu ile ilgili kazanımların edinilip edinilmediği, bu yaşantıların sonraki yaşantılara etkisi olup olmayacağı değerlendirilir. Bu aşamanın amaçları arasında yaratıcı drama süreçlerinin tamamında hissedilen duygu ve düşünceleri açığa çıkarmak, yaratıcı drama uygulamalarının nasıl anlaşıldığını belirlemek de bulunur.

2. Eğitimde Yaratıcı Drama

Eğitimde yaratıcı drama; herhangi bir konunun doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden faydalanarak bir grupta veya grup üyelerinin birikimleri ve yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapması olarak tanımlanır (Adıgüzel, 2006). Yaratıcı drama, tüm duylara hitap eden etkinliklerle tasarlanabilen bir uygulamadır. Bu bakımdan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranış alanlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülen bir öğretim yöntemidir. Yaratıcı drama süreçlerinde oyunlardan da faydalanılır. Bu özelliğiyle eğitimde yaratıcı drama uygulamaları, öğrencilere "yaparak yaşayarak öğrenme" fırsatını oluşturur ve öğrenme ortamlarını eğlenceli hale getirir. Yaratıcı drama uygulamaları aşamalarından canlandırma aşamasında öğrenciler çeşitli roller üstlenirler. Bu rolleri canlandıran öğrenciler kendi yaşantıları ve deneyimlerini paylaşarak; yaparak ve yaşayarak öğrenirler (Adıgüzel, 2016). Bireylerin yaptıkları ve anlattıkları bir durumu daha daha kolay hatırladıkları bilinen bir

durumdur. Bu açıdan eğitim sürecinde de daha kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi amacıyla; öğrencilere tüm duyu organlarını kullanabilecekleri, merkezde ve aktif oldukları öğrenme ortamları sunmak önemlidir. Yaratıcı drama da öğrenci merkezlidir ve duyu organlarının harekete geçirilebileceği uygulamaları kapsar. Dolayısıyla eğitimde yaratıcı dramadan faydalanılabilir (Akoğuz, 2011).

Eğitimde yaratıcı drama yönteminin tercih edilmesi öğrencilere kalıcı öğrenme ortamları sunar ve öğrencilerin birçok becerilerinin aynı anda gelişmesine olanak sağlayabilir. Yaratıcı drama öğrencilere, sözel becerilerini geliştirmenin yanında beden dillerinin de gelişimine katkı sağlayabilir. Yaratıcı drama uygulamalarıyla öğrencilerin, Türkçeyi güzel ve etkili kullanması; kendilerini tanımaları ve çevreleriyle etkili iletişim kurabilen bireyler olmaları amaçlanır (Aykaç ve Adıgüzel, 2011). Bu anlamda bu yöntemin eğitim-öğretimin her alanında kullanılabileceği söylenebilir (Güven, 2016).

Yaratıcı drama yönteminin eğitim öğretimde kullanılırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Yaratıcı drama uygulamalarında oyunun kullanılması, öğrenme ihtiyacının oyunsu süreçlerle devam etmesini sağlar. Bu bakımdan yaratıcı dramanın her aşamasında oyunlardan faydalanılabilir. Yaratıcı dramanın canlandırma aşamasında öğrencilerin rol yapmaları iyi ya da kötü olarak değerlendirilmemeli, bu anlamda akran değerlendirmesi yapılmasından da kaçınılmalıdır. Çünkü yaratıcı drama uygulamalarının amaçlarında öğrencinin olumlu yargılar oluşturması yer alır. Öğrencinin grup üyeleri ve öğretmeni tarafından kabul gördüğünü hissetmesi, kendini daha rahat ifade etmesine ve öğrenmeye karşı olumlu duygular beslemesine yardımcı olur (Adıgüzel, 2016). Çocuklarda oluşan bu duygular okula karşı da olumlu tutum geliştirilmesinde etkili olabilir. Bundan dolayı yaratıcı drama uygulamalarına erken çocukluk dönemlerinde başlanması önemlidir (Akoğuz, 2011).

3. Yazma Eğitiminde Yöntem Olarak Yaratıcı Drama Kullanılması

İlkokul döneminde başlanan ilk okuma yazma süreçleri ile okuma-yazma çalışmalarının geliştirilmesinde yaratıcı drama yöntemi kullanılması uygun bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Yaratıcı dramanın öğrencilere doğal bir yoldan, zorlanmadan ve örselenmeden eğitilme imkanı vermesi; öğrenciyi aktif kılması;

sosyal öğrenmeyi kolaylaştırması; yeni programa uygun teknikleri işe koşabilmesi; yaparak yaşayarak öğrenme olanağı ile öğrenilenlerin kalıcılığını sağlaması gibi özellikleri Türkçe öğretim programları amaçlarıyla örtüşmektedir. (Candaş, 2006; MEB, 2019; Önder,1999; Topdal, 2004; Üstündağ, 2000) Bu bakımdan yazma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı drama yönteminin işe koşulmasının öğrencilerin yazma başarılarının gelişimine olumlu yönde etki edebileceği düşünülebilir. Yazma eğitiminde yöntem olarak yaratıcı dramanın kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde, yöntemin yazma başarısına etkisi ve öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları incelenmiş, birçok araştırmada yöntemin uygulandığı grup lehine gelişim tespit edilmiştir (İsbir Abrekoğlu, B. 2019; Kırmızı, 2009; Kırmızı, 2015; Moore ve Caldwell, 1993; Sulak ve Erdoğan, 2019; Susar Kırmızı, 2015; Terzioğlu Ünveren, 2018; Türkel, 2013).

Yazma becerisinin gelişimini etkileyen ve öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları sorunlardan biri olarak görülen yazmaya yönelik kaygı da, yaratıcı drama tekniği kullanılarak azaltılmış, bu durum sonucunda da öğrencilerin daha nitelikli yazılar yazdığı tespit edilmiştir (Sevim ve Erem, 2013). Nitelikli yazma içim etkili olduğu söylenebilen diğer etmenler; kelime bilgisi zenginliği, imgelem gücü gibi becerilerdir. Laurin (2010) araştırmasında, uygulanan drama oturumlarından sonra yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin kullandığı kelime sayısında belirgin bir farklılık tespit etmiştir. Annarella (1999), yaratıcı drama uygulamalarında kullanılan "Güdümlü İmgeleme" araştırmasının öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmış, literatür incelemesinin sonucunda "Güdümlü imgeleme" kullanımının yaratıcı yazmayı olumlu etkilediği sonucuna varmıştır.

Drama ve yazma arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda; yaratıcı drama yönteminin yazma sürecinde kullanıldığında öğrencilerin öğretim sürecini daha keyifli bulduğu, bu yöntemin daha uzun bir zaman diliminde kullanıldığında daha etkili olacağını önerilmiş (Cormack, 2003); drama ile yazma arasında bağlayıcı unsur olarak değerlendirilen yazma anı incelenmiş, dramanın yazıya bağlılığı ve yazmaya yoğunlaşmayı teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Cremin vd., 2006).

Yaratıcı dramanın yazma becerisine etkisini inceleyen, yurtdışında ve yurt içinde yapılmış araştırmaların genelinde; bu yöntemin kullanılmasının yazma becerisinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğu, Türkçe derslerinde kalıcı

öğrenmeyi, yazmaya yönelik tutumu ve yaratıcı yazma becerisini geliştirdiği görülmektedir. Bu kazanımların yanı sıra yaratıcı drama, öğrencilerin hayal gücünü arttıran, yaratıcılık yönlerini geliştiren, kelime dağarcığını zenginleştiren ve öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri ortamlar sağlaması nedeniyle benlik saygısının gelişmesinde katkı sağlayan yöntem olduğu değerlendirilir (Duman Yengen, 2019).

Türkçe Öğretim Programı Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı benimsenmiştir. Süreç Temelli Yazma yaklaşımının aşamalarından bir tanesi olan "Yazma Öncesi Hazırlık" aşamasıdır. Yazma öncesi hazırlık aşamasında öğrencilerin ne yazacaklarına nasıl yazacaklarına dair planlamalar yapmaları beklenir. Bu planlamalarda öğrencilerin yazacakları konuyla ilgili hazırlık yapmaları, kullanacakları bilgileri eleterek karar vermeleri beklenir. Bu hazırlıkların yapılmaması öğrencilerin yazmaya başlamalarında zorluk çekmelerine sebep olabilir. Bu noktada yaratıcı dramanın işe koşulması öğrencilere planlama ve içerik oluşturma sürecinde yol gösterici olabilir. Bu bağlamda yaratıcı dramanın amaçları incelendiğinde şu şekilde sıralanabilir: (Erdoğan, 2019):

- * İmgelem gücünü, duygu ve düşünceleri geliştirme
- * Empati becerisini geliştirme
- * Farklı durumlardan farklı deneyimler kazanma
- * Problem çözme becerisini geliştirme
- * Hoşlanılmayan durumlarda nasıl başa çıkabileceğini keşfetme
- * Dünyayı, soyut yaşantıları somut olarak görmeyi sağlama
- * Bireyler arasındaki farklılıklara hoşgörüyle bakmayı sağlama
- * Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlama
- * Eleştirel düşünebilme becerisi kazandırma
- * Birlikte araştırma alışkanlığı kazandırma ile sosyal gelişimi artırma
- * Kendine güven duyma ve karar verme becerileri geliştirme

Yaratıcı dramanın amaçlarının yazma çalışmalarının yapılması için gerekli beceriler ile örtüştüğü görülmektedir. Yaratıcı drama uygulamalarında yazma

öncesi hazırlık aşamasını kolaylaştıracak teknikler kullanılarak öğrencilerin yazma kazanımlarını edinmesi sağlanabilir.

III. YÖNTEM

A. Araştırma Modeli

Yaratıcı drama etkinliklerinin yazma öncesi hazırlık aşamasında yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Eşleştirilmiş desende hazır gruplardan ikisi eşleştirilmeye çalışılır. Bu desen seçkisiz atama yapılamayacak durumlarda alternatif bir desen olarak kullanılabilmesi için seçilmiştir. Yarı deneysel desen rastgele atamanın yapılmadığı ancak deneysel yaklaşımı kapsayan işlemleri içerir (Büyüköztürk vd., 2020).

Araştırmada eş olasılıkla atanan sınıflardan biri deney diğer sınıf da kontrol grubu olarak belirlenmiş ve deney ve kontrol grubunun her ikisinde uygulama öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmış (Karasar, 2012). Deney grubu öğrencilerine yaratıcı drama uygulamaları yapılırken, kontrol grubu öğrencileri öğrenim süreçlerine MEB öğretim programındaki uygulamalarla devam etmiştir. Her iki gruba da ön ve son ölçüm olarak yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutum testleri uygulanmıştır. Araştırmanın deney deseni Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Deney Deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Kontrol Grubu	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	MEB Öğretim Programı Etkinlikleri	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği
Deney Grubu	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği	Yaratıcı Drama ile Hazırlanmış Ders Planları	6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

B. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde benzer sosyoekonomik koşullara sahip devlet okuluna devam eden 53 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem, araştırmacının örnekleme daha kısa zamanda ulaşmasını sağlar, pratiktir, kısa zamanda araştırmalar yapmayı olanaklı kılar (Büyüköztürk vd., 2020). Çalışma başlangıcında yapılan G-Power hesaplamalarında, beklenen ve ideal etki büyüklüğünün 0,80; p değerinin 0,05, gücün 0,80 olduğu bir çalışmada bulunması gereken örneklem sayısı hesaplanarak 41 olarak ifade edilmiştir (Güler, 2022). Bu yönüyle bu çalışmadaki 53 örneklem sayısı çalışma başlangıcında yeterli güç oranını karşılamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 53 öğrencinin 29'u (%55) kız, 24'ü (%45) ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma için gerekli izinler İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmış Ek-1'de sunulmuştur. Araştırmanın çalışma gruplarına, ilgili okuldaki sınıflar arasından iki şubeden seçkisiz olarak bir şube deney, diğer şube kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 15 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 14 kız, 11 erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci bulunmaktadır.

C. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Ek-2), Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (Ek-3) ile toplanmıştır. Araştırma sırasında kullanılan ölçme araçlarına ait bilgiler aşağıda ayrı ayrı ele alınarak sunulmaktadır.

1. 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği

Araştırmada öğrencilerden alınan yazılar Özkara (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği” (Ek-2) ile değerlendirilmiştir. Bu ölçeğin kullanılış amacı araştırma sürecinde yaratıcı drama uygulamalarını kapsayan etkinliklerin amaca uygunluğunu ortaya koymak ve bu uygulamaların öğrencilerin yazma başarıları üzerinde etkili olup olmadığını

belirlemektir. Ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli izin, ölçeği uyarlayan Özkara'dan e-posta yoluyla alınmıştır.

