

Online Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Spor Bilimleri Öğrencileri İletişim Kaygı Düzeylerine Etkisi

Mehmet Akif Yücekaya¹

Sinan Uğraş²

Murat Aslan³

Makale Bilgisi

DOI: 10.21612/yader.2024.011

Makale Geçmişi

Gönderim: 23.04.2024

Kabul: 28.07.2024

Anahtar Sözcükler

İletişim

İletişim kaygısı

Üniversite öğrencileri

Yaratıcı drama

Spor bilimleri

Makale Türü

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerine çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler içerisinde 10'u kontrol grubu ve 10'u deney grubu olmak üzere toplam 20 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Kontrol grubunda bulunan 10 öğrenci sadece etkili iletişim becerileri dersi alırken, deney grubunda bulunan 10 öğrenciye ise etkili iletişim becerileri dersinin yanında yaratıcı drama etkinlikleri çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Araştırmada McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ve McCroskey ve diğerleri (1985) tarafından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 4 boyut ve 24 maddeden oluşan İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) ön test ve son test olarak öğrenci grubuna uygulanmıştır. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubuna başlangıçta iletişim kaygısı ölçeği ön test olarak uygulanmış, sekiz atölye olarak uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında da iletişim kaygısı ölçeği son test olarak uygulanarak arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın sonunda, çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin genel iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve grup iletişim kaygısını deney grubu lehine anlamlı bir düzeyde azalttığı bulunmuştur. Bireylerarası iletişim kaygılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulgularına dayanarak üniversitelerde iletişim kaygısını azaltmak amacıyla yüz yüze ya da çevrimiçi ortamda drama etkinliklerinin uygulanması önerilmektedir.

Önerilen Atıf

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, Yaratıcı Drama Dergisi, 19(2), 203-222.

1. Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Diyarbakır, Türkiye. E-posta: yucekayaakif@gmail.com ORCID: 0000-0003-3853-5660

2. Doç Dr., Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Çanakkale, Türkiye. E-posta: sinanugras@gmail.com ORCID: 0000-0003-0792-1497

3. Doç Dr., Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Çanakkale, Türkiye. E-posta: aslmrt@gmail.com ORCID 0000-0001-8938-3930

Giriş

İnsan doğası gereği sosyal bir varlıktır. Bu nedenle de çevresi ile sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. İnsanlar iletişim sayesinde fikir alışverişlerinde bulunabilmekte, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmekte ve birbirlerini anlayabilmektedir. Toplumsal bir varlık olan insanın, çevresi ile sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için rahat olması ve iletişim kaygısı yaşamaması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar tüm insanların iletişim kaygısı yaşadığını ancak insanların ortalama üçte birinin yüksek düzeyde iletişim kaygısı yaşadığını göstermektedir (Hunter vd., 2014; McCroskey, 2007; McCroskey vd., 2014; Shi vd., 2015).

İletişim kaygısı, bireylerin iletişim esnasında yaşadığı korku, gerilim ve endişe hali olarak tanımlanabilir (Beatty vd., 1998; Bodie, 2010; McCroskey, 1977). Kişi iletişim kurmak konusunda endişe duyuyorsa iletişim sürecindeki mesajlardan emin olamama (Çakmak ve Aktan, 2016; Çakmak 2018), iletişim esnasında aşırı terleme ve yüksek kalp atım hızı (Beatty ve Dobos, 1997), diğer bireylerle iletişim kurma olasılığında azalma (McCroskey, 1984), insanlar önünde konuşmaktan çekinme (Erdoğan, 2018), iletişim sırasında elde etmeyi düşündüğü faydadan çok olumsuz duygular yaşama (Loureiro vd., 2020) gibi sıkıntılar yaşamaktadır. Bu sebeple, iletişim kaygısı çözüme kavuşturulması ve önlem alınması gereken olumsuz bir durumdur (Çakmak ve Aktan, 2016).