Özkara (2007), "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği"nde nitelikli bir yazıda olması gereken özellikleri uzman kişilerin de görüşlerini alarak yedi başlık altında sıralamıştır. Bu başlıklar orijinaline uygun olarak uyarlanmış, "Fikirler, Organizasyon, Üslup, Kelime Seçimi, Cümle Akıcılığı, İmla ve Sunum olarak belirlenmiştir (Ek-2)" şeklinde belirlenmiştir.

6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğine göre her alt başlık 5, 3 ve 1 puanlarıyla değerlendirilmektedir. Ölçekte yedi soru olması dolayısıyla ölçekten en az 7, en fazla 35 puan alınabilmektedir. Sarıkaya ve Yıllar (2019), Özkara'nın (2007) Türkçeye uyarladığı 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin güvenilirlik geçerlilik çalışmasını yapmışlardır. Sarıkaya ve Yıllar (2019), 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme ölçeğinin Güvenirlik ve geçerliliğine yönelik yaptıkları araştırmada, Cronbach Alfa güvenirlilik sayısı .95; Sepearman Brown iki yarı test güvenirlilik katsayısı .93 olarak hesaplamışlardır. Yapılan çalışmalar neticesinde 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliliği kanıtlanmıştır.

2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Kear vd. (2000) tarafından, ilkokuldan lise düzeyine kadar öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla geliştirilen, Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği " kullanılmıştır (Ek-3). Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin" son hali 18 maddeden oluşmuştur. Tavşanlı, Bilgin ve Yıldırım (2019), Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe biçiminin geçerlilik ve güvenirlilik özellikleri inceledikleri çalışmada varyansın %32'sini açıklayan tek boyutlu bir yapıda şekillendiğini; uyarlanmış olan ölçeğin faktör yüklerinin .41 ile .72 arasında değiştiğini; ölçeğin tümünde iç tutarlılık katsayısının .86 olarak elde edildiğini belirlemişlerdir. Tavşanlı ve Bilgin Yıldırım, Türkçeye uyarladıkları Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğini, tek faktörlü bir yapıdaki ölçek, uyum iyilik değerlerinin kabul edilebilir sınır aralığında olarak değerlendirmişlerdir. Yazmaya Yönelik

Tutum Ölçeğinin uyarlama çalışmasının geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Mevcut araştırmada bu ölçeğin kullanılış amacı öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları hakkında dönüt almaktır. Ölçekteki maddeler yazmaya yönelik tutum hakkında dönüt sağlanabilecek kısa ve basit ifadelerden oluşmaktadır. Ölçek 4'lü Likert tipte hazırlanmış olup ölçekteki maddeler "çok mutlu" 4 puan, "mutlu" 3 puan, "mutsuz" 2 puan, "çok mutsuz" ise 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Bu maddeler Garfield karakteri ile resimlendirilmiştir. Garfield karakteri ölçek maddelerine uygun duyguları yansıtacak şekilde pozlar tasarlanarak yansıtılmıştır (Kear vd., 2000).

D. Uygulama Süreci

Deneyisel uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin yazma başarılarını ölçmek amacıyla öğrencilere " Dostluk (yakın arkadaşlık) size göre ne demektir? Sizin dostlarınız var mı?" sorusu yöneltilmiş, öğrencilerin verilen konuyla ilgili düşüncelerini yansıtan bir metin yazmaları istenmiştir. Yazılan metinler incelenmiş ve öğrencilerin yazma başarıları belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine altı hafta boyunca her uygulamada üçer ders olmak üzere yaratıcı drama planları tasarlanmış ve uygulanmıştır. Drama uygulamaları sırasında çekilen fotoğraflar Ek-6'da sunulmuştur. Bu sırada kontrol grubu öğrencilerine MEB müfredatına bağlı süreçleri uygulanmıştır. Altı hafta sona erdiğinde yazılı ürün elde edilirken yeniden aynı konu verilmiş ve sönest gerçekleştirilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin sönest yazı örnekleri Ek-7'de sunulmuştur.

Hazırlanan drama planları şu şekildedir:

- **Birinci Oturum**

Konu: İnsanlar arasındaki anlaşmazlıklar

Mekân: 4/B sınıfı

Grup: 9-10 yaş.

Katılımcı Sayısı: 28

Süre: 120 dakika (40 + 40+40)

Yöntem, Teknikler: Yaratıcı drama (Rol oynama, doğaçlama), Rol Oynama, Fotoğraftan doğaçlama

Araç-Gereç: Zarf, A4 kâğıdı ve kalem, iki karton kâğıt.

Kazanımlar:

1. Yaratıcı Drama Etkinliklerine katılır.
2. Canlandırmalarda, sesini ve bedenini canlandırılan karakteri çağrıştıracak şekilde kullanır.
3. Duygularını, düşünceleri ve deneyimlerini yazılı olarak ifade eder.
4. Yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak öykü oluşturur.
5. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.

- **Hazırlık / Isınma**

- **Parazit Oyunu**

Öğrenciler müzik eşliğinde mekânda yürümeye başlarlar. Müzik durduğunda öğretmenin gösterdiği sayı kadar öğrencinin grup olması beklenir.. Oluşan gruptan biri diğer iki grubun birbirlerine ulaşmalarına engel olmaya araştırmak amacıyla konumlanır. Diğer iki grubun amacı öğretmenin verdiği zarfları birbirlerine ulaştırmaktır. Zarfların içinde çeşitli görseller vardır. Bu sırada parazit olan grubun amacı ise bu iki grubun birbirine ulaşmasını engellemek için çeşitli hareket ve sesler çıkarmaktır. Zarfların içindeki anahtar kelimeleri birbirine iletmeye çalışan grup için belirlenen süreden sonra duyabildikleri anahtar kelimeleri tahtaya yazarlar.

- **Beyin Fırtınası**

Bu oyun oynandıktan sonra öğretmen öğrencilere parazit oyununda karşılaştıkları sorunları sorar. Öğretmen, oyunda yaşanan sorunların günlük hayatta nerelerde, ne zaman yaşanabileceğini (günlük hayatta neye karşılık geleceğine dair sorular sorulur) ve oyunda karşılaşılan engelin günlük hayatta kim olabileceğine dair sorular sorar.Öğretmen verilen cevapları ilişkilendirerek tahtaya yazar.

- **Canlandırma**

Öğrencilere hikaye unsurlarının ne olduğuna dair bir soru sorulur. Öğrencilerin önbilgilerini açığa çıkaran soruya cevap verenlere söz verilir. Öğretmen hikaye unsurlarını kısaca hatırlatır. Sonrasında öğrenciler 1'den 6'ya kadar saydırılarak altıgruba ayrılır. Öğrencilere boş kağıtlar ve kalemler dağıtılır. Gruplar, beyin fırtınası sırasında tahtaya yazılan durumlar, kişiler yer ve zamana ait cevaplardan birer tane seçer. Her grup seçilen hikaye unsurlarından hareketle bir hikaye oluşturur. Gruplar seçimlerini yaptıktan sonra her gruba canlandırmayı nasıl yapacaklarına dair yönergeler verilir. Gruplara, oluşturulan hikayeleri canlandırmaları için yeterli süre verilir. Canlandırmaya bir fotoğraf karesi oluşturularak başlanır. Fotoğraftan doğaçlamaya tekniğiyle canlandırma yapılır.

- **Değerlendirme**

Çember Olunur. Öğretmen öğrencilere şu soruyu yöneltir: " Bugün kendi oluşturduğunuz hikayeyi canlandırdınız. Neler hissettiniz? Soruya cevap vermek isteyen öğrencilerin cevabı alınır. Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerden canlandırdıkları hikayeye ilgili bir değerlendirme yapmaları beklenir. Yazma isteği olmayan öğrencilere konuşarak da kendilerini ifade edebilecekleri ve yazmaya zorunlu olmadıkları belirtilir. Yazmaya gönüllü öğrenciler tarafından yazılan kağıtlar hiç okunmadan buruşturulur. Kartopu gibi fırlatılır. Yakalanan kağıt öğrenciler tarafından sesli bir şekilde okunur.

- **İkinci Oturum**

Konu: Uzlaşma

Mekân: 4/B sınıfı

Grup: 9-10 yaş.

Katılımcı Sayısı: 28

Süre: 120 dakika (40 + 40+40)

Yöntem, Teknikler: Yaratıcı drama (Rol oynama, doğaçlama)

Araç-Gereç: A4 kâğıdı ve kalem, durum kartları

- **Kazanımlar:**

1. Yaratıcı Drama Etkinliklerine katılmaya istekli olur.

2. Canlandırmalarda, sesini ve bedenini canlandırılan karakteri çağrıştıracak şekilde kullanır.

3. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazılı olarak ifade eder.

5. Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.

- **Hazırlık/Isınma**

Öğrenciler sınıfta serbestçe yürürler. Ardından öğrencilere bir gemiye bindikleri ve yolculuk yaptıklarını hayal etmeleri söylenir. Yolculuk sırasında fırtına çıkar. Öğrenciler gemiyi dengede tutmak için öğretmenin verdiği yönergelere uymaya çalışır. İskeleye, güverteye ve sancağa koşan öğrenciler gemiyi dengede tutmaya çalışır. Geç kalan öğrenciler ve şaşırırlar denize düşer ve oyun dışı kalır. Öğretmen müzik eşliğinde ve tempolu şekilde iskele, sancak, güverte demeye devam eder. Bu oyunda öğrencilere gemiyi batırmamak için nasıl hareket ettikleri, nelere dikkat ettikleri sorulur.

- **Canlandırma**

Öğrenciler çember olurlar. İkili grup olmaları sağlanır. İkili gruplara hazırlanmış olan durum kartları dağıtılır. Verilen durum kartlarını canlandıracakları ve rolleri kendilerinin belirleyebileceği belirtilir. Toplu şekilde doğaçlamaya başlanır. Doğaçlama durdurulur ve seçilen bir gruptan doğaçlamaya devam etmeleri istenir. Her grubun doğaçlaması izlenene kadar devam edilir.

- **Değerlendirme**

- **Yasaklı Kelime Oyunu.**

Öğrenciler rastlantısal olarak gruplara ayrılır. Her gruba yasaklı kelime kartı verilir. Gruptan bir sözcü seçmeleri istenir. Seçilen sözcü grubuna yasaklı kelimeyi kullanmadan karttaki kelimeyi buldurmaya çalışır. İlk bulan grup birinci olur.

- **Kelimeler:** iletişim, taraf, anlaşmazlık, uzlaşma, empati

Yazma

Öğrencilerden canlandırma sırasında canlandırılan kişilerden birini seçip o kişi yerine günlük yazmaları istenir. Günlüğü yazarken yazım kurallarına dikkat

edilmesi gerektiği hatırlatılır. Yazılan günlüklerden isteyen öğrencilerininki okunur.

- **Üçüncü Oturum**

Konu: Engeller

Mekân: 4/B sınıfı

Grup: 9-10 yaş.

Katılımcı Sayısı: 28

Süre: 120 dakika (40 + 40+40)

Yöntem, Teknikler: Yaratıcı drama (Rol oynama, doğaçlama), İstasyon tekniği

Araç-Gereç: A4 kâğıdı ve kalem

- **Kazanımlar:**

1. Yaratıcı Drama Etkinliklerine katılır.
3. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazılı olarak ifade eder.
5. El sıkıştığı kişinin ismini öğrenir.
6. Grupça hareket eder.

- **Hazırlık / Isınma**

- **Beş Top**

Öğrenciler çember olurlar. Öğrencilerden biri çemberde göz göze geldiği bir kişiye topu atar ve “kendi” ismini söyler. Topu alan öğrenci kendi ismini söyleyerek göz göze geldiği bir başkasına topu atar ve kendi ismini söyler. Göz teması kurulmayan kişiye top atılmamalı ve top atılırken isim söylenmesine dikkat edilmelidir. Oyunun daha heyecanlı ve zevkli hale gelmesi için isimleri söylenen öğrencilere top tekrar atılmaz veya yanlış isim söyleyen oyundan çıkar kuralı getirilebilir.

Düello

Öğrenciler ayakta çember biçiminde dururlar. Çemberin ortasına gönüllü bir öğrenci geçer. Gönüllü öğrencinin işaret ettiği kişi yere çöker, onun sağındaki ve

solundaki kişiler düello yapar. Düelloda taraflar karşıdaki kişinin ismini söylemelidir. Hızlı davranan öğrenci hayatta kalmayı başarmış aynı zamanda oyuna Düello, çemberin ortasındaki öğrencinin işaret ettiği kişiyle devam eder. Oyun bu şekilde son iki kişi kalana kadar devam eder. Oyun sonunda drama eğitmeni Hazırlık aşamasının sonunda öğretmen öğrencilere oyundan çıktıklarında neler hissettiklerini sorar.

- **Kurt Kuzu**

Öğretmen, öğrencilerin çember şeklinde durmalarını sağlar. Bir gönüllü seçilir ve gönüllü kişi kurt olur. Çemberde de bir kişi kuzu olur. Öğrenciler kuzuyu çemberin ortasına alırlar, omuz omuza verip birbirlerine sıkıca yapışırlar. Kurt rolündeki öğrenci çemberin dışında bulunur, kuzuyu yakalamak için çemberin içine girmeye çalışır. Çemberdekiler ise kurt ne taraftan geliyorsa tersi yönde hareket ederler. Böylece kuzuyu korumaya çalışırlar. Oyun kuzu yakalanana kadar sürer. Kurt ve kuzu yer değiştirebilir. Bu şekilde oyun tekrar oynanabilir.

- **Canlandırma**

- **Dramatik Durum**

Çember olunur. Öğrenciler rastgele altı gruba ayrılır. Öğretmen, öğrencilere kağıtlar dağıtır. Öğrencilere dramatik durumun anlamı ve yazılmasıyla ilgili bilgi verir. Dağıtılan kağıtlara grup üyelerinin tamamının fikrini alarak dramatik durumlar yazılması yönergesi verilir. Dramatik durum yazılmasında hazırlık aşamasında oynanan kurt-kuzu oyunundaki gerilim anları ve bu anların gerçek hayattaki yansımalarından faydalanılabileceği söylenir. Öğrencilerden fikirleri alınarak bu ilişkilendirmeye dair durumlar tahtaya yazılır. Oluşturulan dramatik durumlar tüm sınıfın izleyebileceği bir ortam yaratılarak canlandırılır.

- **Değerlendirme**

- **Hikaye Oluşturma**

Öğretmen sınıfı rastgele dört gruba ayırır. Her gruba birer A4 kağıdı dağıtılır. Grup üyelerinin her birinin en az birer cümle kurarak anlamlı bir öykü oluşturmaları beklenir. Hikaye oluşturmada güçlük çeken gruplarda ilk cümleyi öğretmen yazabilir. Oluşturulan hikayeler dilenirse okunur.

- **Dördüncü Oturum**

Konu: Müziğin çağrıştırdıkları

Mekân: 4/B sınıfı

Grup: 9-10 yaş.

Katılımcı Sayısı: 28

Süre: 120 dakika (40 + 40+40)

Yöntem, Teknikler: “Müzik-Resim-Yazı” yaratıcı drama etkinliği (rol oynama, doğaçlama), donuk imge

Araç-Gereç: Bilgisayar, hoparlör, A4 kâğıtları, boya kalemleri

- **Kazanımlar:**

1. Ritimle birlikte hareket eder.
2. Canlandırmalara katılmaya istekli olur.
3. Duygularını, düşünceleri ve deneyimlerini resimle ifade eder.
5. Günlük yazar.

- **Hazırlık / Isınma**

- **Enstrümanı Tahmin Et**

Öğrenciler çember olurlar. Öğretmen, içinde çeşitli enstrüman seslerinden oluşan müzik açar. Öğrenciler duydukları müzik sesinin hangi enstrümana ait olduğunu tahmin etmeye çalışır. Ancak tahminlerini beden dilleriyle ifade ederler. Öğrenciler çalan enstrüman ezgisine uygun hareketler yaparlar. Her enstrümanın aslında ne olduğuna dair tahminler yapılan canlandırmalar sonunda öğrencilerden sözlü olarak alınır ve öğretmen tarafından doğrulanır.

- **Müziği Hisset ve Resim Yap**

Öğrencilere birer A4 kağıdı ve çeşitli türde boyalar dağıtılır. Öğretmen Farid Farjad- Robabeh Jan'ı öğrencilere dinletir. Öğrencilere müziği dinlerken müziğin hissettirdiklerini resme dökmeleri yönergesini verir. Öğrenciler hislerini yansıtan resimleri yaparlar. Bu etkinlikte daha yoğun hissetmek için gözler kapatılabilir.

- **Canlandırma**

- **Resmi Yorumlama**

Tüm sınıf çember şeklinde durur. Öğretmen öğrencileri ikili şekilde gruplara ayırır. Her grup üyesinden biri A diğeri B diye isimlendirilir. Müzik eşliğinde yapılan resimler ikili gruplar tarafından sırayla yorumlanır, hissedilenler sözlü olarak ifade edilir.

- **Resmi Hikayeye Çevirme**

İkili gruplara yorumladıkları resimleri hikayeye dönüştürecekleri, ardından canlandıracakları ifade edilir. Oluşturulacak hikaye A veya B'nin resmi ya da ikisinin resimlerinin birleşiminden üretilebilir. Öğrencilere hikaye oluşturmaları için süre verilir. Öğrencilere donuk imge tekniği hakkında bilgi verilir. Öğrenciler hikayeleri oluşturur ve kendi aralarında rol dağılımı yapıp donuk olarak beklerler. Öğretmenin işaretiyle gruplar canlandırmalarını yaparlar. Öğretmen hikayelerin oluşum sürecini sorgular ve farklı bakış açılarının önemini vurgular.

- **Değerlendirme**

Öğretmen günün değerlendirmesini yapmak üzere grubu çembere davet eder. Çember halinde olan öğrencilerden gönüllü olanlar yaratıcı drama oturumunun nasıl geçtiğini, neler hissettiklerini sözlü olarak ifade ederler.

Öğretmen gün içerisinde yaşanan deneyim ve hisleri yazmaları için öğrencilere kağıt dağıtır. Öğrenciler günlük tarzında yazılar yazar ve sınıfla paylaşmak isteyenler verilen süre içerisinde yazılarını okurlar.

- **Beşinci Oturum**

Konu: Kişilik Özellikleri

Mekân: 4/B sınıfı

Grup: 9-10 yaş.

Katılımcı Sayısı: 28

Süre: 120 dakika (40 + 40+40)

Yöntem, Teknikler: yaratıcı drama etkinliği (rol oynama, doğaçlama), rol kartı

Araç-Gereç: Bilgisayar, hoparlör, A4 kâğıtları, boya kalemleri

- **Kazanımlar:**

1. Ritimle birlikte hareket eder.
2. Canlandırmalara katılmaya istekli olur.
3. Duygularını, düşünceleri ve deneyimlerini yazıyla ifade eder.
4. Hikaye oluşturur.

- **Hazırlık / Isınma**

Öğretmen öğrencilere aşağıdaki yönergeleri verir:

- Flamingo gibi bacaklarını kırmadan yürü.
- Yengeç gibi dört ayak üzerinde sağa ya da sola doğru yürü, asla düz yürüme.
- Maymun gibi ellerin yerle temasını kesmeden başla yere paralel bir çizgi çizerek yürü.
- Fil gibi, bu kez sağ ayak sol elle, sol ayak sağ elle hareket eder.
- Kanguru gibi çömel ve ayak bilekleri tut. İleriye doğru bir kanguru gibi sıçraya sıçraya yol al.

Bu yönergelere grupça uyulur. Öğretmen de öğrencilerle beraber yönergeleri uygular.

- **Canlandırma**

- **Rol Kartı**

Çember olunur. Öğrenciler altı gruba ayrılır. Öğrencilere renkli kartonlar dağıtılır. Bu kartonlara grup üyelerinden birinin silüetinin çizilmesi yönergesi verilir. Yere serilen kartonlar üzerine gruplardan birer öğrencinin silüeti çizilir. Oluşturulan silüeti var olan malzemelerden biçim verilir. Biçimlendirilmiş karakter son halini aldıktan sonra grup üyelerinin tamamının fikir katkısı ile karaktere isim verilir. Karakterin kişilik özellikleri ve hayatı kısaca karakter üzerine not edilir. Oluşturulan karakter sergilenir. Öğrencilerin farklı grupların karakter özelliklerini okumaları ve görmeleri için fırsat verilir. Tüm karakterler sözlü olarak değerlendirilir. Gruplar kendi karakterlerinin başına dönerler. Her

grup oluşturulan karaktere göre bir anı canlandıracaktır. Bu yönde hazırlıklar yapılması için öğretmen tarafından yönerge verilir. Canlandırmalar yapılır.

- **Değerlendirme**

Öğrencilere Konu/ kahraman/yer/olay/zaman/başlık alt başlıklarının yazılı kağıtlar dağıtılır. Öğrencilerin bu kağıtları canlandırdıkları hikayelere göre doldurmaları istenir.

Öğrencilere aşağıdaki gibi hazırlanmış kağıtlar dağıtılarak öğrencilerin hislerini, deneyimlerini farkındalıklarını paylaşmaları istenir.

Bugünkü araştırmada.....hissettim, öğrendim, düşündüm, farkettim. (Boşlukları 4 cümle kurarak doldurunuz.)

- **Gevşeme**

Öğretmen dersin sonunda:" Herkes hayal ettiği hayvan gibi müzik eşliğinde gevşeme hareketleri yapabilir." yönergesini verir. Sınıfça gevşeme hareketleri yapılır.

- **Altıncı Oturum**

Konu: Oyun

Mekân: Okul Bahçesi

Grup: 9-10 yaş.

Katılımcı Sayısı: 28

Süre: 120 dakika (40 + 40+40)

Yöntem, Teknikler: Yaratıcı Drama Etkinliği (Rol Oynama, Doğaçlama), Rol Kartı

Araç-Gereç: Bilgisayar, Hoparlör, A4 Kâğıtları, Boya Kalemleri

- **Kazanımlar:**

1. Ritimle birlikte hareket eder.
2. Canlandırmalara katılmaya istekli olur.
3. Duygularını, düşünceleri ve deneyimlerini yazıyla ifade eder.
4. Farklı görüşlere saygı gösterir.

- **Hazırlık / Isınma**

- **Eşli Köşe Kapmaca**

Öğrenciler çember şeklinde dururlar. Öğretmen öğrencileri rastgele dördü gruplara ayırır. Köşe kapmaca oyunu grupla oynanır. Her grup ebe olana kadar oyun devam eder.

- **Esneme Hareketleri**

Öğrenciler rahatlama ve esneme hareketleri yaparlar.

- **Canlandırma**

Öğrenciler altı gruba ayrılır. Öğrencilere "Çılgın Çember, Köşede Sayılar, Kuyruk Kapmaca, Eşli Kovalamaca, Kuş Kafeste, Çılgılık" oyunlarının oynanış şeklinin yazıldığı yönergeler dağıtılır. Her grup kendisine denk gelen oyunu canlandıracaktır. Oyunun kurallarını okuyan ve değerlendiren öğrenciler, kurallarda esneme yapma hakkına sahip olmalıdır. Öğrenciler gerekirse oyunu daha eğlenceli hale getirmek için oyunu değiştirebilirler. Oyunlar canlandırılır. Canlandırmalar sırasında öğretmen oyunu durdurup, izleyici öğrencilerin oyunla ilgili düşüncelerini ve değerlendirmelerini alır. Oyun gerekirse izleyici öğrencilerin eleştirileri doğrultusunda yeniden canlandırılır.

- **Değerlendirme**

Bu aşamada öğrenciler oynanan oyunların ilk halleri ve canlandırmalar sırasında değişen halleriyle ilgili sözlü değerlendirmeler yaparlar. Sözlü değerlendirmelerin ardından öğrencilere A4 kağıdı dağıtılır. Bu kağıtlara yaratıcı drama oturumlarında yaşananlar, bu süreçlerde hissedilenlere dair yaratıcı drama öğretmenine hitaben bir mektup yazmaları istenir. Öğrenciler mektupları yazar ve istedikleri gibi resimlendirirler.

E. Verilerin Toplanması ve Analizi Süreci

Araştırmanın veri toplama süreci maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

1. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü Etik Komisyonu'ndan Etik Onayı alınmıştır (Ek-5). Ardından İstanbul il Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izin ve onayı alınmıştır (Ek-1).