İletişim kaygılarının engellenmesi ve çözüme kavuşturulması için en etkili yollardan biri yaratıcı drama etkinlikleridir (Adıgüzel, 2006; Çifçi ve Altınova, 2017; Gölpınar vd., 2018). Yaratıcı drama yöntemi, bireylere bir grup içerisinde kendilerini hem sözel hem de bedensel olarak ifade edebilecekleri bir ortam sunar. Bu durum kişinin diğer bireylerle ve grupla olan iletişim ve etkileşimini artırır. Drama etkinliklerine katılan kişiler genellikle iletişim ve etkileşim içeren etkinliklerin kendilerine iyi geldiğinin veya kendilerini iyi hissettirdiğinin altını çizerek (Karaosmanoğlu vd., 2022). Wessels (1987), drama etkinlikleri ve rol yapma uygulamalarının öğrencilerin etkinliğe odaklanmaları nedeniyle konuşma gereksinimini artırdığını belirtmektedir. Bu tür etkinlikler, katılımcıların hayal güçlerini kullanarak diğer bireylerle iletişim kurmalarına ve etkileşime geçmelerine olanak tanırken, bu süreçte iletişim becerilerini farkında olmadan geliştirdiklerine işaret etmektedir. Yaratıcı dramanın iletişim becerilerini geliştirmedeki etkisi, özellikle doğaçlama süreçlerinde öne çıkar (Bessadet, 2022; Çifçi ve Altınova, 2017). Doğaçlama, katılımcıları anlık olarak düşüncelerini dile getirmeye ve hızlıca yanıt vermeye yönlendiren bir drama tekniği olarak bilinir (Emunah, 2019; Wessels, 1987). Bu süreç, katılımcıların göz teması, konuşma, beden dili, jest ve mimik gibi iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarını zorunlu kılar (Adıgüzel, 2006; Emunah, 2019). Doğaçlama esnasında katılımcılar, duygularını ve düşüncelerini başkalarına aktararak iletişim becerilerini geliştirirler. Bu sayede, bireylerin iletişimdeki özgüvenleri artar ve kaygıları azalır, böylece daha etkili bir iletişim ortamı sağlanır (Karaosmanoğlu vd., 2022; Gölpınar vd., 2018).

Yaratıcı dramanın bireylerin iletişim becerilerini artırdığı (Akoğuz, 2002; Arslan vd., 2010; Dere, 2019; Dereli, 2018; Erdem, 2021; Karacil-Kılıçaslan ve Yayla, 2018; Onur, 2016; Ormancı ve Şaşmaz Ören, 2010; Şengül ve Ünal, 2018; Yeler, 2018), yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu (Sevim ve Erem, 2013), okuma kaygılarını azalttığı (Yılmaz, 2009), konuşma becerilerini artırdığı ve konuşma kaygılarını azalttığı (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Hamzadayı vd., 2018; Kardaş, 2016), sınav kaygısını azalttığı (Karataş ve Tagay, 2019) ve bireylerde durumluk kaygısını azalttığı (Dikici, 2010) yapılan çalışmalar sonucunda tespit edilmiştir. Bu durumda yaratıcı

dramanın hem bireylerde iletişim becerisi geliştirdiği hem de bireylerin kaygı düzeyini düşürdüğü sonucuna varılabilir. Bu bulgular ışığında, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli öğeleri arasında olan öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması önemlidir (Azian vd., 2013; Çuhadar vd., 2014). Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmenler, öğrencilerin okula uyumlarında (Pianta vd., 1995), nitelikli bireyler yetiştirilmesinde (Tunçeli, 2013), öğrencilerin akademik başarılarının artmasında (Hallinan, 2008; O'Connor ve McCartney, 2007) ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Rudasill, 2011; Buyse vd., 2009).