2. Yasal izinlerin alınmasının ardından araştırma yapılacak ilkokulda dördüncü sınıflar arasından deney ve kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenmiştir.
3. Araştırmacı 2017 yılında yaratıcı drama eğitimi almış olduğundan deney grubu ile yürütülecek çalışmayı kendisi uygulamıştır. Araştırmacının yaratıcı drama eğitimi almış olduğuna dair belgeler Ek-4'te verilmiştir. Kontrol grubundaki çalışmalar ise 4/C sınıf öğretmeni tarafından yürütmüştür.
4. Araştırmada "Dostluk" değeri ve bu konuya yakın değerleri içeren konulara yer verilmiştir. Bu konuların seçilme nedeni bu değerlerin öğrencilerin yaşamlarında yeri olması, yaratıcı drama ve yazma etkinlikleri sırasında öğrencileri zorlamayacak konular olmasıdır. Araştırmanın öntest ve sontest uygulamalarında yine dostluk değeriyle ilgili yazılı ürünler incelenmiştir. Öğrencilere bu süreçlerden bağımsız olarak değer öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim verilmemiştir.
5. Araştırmanın deneysel uygulaması olan yaratıcı drama uygulamalarına geçmeden önce deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden ayrı günlerde, öntest uygulaması için "dostluk" konulu hikaye yazmaları istenmiştir. Aynı hafta içerisinde yazmaya yönelik tutumları ölçmek üzere yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.
6. Deney grubu öğrencileri üzerindeki etkisi incelenen deneysel araştırma, altı yaratıcı drama oturumundan oluşmakta ve her oturum üç ders saatini kapsamaktadır. Yaratıcı drama etkinlik planları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise müfredata uygun ders işlemeye devam etmiştir.
7. Deneysel uygulama süresi tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine ayrı günlerde, sontest uygulaması için "dostluk" konulu hikaye yazmaları istenmiştir. Aynı hafta içerisinde yazmaya yönelik tutumları ölçmek üzere yazmaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.
8. Öntest ve sontestte uygulanan yazma ürünleri 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmiştir (Ek-2). Yazmaya yönelik

tutumu ölçmek için elde edilen veriler de Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ile değerlendirilmiştir (Ek-3)

9. Araştırma sonunda puanların tutarlılığına bakmak üzere bir öğretim elemanı ve bir sınıf öğretmeninden yazma araştırmalarını punalamaları istenmiş ve puanlayıcılar arası tutarlılığa bakılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği"ne göre puanlanmıştır. Bu veriler ve "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği"nden elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerle gerçekleştirilecek analizler öncesinde her alt problem için verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Normallik testlerine ilişkin bulgular Çizelge 2'de paylaşılmıştır.

Çizelge 2. Deney ve Kontrol Gruplarına Ait Verilerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

Test	Grup	Shapiro-Wilk
Yazma Başarısı Ön Test	Deney	,004
	Kontrol	,003
Yazma Başarısı Son Test	Deney	,133
	Kontrol	,101
Yazma Tutum Ön Test	Deney	,499
	Kontrol	,147
Yazma Tutum Son Test	Deney	,839
	Kontrol	,798

Araştırmada gruplararası veya grup içi fark testleri gerçekleştirilirken Çizelge 2'de yer alan normallik testleri sonuçlarından hareketle uygulanacak testin parametrik veya non-parametrik olacağına karar verilmiştir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının gruplararası yazma başarısı öntest sonuçları karşılaştırılırken nonparametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmış, gruplararası yazma başarısı son test sonuçları karşılaştırılırken ise ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun grup içi yazma başarısı öntest-son test sonuçları karşılaştırılırken ise nonparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum puanları karşılaştırılırken gruplararası yazmaya ilişkin tutum öntest ve son test sonuçları ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Grup içi öntest son test sonuçları karşılaştırılırken ise parametrik testlerden ilişkili

örneklem için t-testi uygulanmıştır. Fark testlerine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

"6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği"ne göre yapılan puanlamanın tutarlılığı ve güvenilirliği için iki araştırmacı arasındaki uyumluluk derecesine bakılmıştır. . Bu karşılaştırma için rastgele yedi öğrencinin öntest yazı çalışmaları bir öğretim elemanı ve bir sınıf öğretmeni olmak üzere farklı iki araştırmacı tarafından "6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği" kullanılarak puanlanmıştır. Puanlayıcı tutarlılığı için öğrencilerin yazdıkları yazılara araştırmacılar tarafından verilen puanlar arasındaki uyumu tespit etmek için Cohen Kappa testi kullanılmıştır. Puanlayıcı tutarlılığı için öğrencilerin yazdıkları yazılara araştırmacılar tarafından verilen puanlar arasındaki uyumu tespit etmek için kullanılan Cohen Kappa istatistiğinin yorumlanmasına ilişkin değer aralıkları aşağıdaki gibidir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017):

κ	Uyumun Gücü
< 0,00	Zayıf
0,00 -0,20	Önemsiz
0,21 -0,40	Düşük
0,41 -0,60	Orta
0,61 -0,80	Önemli
0,81-1,00	Çok Yüksek

Yapılan test sonuçlarına göre mevcut araştırmada, iki araştırmacının öğrenci yazılarına verdikleri puanlar arasında tutarlılık ve güvenirliliğin çok yüksek düzeyde sağlandığı tespit edilmiştir (κ : ,87; $p < ,05$).

Mevcut çalışmada verilerin analizinde çeşitli testler uygulanmış olup yapılan uygulamanın ne ölçüde fark oluşturduğunu, farkın önemli düzeyde olup olmadığını incelemek için bu çalışmada etki büyüklüğüne bakılmıştır (Kılıç, 2014). Wilcoxon işaretli sıralar testinde elde edilen verilerin etki büyüklüğü (r), Z değerinin N 'nin kareköküne bölünmesiyle ($r = Z / \sqrt{N}$) hesaplanmaktadır (Kilmen, 2015). r değeri 1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük olarak yorumlanmaktadır (Kilmen, 2015). t testi uygulanan testlerde etki büyüklüğünü hesaplayabilmek için Cohen'in d formülü [$d = (M_1 - M_2) / (\sqrt{(S_1^2 + S_2^2) / 2})$] kullanılır. (Keskin, 2012). Etki büyüklüğünün alabileceği 0.2, 0,5 ve 0,8 gibi değerler sırasıyla küçük, orta ve büyük etki değeri olarak değerlendirilir (Kilmen, 2015). Mevcut araştırmada anlamlı bir farklılık tespit edilen testler ilişkisiz örneklem t

testi ile Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile elde edilmiştir. İlişkisiz örneklem t testinden elde edilen verilerin etki büyüklüğü Cohen d'nin formülü ile; Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile elde edilen veriler ($r = Z / \sqrt{N}$) formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma problemi ve alt problemleri incelemek amacıyla elde edilen bulguların yorumları ve istatistiksel analizlerine ait Çizelgelere yer verilmiştir.

A. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ilk alt problemini " Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest yazma başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? " ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada gerçekleştirilen öntest sonucuna göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını bulmak için Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk Normallik Testi Örneklem sayısı 50'den az olduğu durumlarda normallik test edilirken tercih edilen bir testtir (Can, 2020). Bu test sonucuna göre Çizelge 2'de belirtildiği gibi [(,004 ve 003) $p < .05$] verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılmadığı için ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için nanparametrik testlerden Mann Whitney U testi uygulanmıştır. İki bağımsız gruba sahip belirli bir nicel değişkenin ortalamalarını karşılaştırmak için ve verilerin normal dağılıma uygun olmadığı durumlarda; iki grubun ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanır (Can, 2018). Teste ilişkin bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Öntest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol(4-C)	25	24,42	610,50	285,500	.235
Deney (4-B)	28	29,30	820,50		

Çizelge 3'e göre deney ve kontrol gruplarının ön test yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($U=285,500$, $p>.05$). Bu sonuçlar iki grubun uygulama öncesi yakın yazma başarı ortalamalarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yarı deneysel araştırmalarda uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarının bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek açısından istatistiki olarak anlamlı olmaması gerekmektedir (Can, 2018). Bu test sonucuna göre bu kriterin sağlandığı söylenebilir.

B. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın ikinci alt problemini "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest yazmaya ilişkin tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? " ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda uygulama süreci öncesinde gerçekleştirilen öntest sonucuna göre, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını bulmak için Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna Çizelge 2'ye göre [(,499 ve ,147) $p>.05$] verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı için ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem bağımsız t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya İlişkin Tutum Öntest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol (4-C)	25	51,92	7,03	51	.556	.580
Deney (4-B)	28	50,89	6,41			

Çizelge 4'e göre deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum öntest ortalama puanları 50,89 ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum öntest puanları 51,92 arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t(51)=.556, p>.05$). Bu sonuçlar iki grubun uygulama öncesi yakın yazmaya ilişkin tutum ortalamalarına sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yarı deneysel araştırmalarda uygulama öncesinde gerçekleştirilen ön test sonuçlarının bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini görmek açısından istatistiki olarak anlamlı olmaması gerekliliği vardır. (Büyüköztürk vd., 2020). Bu test sonucuna göre bu kriterin sağlandığı söylenebilir.

C. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın üçüncü alt problemini " Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma başarı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen yazma başarısı son test sonucuna ilişkin analizler için de öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını bulmak için Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 2'de belirtildiği gibi [(,133 ve, 101) $p<.05$] verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem bağımsız t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 5'te sunulmuştur.

Çizelge 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Başarısı Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol (4-C)	25	13,84	5,06	51	-2.38	.021
Deney (4-B)	28	17,14	5,16			

Çizelge 5'e göre deney ve kontrol gruplarının son test yazma başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir $t(51)=-2.38, p<.05]$. Bu sonuç deney grubu ile gerçekleştirilen Yaratıcı Drama çalışmalarının kontrol grubunda gerçekleştirilen müfredata dayalı yazma çalışmasına göre ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeylerini arttırmada etkili olduğu anlamına gelmektedir. Elde edilen bulgu etki büyüklüğü açısından değerlendirilmiş; d değeri $d= (13,84 - 17,14) / (\sqrt{((5,06)^2 + (5,16)^2) / 2})$ işlemine göre 0,64 olarak bulunmuştur. Kilmen'e (2015) göre etki büyüklüğünün alabileceği 0.2 , 0,5 ve 0,8 gibi değerler sırasıyla küçük, orta ve büyük etki değeri olarak değerlendirilir. Mevcut araştırma, Yaratıcı Drama çalışmalarının, kontrol grubu öğrencilerinde yazma başarılarını arttırmada orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

D. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın dördüncü alt problemini "Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazmaya yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda uygulama süreci sonunda gerçekleştirilen yazmaya ilişkin tutum sontest sonucuna ilişkin analizler için de öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını bulmak için Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 2'de belirtildiği gibi $[(,839 \text{ ve } ,798) p>.05]$ verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem bağımsız t testi uygulanmıştır. İlişkisiz örneklem bağımsız t testi iki grup arasında ortalamalara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını ölçmede kullanılan ve verilerin normal dağıldığı durumlarda kullanılan bir testtir (Can, 2020). Teste ilişkin bulgular Çizelge 6'da sunulmuştur.

Çizelge 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya İlişkin Tutum Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Grup	N	X	SS	Sd	t	p
Kontrol (4-C)	25	51,56	6,63	51	-1.689	.097
Deney (4-B)	28	54,96	7,89			

Çizelge 6'ya göre deney ve kontrol gruplarının son test yazmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında herhangi bir grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($t(51)=-1,689$, $p>.05$]. Bu sonuç deney grubu ile gerçekleştirilen Yaratıcı Drama çalışmalarının veya kontrol grubunda gerçekleştirilen müfredata dayalı yazma çalışmasının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutumlarını arttırmada birisinin diğerinden daha etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Mevcut araştırmada, Yaratıcı Drama çalışmalarının, kontrol grubu öğrencilerinde yazmaya yönelik tutumu arttırmada düşük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yani deney grubunda yürütülen Yaratıcı Drama çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını arttırmasında kontrol grubuna kıyasla herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir.

E. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın beşinci alt problemini " Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?" ifadesi oluşturmaktadır. Bu doğrultuda hem deney hem de kontrol gruplarının yazma başarı düzeylerine ilişkin öntest/sontest yazma başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun öntest/sontest yazma başarı düzeyi karşılaştırması için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla veriler üzerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 2'de belirtildiği gibi [(,003 ve ,101) $p<.05$] verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılmadığı için ilkokul dördüncü sınıf deney grubu öğrencilerinin öntest/sontest yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için nanparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar testi diğer şartlar aynı kabul edildiği durumlarda, bağımlı

değişkene ait ölçümlerin normal dağılım şartını sağlamadığı durumlarda kullanılır (Can, 2020). Teste ilişkin bulgular Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. Deney Grubunun Yazma Başarısı Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	7	7,86	55	-2,725	,006
Pozitif Sıralar	17	14,41	245		

Çizelge 7' ye göre deney grubunun öntest/son test yazma başarı düzeyleri karşılaştırıldığında 17 öğrencinin sırasının pozitif yönde, 7 öğrencinin sırasının negatif yönde değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durumda deney grubunun öntest/sontest yazma başarı düzeyleri karşılaştırıldığında sontest lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Bu sonuç deney grubu ile gerçekleştirilen Yaratıcı Drama çalışmalarının öğrencilerin yazma başarı düzeyleri üzerinde önteste kıyasla anlamlı bir farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgu etki büyüklüğü açısından değerlendirilmiş olup r değeri ($r = -2,725 / \sqrt{24}$) işleminde 0,51 olarak bulunmuştur. Kilmen'e (2015) göre r değeri .1 ise küçük, .3 ise orta, .5 ise büyük olarak yorumlanmaktadır. Mevcut araştırmada Yaratıcı Drama çalışmalarının, deney grubu öğrencilerinde yazma başarısını arttırmada yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun öntest/sontest yazma başarı düzeyi karşılaştırması için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla veriler üzerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 2' de belirtildiği gibi [(,004 ve ,133) $p < .05$] verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılmadığı için ilkökul dördüncü sınıf kontrol grubu öğrencilerinin öntest/sontest yazma başarı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için nanparametrik testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8. Kontrol Grubunun Yazma Başarısı Öntest-Sontest Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Ön-Son Test	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	11,81	94,50	-1,045	,296
Pozitif Sıralar	14	11,32	158,50		

Çizelge 8'e göre kontrol grubunun öntest/son test yazma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [(,296) $p>.05$]. Mevcut araştırmaya göre müfredata dayalı yazma çalışmalarının, kontrol grubu öğrencilerinde yazma başarılarını arttırmada anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

F. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumları

Araştırmanın altıncı alt problemini " Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? Mevcut araştırmada öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının nasıl değiştiği incelenirken gruplar arası karşılaştırmalarla birlikte grup içi öntest/sontest karşılaştırmaları yapılmıştır. Bu doğrultuda hem deney hem de kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutumlarına ilişkin öntest/sontest yazma yönelik tutumları karşılaştırılmıştır.

Deney grubunun öntest/sontest yazmaya ilişkin tutumların karşılaştırması için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla veriler üzerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 2'de belirtildiği gibi [(,147 ve ,888) $p>.05$] verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için ilkokul dördüncü sınıf deney grubu öğrencilerinin öntest/sontest yazmaya ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9. Deney Grubunun Yazmaya İlişkin Tutum Öntest/Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	28	50,89	6,41	27	-1.875	.072
Sontest	28	54,96	7,89			

Çizelge 9'a göre deney grubunun öntest/son test yazmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($t(27)=-1,87$, $p>.05$). Bu sonuç deney grubu ile gerçekleştirilen Yaratıcı Drama çalışmalarının araştırmanın uygulandığı süre içerisinde deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumların anlamlı bir şekilde arttırmadığını göstermektedir. Deney grubu öğrencilerinin sontest yazmaya yönelik tutum puanları (54.96) ile öntest yazmaya yönelik tutum puanları (50,89) arasında fark olsa da bu fark anlamlı düzeyde tespit edilmemiştir.

Kontrol grubunun öntest/sontest yazmaya ilişkin tutumların karşılaştırması için ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumu incelenmiştir. Bu amaçla veriler üzerinde Shapiro-Wilk Normallik Testi uygulanmıştır. Bu test sonucuna göre Çizelge 2' de de belirtildiği gibi [(,499 ve ,839) $p>.05$] verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılmadığı için ilkokul dördüncü sınıf kontrol grubu öğrencilerinin öntest/sontest yazmaya ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını tespit edebilmek için parametrik testlerden ilişkili örneklem t testi uygulanmıştır. Teste ilişkin bulgular Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Kontrol Grubunun Yazmaya İlişkin Tutum Öntest/Sontest Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Deney Grubu	N	X	SS	Sd	t	p
Öntest	25	51,92	7,02	24	.261	.796
Sontest	25	51,56	6,63			

Çizelge 10'a göre kontrol grubunun öntest/son test yazmaya ilişkin tutum düzeyleri arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($t(24)=.261$, $p>.05$). Bu bulgu, kontrol grubu ile gerçekleştirilen müfredata dayalı yazma çalışmasının araştırmanın uygulandığı süre içerisinde kontrol grubundaki öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını arttırmada anlamlı bir fark yaratacak düzeyde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

V.SONUÇ VE ÖNERİLER

A. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, alanyazında yer alan ulusal ve uluslararası benzer araştırmalar ile ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır. Araştırmada yer alan alt problemlerden yola çıkılarak da araştırmacılara ve okuyuculara öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonucunda yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutuma ilişkin yapılan öntestte deney ve kontrol grubunda, yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutuma dair öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu aşamada öğrencilerin akademik başarı, duyuşsal özellik gibi nitelikleri ölçülmemiştir. Deney ve kontrol grupları arasında ölçülmek istenen nitelikler açısından benzerlikler olmasına dikkat edilmiştir. Bu anlamda iki grup arasında ölçülmek istenen durumlar açısından benzerlik olduğu söylenebilir. İki grubun öntest sonuçlarının bulguları deneysel çalışmaya başlamak için yeterli kabul edilmiştir.

Yazma başarısına yönelik yapılan öntestte deney ve kontrol grubu puanlarına bakıldığında grupların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak söntest uygulandıktan sonra iki grup erişiş puanları incelendiğinde deney grubu lehine bir sonuç oluştuğu görülmüştür. Çer (2017), yaratıcı dramının yarattığı durumsal süreçlerle, öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin içerik, dil ve anlatım yönünden geliştiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da deneysel uygulama sonunda öğrencilerin yazılarının içerik açısından daha gelişmiş olduğu ve yazılan metinlere yaratıcı drama süreçlerinde kurgulanan durumların entegre edildiği görülmüştür. Kırmızı (2015) da öğrencilerin yaratıcı drama etkinliklerinden sonra rahatladıklarını, yazma çalışmalarında öğrencilerin kendilerini daha özgür hissettiklerini ve yazma çalışmalarına istekle katıldıklarını belirtmektedir. Kurguya dayalı süreçsel drama oturumları planlanarak drama ile yazma arasında bağlantı kurulan deneysel bir

araştırmada; öğrencilerin grup dinamiğinin yüksek olduğu; yazma çalışmalarına bağlılıkla katıldıkları ve yazma ürünlerinin okuyucunun ilgisini çekecek nitelikte bir dille yazıldığı belirlenmiştir (Cremin vd., 2006). Bu bulgular ile mevcut araştırmanın bulguları, yaratıcı dramının öğrencilerin yazar kimliği üzerindeki olumlu etkisi bakımından değerlendirildiğinde örtüşmektedir. Yaratıcı dramının doğrudan veya dolaylı olarak yazma başarısına olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan yazmaya yönelik tutuma ilişkin yapılan öntestte deney ve kontrol grubunda öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaratıcı drama planlarından oluşan altı oturum sonunda deney grubunun yazmaya ilişkin tutum öntest/sontest sonuçlarına ilişkin bulgular incelenmiştir. Bu bulguların sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunda belli bir miktar (4,07) artış gözlemlense de bu artış istatistiki anlamda bir farklılık ifade etmemektedir. Kontrol grubunun yazmaya ilişkin tutum öntest/sontest sonuçlarına ilişkin bulgular incelendiğinde yazmaya yönelik tutumda istatistiki olarak anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür.

Tutum, insanların bir duruma karşı oluşturduğu ve doğrudan gözlenemeyen davranışlardır (Allport 1935; Akt. Temel ve Katrancı, 2019). Tutumlar öğrencilerin öğrenme süreçlerinde de etkili etmenlerdendir (Kırmızı ve Beydemir, 2012). Bir tanıma göre yazmaya yönelik tutum yazma etkinliği sırasında bireylerin kendilerini mutlu ya da mutsuz hissetmesi eğilimidir (Graham vd., 2012). Yapılan araştırmalarda yazmaya yönelik tutumun yazma başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Arpağ, 2018; Baştuğ, 2015; Susar, 2009). Mevcut araştırma sonucunun yazmaya yönelik tutumla ilgili araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermediği görülmüştür. Yazmaya yönelik tutumun da olumlu yönde anlamlı bir farklılıkla değişmesinin beklendiği bu araştırmada, yazma sürecinde esnek zaman sağlanamaması; öğrencilere dönüt ve düzeltme için yeterli süre verilememesi ve yaratıcı drama uygulamalarının altı hafta (on sekiz ders saati) ile sınırlı olması gibi faktörler yazmaya yönelik tutumun değişmemesinde etkili olabilir.

Ataman (2006), yazmanın önemini yazma kazanımlarının İlköğretim Türkçe programındaki yerine de dayanarak incelemiştir. Ancak geleneksel öğretimin benimsenmesi ve yazma etkinliklerine gerekli önem verilmemesi sorunu

günümüzde de sürmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinin olması gereken noktadan çok geride olduğunu ortaya koyan Ataman (2006), bu durumun oluşmasını ölçme yöntemlerinin tamamen sonuca odaklanmasına bağlamıştır. Günümüz sınav sistemlerinin beklentisini karşılama kaygısı taşıyan öğretmenler, çoktan seçmeli sınavlara yönelmiş ve yazma çalışmalarına kazanımlarda beklendiğinden daha az ağırlık vermeye başlamıştır. Kullanımı sıklıkla devam eden geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin yazılı ürünlerini değerlendirmede yetersiz olduğu söylenebilir. Bu araştırmada geleneksel yazma çalışmalarından uzaklaşmış, öğrencilerin yaratıcı drama süreçlerinde yaratılan kurgusal ortamlardan faydalanarak yazma çalışmaları yapmaları sağlanmıştır. Araştırmada kullanılan yaratıcı drama yöntemi gereği canlandırma süreçlerinde gerilimin varlığı, grubun duygusal katılımı ve rol yapma yoluyla kısmen de olsa kazanılan bakış açısı ve bir amacı benimseme duygusu öğrencilerin yazma başarılarını arttırmada etkili olmuş olabilir. Öğrenciler, yazılarında daha ayrıntılı yazmaya özen göstermiş, empati duygularını da işe koşmuşlardır. Yaratıcı drama planlarıyla işlenen Türkçe derslerinde öğrencilerin derse katılım motivasyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, yazdıkları ürünleri canlandıracaklarını bilmeleri yazma çalışmalarına daha çok özen göstermelerini sağlamıştır. Ortaya çıkan yazma ürünleri yazılı anlatım ürünlerini ölçmeye yönelik geliştirilen değerlendirme ölçekleriyle değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamının sınırlılığına rağmen yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrencilerin farklı kazanımlar edinmesini sağladığı söylenebilir. Bunlardan ilki sınıf dinamiği oluşturmaktır. İşbirliği içerisinde hareket eden öğrenciler sorgulama, eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini kullanmaya yönelik yaşantılar edinmişlerdir. Bu yaşantılar öğrencilerin daha nitelikli yazma süreçlerini kolaylaştırmış olabilir. Bu etkinin oluşmasında temel faktörün dramanın temel özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu özellikler şöyle sıralanabilir: dramatik durumlarda gerilimin varlığı, grup dinamiği, tüm duyulara yönelik yaşantılar, hazırlanma süreci ve öğrencilerin rollerini benimsemeleri. Tüm bu özellikler öğrencilerin yazmak için güçlü bir konsantrasyon oluşturmalarını sağlamıştır. Bu araştırmada öğrenciler gerilim (çatışma durumu) içeren dramatik durumlarla karşılaştırılmış ve yazma süreçlerine dahil edilmiştir.