Öncelikle Çin'de başlayan ve daha sonra ülkemiz de dâhil olmak üzere tüm dünyayı etkileyen COVID-19 pandemisi, yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlerin çevrimiçi ortamda yapılmasına neden olmuştur. Bu eğitimlerden biri de yaratıcı dramadır. Pandemi öncesinde, fiziksel bir mekânda ve yüz yüze temas gerektiren drama eğitiminin çevrimiçi ortamda yapılması olumsuz bir kanaatle karşılanmıştı (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021). Ancak Philip ve Nicholls (2007), pandemi döneminden önce tiyatro ve drama derslerinin uzaktan eğitim yoluyla verilebileceğini öne sürmüşlerdir. Pandemi sürecinde ise çevrimiçi öğrenmenin, çocukların olumsuz durum ve olaylara karşı daha dayanıklı olmalarına ve eğitim sürecinin daha sağlıklı ve eğlenceli hale gelmesine olanak sağladığı görülmüştür (Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020). Çevrimiçi yaratıcı drama uygulamaları, yaratıcı drama uygulamalarının bileşen ve süreçlerinden oluşmaktadır. Tek fark, bu kurgusal gerçekliği online platformda yaratmak, yaşamak ve yaşatmaktır. Dolayısıyla yaratıcı dramanın temel bileşenleri, ilkeleri ve süreçleri çevrimiçi yaratıcı dramada da geçerlidir (Ütkür-Güllühan vd., 2023). Karaosmanoğlu ve diğerleri (2023) tarafından yapılan araştırmada, COVID-19 sürecinde çevrimiçi drama dersi yürüten drama öğretmenlerinin dijital ortamın kısıtlılıklarına ve teknik sorunlara yönelik çözüm stratejileri geliştirdikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca, Nadarajan ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışmada sunulan anket ve görüşme bulguları, öğrencilerin çevrimiçi yaratıcı deneyimlerinde canlı etkileşimler, öğretmen-öğrenci ve akran ilişkileri, erişilebilirlik ve başarıyla ilgili çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

COVID-19 pandemisiyle beraber tüm dünyada olduğu gibi Türkiye de yeni normale adapte olmaya çalışmıştır. Drama, Türkiye' de yeni normale hızla tepki veren alanlardan biri olmuştur. Bu duruma drama eğitmeni yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardan biri olan Çağdaş Drama Derneği (ÇDD)'nin de etkisi olmuştur. ÇDD, drama eğitmeni yetiştirme final aşaması olan bitirme projesinin planlamasını ve etkinliklerin tasarlanmasını çevrimiçi ortamda gerçekleştirmiştir. Daha sonra eğitmenlik eğitiminin diğer aşamalarını da çevrimiçi ortamlara uygun olarak tasarlayarak uygulamaya geçmiştir (Metinnam ve Karaosmanoğlu, 2021). Bunun yanı sıra üniversitelerde okutulan seçmeli drama dersleri de COVID-19'la birlikte çevrimiçi ortamlara uygun olarak tasarlanmış ve bunun için de farklı platformlar kullanılmıştır. Daha çok kameranın ve mikrofonun kullanıldığı etkinlikler uygulanmıştır (Karaosmanoğlu ve Metinnam, 2021). Üniversiteler, akademik veri yönetim sistemi (AVYS) ile birlikte Team Link, Adobe Connect, Webex, Skype, Zoom, Google Hangouts, Goto Meeting, Eztalks, Classroom, Google Meet, Discor, Eztalks gibi platformlarla uzaktan eğitime başlamıştır (Bal İncebacak, 2022a). Drama dersleri online olarak verilirken drama etkinliklerinde ve drama eğitim programında gerekli değişikliklerin yapıldığı, online derslerde ağırlıklı olarak Zoom dijital platformunun kullanıldığı ifade edilmiştir (Karaosmanoğlu vd., 2022).

Çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama uygulamalarının etkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalara rastlanmıştır. Ütkür-Güllühan ve diğerleri (2023), çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin

ilkokul öğrencilerinin mutluluk ve eğlenme düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu etkinliklere katılan öğrenciler, daha mutlu olduklarını ve daha fazla eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bal İncebacak (2022a), üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, çevrimiçi drama derslerine katılan öğrencilerin uzaktan eğitimden keyif aldıklarını, eğitim sürecinde aktif olduklarını ve yüz yüze eğitimdeymiş gibi hissettiklerini belirtmiştir. Karaosmanoğlu ve diğerleri (2022) ise drama öğretmenlerinin yüz yüze uyguladıkları drama eğitim programlarını dijital platformlara uygun hâle getirerek başarıyla uyguladıklarını belirtmişlerdir. Drama eğitimlerinde ağırlıklı olarak Zoom dijital platformunu kullandıklarını, bu derslerde drama öğretmenlerinin çevrimiçi dersleri değerlendirmek, geri bildirimde bulunmak ve öğrencilerin hazırbulunuşluklarını tespit etmek için Kahoot, Menti, Padlet gibi Web 2.0 araçlarını kullandıkları sonucuna varmışlardır. Bal İncebacak (2022b) ayrıca, çevrimiçi yaratıcı drama derslerinin sonunda üniversite öğrencilerinin kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, uzaktan eğitimde işlenen diğer derslerde pasif olduklarını ancak çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama derslerinde daha aktif olduklarını belirtmiştir. Özkaya ve Altuntaş (2021), masallarla kök ve eklerin öğretiminde çevrimiçi yaratıcı drama etkinlikleri planlamışlardır. Bağ ve Arık Karamık (2023) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının matematik derslerinde çevrimiçi drama yöntemini kullanarak öğrenme kuramlarını uygulama konusundaki olumlu görüşlerinin arttığı ortaya konulmuştur.

Çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin başarıyla uygulandığını gösteren bulgular önceki araştırmalarda da mevcuttur (Bal İncebacak, 2022a; Cziboly ve Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu vd., 2022; Ütkür-Güllühan vd., 2023). Çevrimiçi planlanan yaratıcı drama etkinlikleri gibi yüz yüze planlanan ve uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinde de beklenen olumlu etkinin görüldüğü çalışmalara rastlanmıştır. Binici (2013), kendini ifade etmede zorlanan, grup karşısında konuşma güçlüğü çeken öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi sayesinde bu sıkıntıları aştığı sonucuna varmıştır. Kaya (2018), yaratıcı drama yönteminin kaygı düzeyini olumlu etkilemede ve stresle baş etmede anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Sevim ve Erem (2013) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde olumlu etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Kardaş ve Akın (2019) yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının hafifletilmesinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır. Dikici ve arkadaşları (2010) yaratıcı drama temelli grup rehberliğinin öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerini azaltmada etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Abacı ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmada kendini kontrol etme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yapma ve yürütme becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcıların iletişim becerileri ve kaygı düzeylerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Literatürde, çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerine olumlu etkileri olduğuna dair bulgulara rastlanmaktadır (Bal İncebacak, 2022b). Ancak, doğrudan iletişimle ilgili çevrimiçi drama uygulamalarına yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin bu bağlamda önemli bir potansiyele sahip olduğu göz önüne alındığında, bu çalışma bu alandaki önemli bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan ve etkili iletişim dersi alan 3. sınıf öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerine çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin etkisini araştırmaktır.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 10 öğrenci kontrol grubunda yer alarak sadece etkili iletişim becerileri dersi almış, deney grubundaki diğer 10 öğrenci ise aynı dersin yanı sıra çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerine katılmıştır. Ön test ve son testin uygulandığı kontrol grubu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmalarda olduğu gibi deney ve kontrol grubuna başlangıcında iletişim kaygısı ölçeği uygulanmış yaratıcı drama etkinlikleri sonrasında iletişim kaygısı ölçeği son test olarak uygulanarak arasındaki farkın istatistiki olarak anlamlı olup olmamasına bakılmıştır (Johnson ve Christensen, 2014). Çevrimiçi gerçekleştirilen yaratıcı drama etkinliklerine başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının homojenliğine bakılmıştır. Araştırma yolu tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

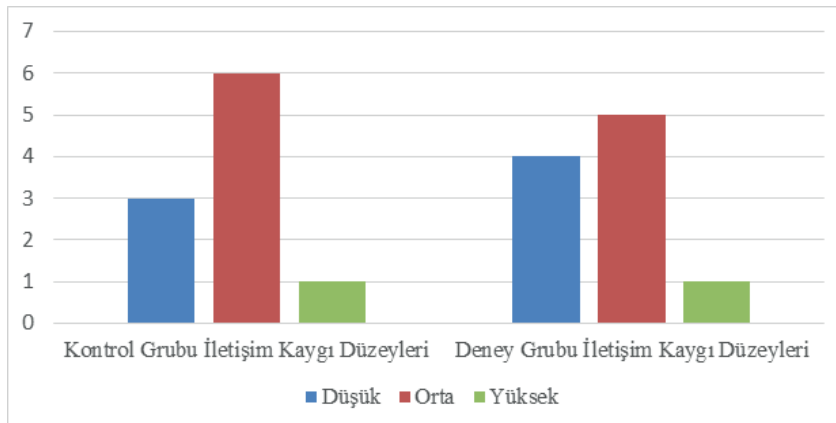
Grup	Ön test	İşlem	Son test
Kontrol	İletişim Kaygısı Ölçeği	İşlem yok	
Deney	İletişim Kaygısı Ölçeği	Çevrimiçi Yaratıcı Drama Etkinlikleri	İletişim Kaygısı Ölçeği