Dramatik durumlar yazma, öğrencilerin daha sonraki yazılarını da etkileyen ve yazma yükünü hafifleten etkinlikler olarak değerlendirilebilir. Drama süreçlerinde kişilerarası iletişim ve destek, yazmanın hem yazma kalitesini yükseltmiştir hem de yazma süreci kolaylaşmıştır. Ayrıca öğrenciler drama süreçlerinde yazdıkları yazılara bağlılık göstermiş yazılarını sahiplenmişlerdir. Özellikle canlandırılacak metinler yazılırken öğrencilerin metinlerini inceledikleri, gerekli yerlerde revizeler yaptıkları gözlenmiştir. Bu revizelerle öğrenciler daha iyi metinler ortaya koymayı amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama uygulamaları sırasında araştırmacı beklenmeyen durumlara hazır olmaya çalışmıştır. Bu durumlar öğrencilerin canlandırmalarda rol alırken çekinmeleri, grup içi anlaşmazlıklar gibi sınıf içi dinamiklerdir. Araştırmacının bu durumlara uygun tavırlar sergilemesi neticesinde öğrencilerin sürece aktif katılımının önü açılmıştır. Öğrencileri teşvik edici bir tutum sergilenmiştir.

Çevik (2016), araştırmasında öğrencilerin yazılı bir metin oluştururken yaşadıkları ilk sıkıntılardan birinin metin oluşturmayı bilmeme olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırma sorularından olmasa da, öğrencilerin yazma öncesi hazırlık aşamasında amaç belirleme, hedef kitle belirleme ve yazı türüne karar verme gibi işlemleri yapmakta zorluk çektiği görülmüştür. Tavşanlı ve Kaldırım (2020), öğretmenlerin sınıflarda süreç temelli yazma yaklaşımına uygun öğretim yapmadıkları ve bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu araştırmada süreç temelli yaklaşıma uygun öğretim yöntemi seçilmiş, bu yöntemle dayalı uygulamalar sonucunda yazma başarısında bir artış gözlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin süreç temelli yazma yaklaşımını bilmeleri, bu yaklaşımın aşamalarına uygun yöntem ve teknikleri etkili rehberlik yaparak kullanmaları, bu zorluğu yenmede kolaylaştırıcı etken olacaktır.

Müldür ve Çevik (2020) Türkçe ders kitaplarının büyük bir oranında yazma öncesi hazırlık çalışmalarına yer verilmediğini tespit etmişlerdir. Nitelikli bir yazma ürünü elde etmek için temelde yazma öncesi çalışmalarına önem verilmelidir (Akyol, 2016; Doğan, 2020). Akyol (2016) ve Karatay (2015), yazma öncesi hazırlık aşamasında uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuşlardır. Bu araştırmanın yapılma gerekçelerinden biri olan yazma öncesi hazırlık aşamasının, yaratıcı drama yöntemi ve bu yöntemin uygun teknikleriyle yapılandırılması bu aşamanın önemini ortaya koyan

araştırmalarla örtüşmektedir. Bu bağlamda yazma ürünü oluşturmada yaratıcı drama yöntemi tercih edilmesi alanyazınla örtüşen sağlam bir temele dayanır. Bu araştırmada deneysel uygulamanın etkisi, sadece yazma öncesi hazırlık çalışmaları üzerinde gözlenmiştir.

B. Öneriler

1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler yazma çalışmaları yaptıklarında yazma öncesi hazırlık aşamasında yaratıcı drama yöntemi kullanarak planlamalar yapabilirler.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada süreç temelli yaklaşımın sadece yazma öncesi hazırlık aşamasına yönelik yaratıcı drama uygulamaları düzenlenmiştir. Bu uygulamalar, Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının diğeri aşamaları olan taslak yazı çalışması, gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma aşamalarına uyarlanarak uygulanabilir. Yöntemin yazma başarısı ve yazmaya yönelik tutumu üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Mevcut araştırma dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. İlkokulun diğeri düzeylerinde de deneysel araştırmalar yapılabilir.

VI. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- ADIGÜZEL, Ö. (2016). **Eğitimde Yaratıcı Drama**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları. (9. Baskı).
- AKBAYIR, S. (2010). **Nasıl Yazabilirim?** Ankara, Pegem Akademi. (1. Baskı).
- AKOĞUZ, A. VE AKOĞUZ, M. (2011). **Yaratıcı Drama Etkinlikleri**, İstanbul, Final Yayınları.
- AKYOL, H. (2005). **Türkçe İlk Okuma-Yazma Öğretimi**. Ankara Pegem Akademi.
- AKYOL, H. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara, Kök Yayıncılık.
- AKYOL, H. (2010). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara, Pegem Akademi, 3.Baskı.
- AKYOL, H. (2016). **Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- ARGUN, Y. (2011). **Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi**. Ankara, Anı Yayıncılık, 3. Baskı.
- ARICI, A. ve UNGAN, S. (2012). **Yazılı Anlatım El Kitabı**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- AYDIN, A. (2011). **Eğitim Psikolojisi. Gelişim, Öğrenme, Öğretim**. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- BEARNE, E. (2002). **Making Progress In Writing**. Londo, Routledge Falmer.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö.E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F.(2020). **Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, 28. Baskı.
- CALKINS, L. M. (1986). **The Art of Teaching Writing**, Portsmouth, NH; Heinemann.

- CAN, A. (2018). **SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi**, Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Baskı.
- CANDAŞ, C.(2006). Yapılandırmacılık ve drama. Eğitimde Çağdaş Yönelimler III. yapılandırmacılık ve Eğitime yansımaları sempozyumu ss.210-211 Nisan 2006, Özel teyfik fikret okulları, İzmir
- COŞKUN, E. (2009). **Yazma Eğitimi** İçinde A. H. Akyol. (Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2. Baskı.
- COŞKUN, E. (2013). **Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi**. İçinde A. Kırkılıç H. Akyol. (Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- GREEN, S. B. VE SALKIND, N. J. (2010). **Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data**. Prentice Hall Press.
- GÜLER, G. (2022). Adım Adım İstatistik. GÖÇER ŞAHİN, S. ve BULUŞ, M. (Ed.), **Güç Analizi ve Örneklem Büyüklüğü** içinde. Ankara, Pegem Akademi, 1. Baskı.
- GÜNDÜZ, O. ve ŞİMŞEK, T. (2011). **Anlama Teknikleri-1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı**. Ankara, Grafiker Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, Ankara, Pegem Akademi.1. Baskı.
- HARRİS, P., MCKENZIE, B. , FITZSIMMONS, P., ve TURBILL, J. (2004). Writing in the Primary School Years, Australia, **Social Science Press**.
- İNCEOĞLU, M., (2011). **Tutum ve Algı**, Ankara, Siyasal Kitabevi.
- KARASAR, N. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARATAY, H. (2013). **Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli**, İçinde M. Özbay (Edl.), Yazma Eğitimi (ss. 21-42). Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- KARATAY, H. (2015). **Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme**, İçinde M. Özbay (Ed.) Yazma Eğitimi, Ankara, Pegem A Akademi.

- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve AKSOY, Ö. (2004). **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara, Anı Yayıncılık.
- KİLMEN, S. (2015). **Eğitim Araştırmaları İçin Uygulamalı İstatistik**, Ankara, Edge Akademi.
- MEB. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara, Milli Eğitim Basımevi.
- ÖNDER, A. (1999). **Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama Kuramsal Temellerle Uygulama Örnekleri (Yaratıcı Drama Yöntemi İle)**, Ankara, Kök Yayıncılık.
- RICHARDS, J. C., ve RODGERS, T. S. (2014). **Approaches And Methods In Language Teaching**, Cambridge University Press.
- SAN, İ. (2002). **Eğitimde Yaratıcı Drama**, H. Ö. Adıgüzel (Ed.), (1. cilt), **Yaratıcı Drama**, Ankara, Naturel Kitap Yayıncılık.
- SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara, Anı Yayıncılık, 4. Baskı.
- TEKŞAN, K. (2013). **Yazma eğitimi**, İstanbul, Kriter Yayınevi.
- TOMPKINS, G. E. (1998). **Language arts: Content and teaching strategies**. Order Processing, Merrill, an imprint of Prentice Hall.
- TOMPKINS, G., CAMPBELL, R., GREEN, D. ve SMITH, C. (2014). **Literacy For The 21st Century**, Pearson Australia.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (2000). **Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü**, Ankara Pegem Akademi Yayıncılık.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (2004). **Yaratıcılığa Yolculuk**, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- WILLIS, S. (2001). Teaching young writers feedback and coaching help students hone skills. **Language Arts: A Chapter of the Curriculum Handbook**, ss.125-129, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- YANGIN, B. (2002). **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, Dersal Yayıncılık.

YILMAZ, İ. (2017). **Yazılı Metin Oluşturma ve Yazma Yöntemleri**, İşcan, A. ve Baskın,S.(Ed), Etkinliklerle hafta hafta yazılı anlatı içinde (s.147-155). Ankara, Nobel Yayıncılık.

MAKALELER

ADIGÜZEL, H.Ö. (2006). "Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları", **Yaratıcı Drama Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.14-27.

ANNARELLA, LORIE A. (1999). " Using Creative Drama in The Writing Process", **Eric dokümanı**.

ARAM, D. (2005)." Continuity in Children"s Literacy Achievements: Alongitudinal Perspective From Kindergarten to School", **First Language**, cilt 25, sayı 3, 259-289.

ARICI, A. F. ve UNGAN, S. (2008). "Konu Seçiminin Yazma Becerisine Etkisi", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, cilt 33, sayı 357, 19-24.

ARICI, A. F., ve UNGAN, S. (2008). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 20, ss.317-328.

ARPAĞ, M. (2018). "Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.569-590.

AŞIKCAN, M., ve PİLTEN, G. (2016). "Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Süreç Temelli Yazma Modeli Odaklı Değerlendirilmesi", **Turkish Studies**, cilt 11, sayı 3, ss.255-276.

ATAMAN, M. (2006). "Yaratıcı Drama Sürecinde Yaratıcı Yazma", **Yaratıcı Drama Dergisi**, cilt 1, sayı 1, ss.75-88.

ATEŞ, S. (2017). "Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Sınıf İçi Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi", **Journal of Human Science**, cilt 14, sayı 2, ss.1534-1557.

- AYKAÇ, M. ve ADIGÜZEL, Ö. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 19, sayı 1, ss.297-314.
- BADGER, R ve WHITE, G. (2000). "A Proses Genre Approach to Teach Writing" **ELT Journal**, cilt 54, sayı 2, ss.153-160.
- BARTSCHER, M. A., LAWLER, K. E., ARMANDO J. ve SCHINAULT, K. S. (2001). "Improving Student"s Writing Ability Through Journals and Creative Writing Exercises", Report-Research.
- BAŞTUĞ, M. (2015). "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerindeki Etkisi", **Eğitim ve Bilim**, cilt 40, sayı 180, ss.73-88.
- BELET, D., ve YAŞAR, Ş. (2007). "Effectiveness of Learning Strategies Over Reading Comprehension, Writing Skills and Learners" Attitudes Towards Turkish Course", **Journal of Theory and Practice in Education**, cilt 3, sayı 1, ss.69-86.
- BİLGİN, Ö. B., ve Doğan, N. (2017). "Puanlayıcılar Arası Güvenirlik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması" **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi**, cilt 8, sayı 1, ss.63-78.
- BLAIR, R., ve SAVAGE, R. (2006). "Name Writing But Not Environmentalprint Recognition is Related To Letter-Sound Knowledge and Phonological Awareness in 308 Pre-Readers", **Reading and Writing**, cilt 19, sayı 9, ss.991-1016.
- BLOODGOOD, J. W. (1999). "What"s in a name? Children"s name writingand literacyacquisition", **Reading Research Quarterly**, cilt 34, sayı 3, ss.342-367.
- ÇER, E. (2017). "The Effects of Creative Drama on Developing Primary School Pupils" Writing Skills", **Education ve Science/ Egitim ve Bilim**, cilt 42, sayı 190, ss.379-400.
- CHIEN, S. C. (2010). "Enhancing English Composition Teachers" Awareness of Their Students" writing strategy use", **The Asia Pacific Education Researcher**, cilt 19, sayı 3, ss.417-438.

- CREMIN, T., GOOUCH, K., BLAKEMORE, L., GOFF, E. ve MACDONALD, R. (2006). "Connecting Drama and Writing: Seizing The Moment To Write", **Research in DramaEducation**, cilt 11, sayı 3, ss. 273-291.
- ÇEVİK, A., TEMİZYÜREK, F., ve GÜNEŞ, F. (2017). "Zihinsel Tasarım Modellerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi", **International Journal of Language Academy**, cilt 5, sayı 1.
- DOĞAN, Y. (2020). "Süreç, Temelli Yazma Eğitiminin Bir Boyutu Olarak "Hazırlık"', **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 8, sayı 2, ss.326- 342.
- ERBİLEN ve M. TEMİZKAN, M. (2021). "Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna ve Yazma Başarısına Etkisi", **Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 18, sayı 48, ss.170-201.
- ERDOĞAN, T. (2012). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eşik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi", **Eğitim ve Bilim**, cilt 37, sayı 165, ss.93-103.
- ERKAN, Y.D. ve SABAN, A.I. (2011). "Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in, Writing and Attitudes Towards Writing: A Correlational Study in Turkish Tertiary-Level EFL", **The Asian EFL Journal Quarterly**, cilt 13, sayı 1, ss.163-191.
- ESPIN, C. A., WEISSENBURGER, J. W., ve BENSON, B. J. (2004). "Assessing The Writing Performance Of Students in Special Education", **Exceptionality**, cilt 12, sayı 1, ss.55-66.
- GADD, M., ve PARR, J. M. (2017). "Practices of Effective Writing Teachers", **Reading and Writing**, cilt 30, sayı 7, ss.1551-1574.
- GILBERT, J., VE GRAHAM, S. (2010). "Teaching Writing To Elementary Students in Grades 4–6: Anational Survey ", **The Elementary School Journal**, cilt 110 sayı 4, ss.494-518.
- GRAHAM, S., BERNINGER, V. ve FAN, W. (2007), "The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement In

First and Third Grade Students", **Contemporary Educational Psychology**, cilt 32, sayı 3, ss. 516-536.

GRAHAM, S., ve PERIN, D. (2007). "A Meta-Analysis Of Writing Instruction For Adolescent Students ", **Journal of Educational Psychology**, cilt 99, sayı 3, ss.445-476.

GÜVEN, A. Z. (2016). "İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma", **Cumhuriyet International Journal of Education**, cilt 1, sayı 2, ss.52-62.

GÖÇER A. (2014). "Yazma Tutum Ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, cilt 22, sayı 2, ss.515-524.

GÜNEŞ, F. (2009)."Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 6, sayı 11, ss.1-21.

ISMAİL, N., HUSSIN, S. ve DARUS, S. (2012). "ESL Students" Attitude, Learning Problems, And Needs For Online Writing", **GEMA OnlineTM Journal of Language Studies**, cilt 12, sayı 4, ss.1089-1107.

KARADÜZ, A. (2008).""Yazı" ve "Yazım" Kavramlarının Dilin "Anlam" ve "Ses" Ögeleriyle İlişkisi", **Electronic Turkish Studies**, cilt 3, sayı 6, ss.430-457.

KEAR, D., COFFMAN, G., MCKENNA, M., ve AMBROSIO, A. (2000)."Measuring Attitude Toward Writing: A New Tool For Teachers ", **Reading Teacher**, cilt 54, sayı 1, ss.10–23.

KILIÇ, S. (2014). "Etki Büyüklüğü", **Journal of Mood Disorders**, cilt 4, sayı 1, ss.44-46.

KIRMIZI, F. S. (2009A). "Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi", **Yaratıcı Drama Dergisi**, cilt 4, sayı 7, ss.51-68

KIRMIZI, F. S. ve A. BEYDEMİR, (2012). "İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi",

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt 13, sayı 3, ss.319-337.

KIRMIZI, F. S. (2015). "Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi " **Eğitim ve Bilim**, cilt 40, ss.181.

KODAN, H. (2016). "Yazma Güçlüğü Olan 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 20, sayı 2, ss.523-539.

KOUTSOFTAS, A. D. (2018). "Writing-Process Products Of Fourth-And Sixth-Grade Children: A Descriptive Study", **The Elementary School Journal**, cilt 118, sayı 4, ss.632-653.

KURUDAYIOĞLU, M., ve KARADAĞ, Ö. (2010). "Examining The Written Expressions Of Primary School Graders As Regard To Their Choice Of Topics", **Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute**, cilt 7, sayı 13, ss.192-207.

LORIE, A. (2000). "Using Creative Drama in the Writing and Reading Process", **EDRS**.

MOORE, B. ve CALDWELL, H. (1993). "Drama and Drawing For Narrative Writing in Primary Grades", **Journal of Educational Research**, cilt 87, sayı 2, ss. 100-110

MÜLDÜR, M., ve ÇEVİK, A. (2020). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Süreç Odaklı Yaklaşım Açısından İncelenmesi", **Ekev Akademi Dergisi**, cilt 84, ss.491-510.

OKUR, A., DEMİRTAŞ, T., ve KESKİN, F. (2013). "Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi", **Ondokuz Mayıs University Journal of Education**, cilt 32, sayı 1, ss.297-319.

ONozAWA, C. (2010). "A study of the process writing approach", **Research Note**, sayı 10, ss.153-163.

ÖZDEMİR, O. (2019). "Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 39, sayı 1, ss.545-573

- ÖZDEMİR, O. (2019). "Yazma Eğitiminde Süreç, Tür ve Süreç-Tür Temelli Yaklaşımların Kullanımları.", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 39, sayı 1, ss.545-573.
- PAJARES, F. (2003)." Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of The Literature", **Reading ve Writing Quarterly**, cilt 19, sayı 2, ss.139-158.
- POUR-MOHAMMADI, M., ABIDIN, M. J. Z., ve FONG, C. L. (2012). "The Effect Of Process Writing Practice On The Writing Quality Of Form One Students", **A case study. Asian Social Science**, cilt 8, sayı 3, ss.88-99.
- SARIKAYA, İ. ve YILLAR, Ö. (2019). "Akran Destekli Yazmanın İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarı ve Performansına Etkisi: Bir Pilot Araştırma", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 7, sayı 4, ss.941-963.
- SARKHOUSH, H. (2013). "Relationship Among Iranian Efl Learners" Self-Efficacy in Writing, Attitude Towards Writing, Writing Apprehension and Writing Performance", **Journal of Language Teaching and Research**, sayı 4, cilt 5, ss.1126– 1132.
- SEVER, E., ve MEMİŞ, A. (2013). "Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazım–Noktalama Becerisine ve Yazma Eğilimine Etkisi ", **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, sayı 5, sayı 9.
- SEVİM, O., VE ÖZDEMİR EREM, N. H. (2013)."Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, sayı11, ss.975-992.
- SHATIL, E., SHARE, D. L., ve LEVİN, I. (2000). "On the contribution ofkindergarten spelling to Grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew", **Applied Psycholinguistics**, cilt 21, sayı 1 ss.1-21.
- SMITH, B. (2000). "Quantity Matters: Annual Instruction Time in An Urban School System", **Educational Administration Quarterly**, cilt 36, sayı 5, ss.652–682.

- SMITH, F. C. (2008). "Literacy İdentity Development. Literacy Learning", **The Middle Years**, cilt 16, sayı 1, ss.47-51.
- SULAK, S.E. VE ERDOĞAN, M. (2019). "Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi", **Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi**, cilt 7, sayı 16, ss.1118-1139.
- SUSAR-KIRMIZI, F. (2009). "Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi", **Yaratıcı Drama Dergisi**, cilt 4, sayı 7, ss.51-67.
- SUSAR KIRMIZI, F. (2015). "Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi", **Eğitim Ve Bilim**, cilt 40, sayı 181, ss.93-115.
- ŞENGÜL, M. (2014). "Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Öğrenme Alanına İlişkin Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yeterlikleri", **International Journal of Language Academy**, cilt 2, sayı 4, ss.348-374.
- TAVŞANLI, Ö.F. (2017). "Evaluation of the İnstructional Program in Turkey Based On The Process- Based Writing Approach", **International Journal Of Language Academy**, cilt 5, sayı 2, ss.79-97
- TAVŞANLI, Ö. F. ve KALDIRIM, A. (2020). "Türkiye"de Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı: Bir Tematik Analiz Çalışması.", **Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi** , cilt 9, sayı 1, ss.108-138.
- TEMEL, S., ve KATRANCI, M. (2019). "İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri, Yazmaya Yönelik Tutumları ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki", **Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi**, cilt 7, sayı 17, ss.322-356.
- TERZIOĞLU ÜNVEREN, I. (2018). "Yazma Becerisi Etkinliklerinde Algısal Öğrenme ve Drama İlişkisi" **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, cilt 6 sayı 3 ss.652-669.
- TOPDAL, B. (2004). "İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama", **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim**, ss.51-54

- TÜRKEL, A. (2013). "Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği)", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 36, ss.1-11.
- ULU, H. (2018). "The Relationship Among Writing Dispositions, Attitudes and Writing Success Of Elementary Fourth Grade Students", **Kastamonu Education Journal**, cilt 26, sayı 5, ss.1601-1611.
- UNGAN, S. (2007). "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 23, sayı 1, ss.461-472.
- ÜSTÜNDAĞ, T. (1998) "Yaratıcı Drama Programının Öğeleri", **Eğitim ve Bilim** cilt 22 sayı 107.
- VARIŞOĞLU, M. C. (2017). "Türkçe Öğrenen Litvanyalı Öğrencilerin Kullandıkları Dil Öğrenme Stratejileri", **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, sayı 59, ss.533-546.
- YILDIZ, N. (2016). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutum ve Tutukluğunun Yazma Başarısına Etkisi", **Turkish Studies**, cilt 11, sayı 9, ss.979-992.
- YILMAZ, M. ve KADAN, O.F. (2019). "Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Temelli Yazmaya Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi", **Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi**, cilt 13, sayı 27, ss.559-572.

TEZLER

- ABREKOĞLU, B. İ. (2019). "Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi", (Yüksek Lisans Tezi), Düzce Üniversitesi.
- AKBABA, S. (2015). "Türkçe Dersi Kapsamında 6. Sınıf Öğrencilerinin YazmaBecerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Geliştirilmesi ve Uygulanması", (Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ALTINOK, H., (2004). "İşbirlikli Öğrenme, Kavram Haritalama, Fen Başarısı, Strateji Kullanımı ve Tutum", (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- ARCHIBALD, M. (2010). "Perceptions Of Diverse First-Grade Learners Of Their Writing Instruction and Growth as Writers", (Doctoral of Dissertation), Walden University.
- AKDAĞ, M. (2019). "İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinin Yazma Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi", (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- AKSU, Ö. (2015). "4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini Hazırlamalarına Etkisi", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- AKTAŞ, N. (2019). "Dijital Yazma Atölyesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonu Ve Hikâye Yazma Becerisinin Gelişimine Etkisi", (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- BAKİ, Y. (2015). "Dijital Öykülerin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Sürecine Etkisi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi.
- CANITEZER, A. (2014). "8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonu ile Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", (Doktora Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- 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, Prince George, Canada.
- ÇELİKBAŞ, L. A. (2020). "Christine Nöstlinger'in Seçilmiş Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Yazma Becerisine Etkisi", (Doktora tezi), Anadolu Üniversitesi.
- DEJARNETTE, N. (2008). "Effect Of The Trait Writing Model On Student Writing Achievement", (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- DUMAN YEGEN, G. (2019). "İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması", (Master"s Thesis), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DURAN, S. (2010). "Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazılı Anlatım Becerisinin Gelişimine Etkisi" (Yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERDOĞAN, M. (2018). "Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi", (Master"s Thesis), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ERDOĞAN, Ö. (2012). "Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- FİSCHER, K. L. (2002). "Learning To Write İn Elementary School: Development of Self Regulated Writing in Young Writers", (Doctoral Dissertation), Maryland Universty.
- GÜLER, İ. K. (2008). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkililiği", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- GÜNER, M. (2016). "Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri Ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi", (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi.
- KALEAĞASI, İ. (2009). "İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Türkçe Dersi Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARATEKE, E. (2006). "Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi.

- LAURIN, S. (2010). "The Effect of Story Drama on Children'S Writing Skills", (Masters Thesis). Concordia University.
- MCCLENNY, C.S. (2010). "A Disposition to Write: Relationships With Writing Performance", (Doctorol thesis), School of Teacher Education, Florida State University.
- O'DAY, S. A. (2000). "Creative Drama As A Literacy Strategy: Teachers" Use Of Scaffold", (Yayımlanmamış doktora tezi), Georgia State University.
- ÖZBER, M. (2019). "Yaratıcı Drama Yöntemleriyle Oluşturulmuş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı, Yazmaya Yönelik Tutumu ve Yazma Öz Yeterliğine Etkisi", (Yüksek Lisans Tezi), Uşak Üniversitesi.
- ÖZCAN, E. (2019). "Drama Yönteminin Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi", (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi.
- ÖZCAN, S. T., (2014). "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi", (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi.
- ÖZKARA, Y. (2007). "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi" (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- SEVER, E. (2019). "İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi", (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- TAVŞANLI, Ö.F. (2019). "Süreç Temelli Yazma Modüler Programının İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya İlişkin Tutum, Yazılı Anlatım Becerisi ve Yazar Kimliği Üzerine Etkisi", (Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2014). "Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi", (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- ÜLPER, H. (2008). "Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretim Programının Öğrenci Başarısına Etkisi", (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ZORBAZ, K.Z. (2010). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi", (Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ZAMPARDO, K. M. (2008). "An Examination Of The Impact Of Teacher Modeling On Young Children"s Writing", (Doctoral of Dissertation), Oakland University.

DİĞER KAYNAKLAR

- MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuz Kitabı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı, ve Kılavuzu**, Ankara.
- MEB. (2015). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2017). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). **Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

EKLER

EK-1: Valilik İzni

EK-2: 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği

EK-3: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

EK-4: Araştırmacının Yaratıcı Drama Belgesi

EK-5: Etik Kurul Belgesi

EK-6: Yaratıcı Dramaya dayalı Ders Etkinlik Fotoğrafları

EK-7: Deney Grubu Öğrencilerinin Yazı Örnekleri

EK-1: Valilik İzni

EK-2: 6+1 Analitik Yazma Değerlendirme Ölçeği

Ek-2 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Ölçeği (Özkara,2007)

1 FİKİRLER		
(5)	(3)	(1)
<p>Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.</p>	<p>Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.</p>	<p>Metin henüz tam bir amaç veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.</p>
<p>A. Konu sınırlanmış ve dağıtılmadan yazılmış. B. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. C. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. D. Yazar bilgiye ve deneyime dayanarak yazmış gibi görünüyor; fikirler yeni ve orijinal. E. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. F. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılı.</p>	<p>A. Konu sınırlanmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. B. Fikirleri desteklemeye çalışmış, fakat kilit noktaları açıklamaya yeterli olmamış. C. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. D. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E. Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam açık hale getirememiş.</p>	<p>A. Yazar hala bir konu arayışı içinde, halâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. B. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. C. Fikrin açıklanması yeterince güçlü değil, fikir yardımcı fikirler önemsenmeden ifade edilmiş. D. Yazar konuyu anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. E. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rasgele fikirlerin birleşimi gibi okunuyor. F. Her şey aynı derecede önemli görünüyor, yazar neyin önemli olduğunu karar verememiş.</p>

2 ORGANİZASYON		
(5)	(3)	(1)
<p>Organizasyon ana fikri ve konuyu geliştirerek aktarıyor. Bilginin sıralanışı, yapısı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</p>	<p>Organizasyon yapısı okuyucunun kafasını fazla karıştırmadan okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.</p>	<p>Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rasgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok. Metin aslında aşağıda verdiğimiz problemlerden daha fazlasını yansıtıyor.</p>
<p>A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucu yazıya çekiliyor, tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırılarak bitiyor. B. Özenli geçişler fikirlerin nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman ağırdan alıp ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Yerleştirme iyi yapılmış. E. Başlık orijinal ve tam anlamıyla ana fikri yansıtıyor. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca ve hedef okuyucuya uyuyor.</p>	<p>A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat tutarlı bir şekilde fikirleri yeteri kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçirildiği fikrine kapılıyor.</p>	<p>A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Geçiş hızı uygun değil, okuyucu metne tam odaklanırken yazar çok yavaşlatıyor. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.</p>

3 ÜSLUP		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.</p>	<p>Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.</p>	<p>Yazar konuya ve içeriğe kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.</p>
<p>A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.</p>	<p>A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtacak içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup konuyla tam uyuşmuyor ve fikirlerin kullanımındaki hatalar güven vermiyor. E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor.</p>	<p>A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyuşmuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici üslup hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.</p>

4
KELİME SEÇİMİ

(5)	(3)	(1)
<p>Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Kelimeler etkili ve sürükleyici.</p>	<p>Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler işlevsel. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.</p>	<p>Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.</p>
<p>A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş. Hassasiyet apaçık görünüyor.</p>	<p>A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler iletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına rağmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.</p>	<p>A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Dilden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.</p>

5 CÜMLE AKICILIĞI		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazı çok güzel bir ahenk, uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve çeşitli ifadelerle güzel oluşturulmuş.</p>	<p>Yazının durağan bir ahengi var fakat daha hoş olabilir ya da düzenli bir şekilde aktarılabilir.</p>	<p>Okuyucu metni anlamak için çok çaba sarf etmeli. Yazı aşağıdaki sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</p>
<p>A. Cümleler; anlamı zenginleştirmek ve önemini vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Cümle başlangıçlarındaki çeşitlilik yazıya bir hareket katmış. D. Cümleler ve düşünceler arasında yaratıcı ve yerinde bağlar kurulmuş, birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu ve birinin diğerini nasıl desteklediğini gösteriyor. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Yüksek sesle okuduğunuzda kelime uyumundan dolayı kolayca anlaşılabilir.</p>	<p>A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamışsa da, düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümle başlangıçlarının hepsi tamamen aynı değil, biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat diğer bölümler uyumsuz.</p>	<p>A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı şekilde başlıyor ve aynı yapıyı monoton bir şekilde takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği ağır, karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.</p>

6 İMLA		
(5)	(3)	(1)
<p>Yazar imla (kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı) kullanımını anlamış ve okumayı zenginleştirmek için etkili bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.</p>	<p>Yazar standart imla kurallarını tam olmasa da biliyor. İmla bazen güzel kullanılmış ve yazıyı zenginleştiriyor bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.</p>	<p>Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük harf kullanımı, dilbilgisi ve paragraf başı kullanımlarında sürekli yapılan hatalar okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor. Yazı aşağıda verilen sorunlardan daha fazlasını içeriyor.</p>
<p>A. Kelime yazımı genelde ve zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız hatta yaratıcı. Okuyucuya yol gösteriyor. C. Büyük harf kullanımı tam olarak anlaşılmış ve tutarlı bir şekilde kullanılmış. D. Dilbilgisi kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. E. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor. F. Yazar imlayı tarz oluşturmak için değiştirmiş ve de imlayı farklı kullanmış. Bu da işe yaramış. Bu yazı sınıf ya da okul panosuna asılabilecek kadar iyi.</p>	<p>A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Nokta ve soru işareti gibi cümle sonu noktalama işaretleri doğru kullanılmış ama virgöl, noktalı virgöl, parantez, ayırma işareti gibi cümle içi noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Büyük harf kullanımı genelde doğru, sadece özel durumlarda kullanılan büyük harflerin kullanımında yanlışlıklar var. D. Dilbilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. E. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. F. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.</p>	<p>A. Sık kullanılan kelimeler de dahil, kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Büyük harf kullanımı rasgele, çok basit olanlarda doğru kullanım var. D. Dilbilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. E. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla (her cümle başında) ve metnin organizasyonu ile ilgili yok. F. Okuyucunun önce metni çözmek için okuması, sonra anlamak için okuması gerekir. Çok dikkatli düzeltilmesi gerekir.</p>

+1. SUNUM		
(5)	(3)	(1)
Metnin şekli ve sunumu, okuyucunun mesajı anlaması ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Göze hoş görünüyor.	Yazarın mesajı bu şekilde de anlaşılabilir.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu yanlış mesaj alıyor.
<p>A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay.</p> <p>B. Eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yönlenecek uygun yazı karakteri ve ölçüde olmuş.</p> <p>C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kâğıt üzerinde dengeli kullanılmış boş alanlar var. Şekillendirme yazının amacına uygun.</p> <p>D. Başlık, alt başlık, numaralandırma ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu istenilen metne ve bilgiye yönlendiriyor. Bu işaretler bilgilerin önem sırasının okuyucu tarafından</p>	<p>A. Her ne kadar harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir.</p> <p>B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Bu durum metin boyunca devam etmiyor.</p> <p>C. Kenar boşlukları verilirken, bazı yerler çok taşmış. Daha farklı boşluk kullanımı (bir, iki veya üç boşluk) metnin daha kolay anlaşılır olmasını sağlamasına rağmen yine de boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var.</p> <p>D. Bazı işaretler (başlık, numaralandırma, alt başlık vb.) kullanılmış olmasına rağmen, okuyucunun metni anlayabilmesine sağlayacak şekilde tam olarak kullanılmamış.</p> <p>E. Fazla ilgili olmasa da</p>	<p>A. Harfler düzensiz bir şekilde eğik yazıldığı, harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı ya da yanlış yazımı, kelimeler arasındaki boşluğun az olması veya hiç olmamasından dolayı metni okumak ve anlamak çok zor.</p> <p>B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu okuyucunun ilgisini dağıtan en büyük faktördür.</p> <p>C. Boşluk kullanımı çok düzensiz ve okuyucuyu şaşırtıyor. Kâğıt üzerindeki olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok.</p> <p>D. İşaretlerin (başlık, alt başlık, numaralandırma vb.) eksikliği, okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor.</p> <p>E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor.</p>

anlaşılmasını kolaylaştırıyor. E. Metin ve görsel öğeler arasında uyumluluk var. Görsel öğeler, metinde verilen önemli bilgi ve kilit noktaları destekliyor ve netleştiriyor.	görsel öğeler kullanılmaya çalışılmış.	(Bunlar, yanıltıcı, çözülemez ya da çok karmaşık olabilir)
--	--	--

EK-3: Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

EK-4: Araştırmacının Yaratıcı Drama Belgesi



Sayı: 17-505/0349

Konu: 1. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	19715053348	Başlama Tarihi:	11.02.2017
Karar Tarih/No:	06.02.2017/008-15	Bitiş Tarihi:	15.04.2017
Belge No:	2017-2/ST/1.16.2/017	Dönemi:	2017 / 2
Eğitmen/Lider:	Merve Öztoprak Kantarcı Ayfer Artaç	Devam Süresi:	#48 Saat

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Çiğdem HADDUR, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 1. AŞAMA atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ: Meşrutiyet Cad. 31/8 Kızılay Ankara t f +90.312 425 91 92 c +90.530 381 49 48 e bilgi@yaratıcıdrama.org • www.yaratıcıdrama.org

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği" ve "Avrupa Drama Buluşmaları" üyesidir.

f facebook.com/cagdas.drama.dernegi t twitter.com/cddgenelmerkez



Sayı: 17-505/0591
Konu: 2. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	19715053348	Başlama Tarihi:	11.06.2017
Karar Tarih/No:	30.05.2017/21-12	Bitiş Tarihi:	19.06.2017
Belge No:	2017-3/İST/2.16.1/002	Dönemi:	2017 / 3
Eğitmen/Lider:	Gülnaz BEKAR Özlem YILDIRIM	Devam Süresi:	≠ 48 Saat

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Çiğdem HADDUR, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 2. AŞAMA atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ: Meşrutiyet Cad. 31/8 Kızılay Ankara t f +90.312 425 91 92 c +90.530 381 49 48 e bilgi@yaraticidrama.org • www.yaraticidrama.org

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği" ve "Avrupa Drama Buluşmaları" üyesidir.

facebook.com/cagdas.drama.dernegi twitter.com/cddgenelmerkez



Sayı: 17-505/0837

Konu: 3. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	19715053348	Başlama Tarihi:	05.09.2017
Karar Tarih/No:	01.08.2017/36-14	Bitiş Tarihi:	13.09.2017
Belge No:	2017-4/IST/3.16.1/007	Dönemi:	2017 / 4
Eğitmen/Lider:	Deniz Devrim ŞAHİN	Devam Süresi:	45 Saat

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Çiğdem HADDUR, Derneğin iktisadi kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik **3. AŞAMA** atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Genel Başkan

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ: Meşrutiyet Cad. 31/8 Kızılay Ankara **+90.312 425 91 92** e **+90.530 381 49 48** e info@yaratıcıdrama.org • www.yaratıcıdrama.org

Üyesi Olduğumuz Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Almanya Oyun ve Tiyatro/Drama Üst Birliği", "Uluslararası Eğitim, Drama ve Tiyatro Üst Birliği" ve "Avrupa Drama Buluşmaları" üyesidir.

facebook.com/cagdas.drama.dernegi twitter.com/cddgenelmerkez

EK-5: Etik Kurul Belgesi

EK-6: Yaratıcı Dramaya dayalı Ders Etkinlik Fotoğrafları

EK-7: Deneysel Grup Öğrencilerin Yazı Örnekleri

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: Çiğdem HADDUR

ÖĞRENİM DURUMU

Lisans: Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: İstanbul Aydın Üniversitesi

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLER:

HADDUR, Ç. ve TAVŞANLI, Ö.F. (2022) Yazma Öncesi Hazırlık Aşamasında Kullanılan Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına ve Yazmaya Yönelik Tutumuna Etkisi. Ejer Congress, Ankara, Türkiye. **(Sözlü Bildiri)**