Çalışma Grubu

2020-2021 akademik yılında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi’nde kayıtlı olan ve etkili iletişim becerileri dersine katılan, ardından araştırmaya gönüllü olan 20 öğrenci, çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma grubunu ‘etkili iletişim becerileri’ dersini seçen Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü ve Spor Yöneticiliği Bölümünde öğrenim gören gönüllü öğrencilerden oluşmuştur. Deney grubunu 4 kadın 6 erkek öğrenci oluştururken, kontrol grubunu ise 5 erkek 5 kadın öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin deney ve kontrol grubuna göre iletişim kaygı düzeyleri düşük, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılarak Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Araştırmaya Katılan Spor Bilimleri Öğrencilerinin İletişim Kaygı Düzeyleri



Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilerin iletişim kaygı seviyelerini ölçmek ve çevrimiçi yaratıcı drama uygulamalarının etkisini belirlemek amacıyla İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ (İKO-24) kullanılmıştır. İLETİŞİM KAYGISI ÖLÇEĞİ (İKO-24): McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ölçek yine aynı araştırmacı ve arkadaşları (McCroskey., 1985) tarafından tekrar 1985 yılında güncellenmiştir. Ölçek Çakmak (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, “grup iletişim kaygısı”, “toplantı iletişim kaygısı”, “bireyler arası iletişim kaygısı” ve “genel iletişim kaygısı” olmak üzere dört alt boyut ve 24 maddeden oluşmuştur. Boyutların puanlaması McCroskey vd. (1985) araştırmasında olduğu gibi yapılmıştır. “Grup = 18 – (1) + (2) - (3) + (4) - (5) + (6)”, “Toplantı =18 - (7) + (8) + (9) –(10) – (11) + (12)”, “Bireylerarası= 18 – (13) + (14) – (15) + (16) + (17) – (18)” ve “Genel =18 + (19) – (20) + (21) – (22) + (23) – (24)” grup iletişim kaygısı (1., 2., 3., 4., 5. ve 6. sorular). İletişim kaygısının düşük, orta ve yüksek olarak değerlendirilmesi boyutlara göre tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

İletişim Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi

Toplam	Yüksek	Düşük
Toplam Puan	>80	<51
Grup	>20	<11
Toplantı	>20	<13
Kişiler arası	>18	<11
Genel	>24	<14

McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ve McCroskey ve diğerleri (1985) tarafından tekrar geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin Güvenirlik katsayısı olan Cronbach’s α (0.94) olarak bulunmuştur. Çakmak (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach’s α (0.81) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin ön test Cronbach’s α (0,794) tespit edilirken McDonald’s ω değerinin ise (0,863) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların son test sonuçlarına göre Cronbach’s α (0,836) McDonald’s ω değeri ise (0,950) olduğu tespit edilmiştir.

Yaratıcı Drama Atölyelerinin Uygulama Süreci

Çalışmanın bu bölümünde yaratıcı drama etkinlikleri kullanılarak Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan 3. sınıf öğrencilerinin iletişim kaygı düzeylerinin düşürülmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 4 boyut ve 24 maddeden oluşan İletişim Kaygısı Ölçeğinin (İKÖ-24) her bir boyutu için iki atölye planlanmıştır. Atölyeler 180 dakikadan (3 saat) oluşmaktadır. Bu durumda ‘iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye, ‘toplantı iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye, ‘genel iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye, ‘bireylerarası iletişim kaygısı boyutu’ için 2 atölye hazırlanmıştır. Atölyeler yaratıcı drama alanında uzmanlaşmış üç akademisyenin değerlendirmeleri ve önerilerine sunulmuş ve gelen görüş ve öneriler doğrultusunda eksiklikler giderilmiştir. Atölyeler uygulanırken Web 2.0 araçlarından (Zoom, Padlet, Google Form) faydalanılmıştır. Deney grubunu oluşturan öğrencilerin daha önce yaratıcı drama deneyimi olmadığı katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Yaratıcı drama uygulamaları, ÇDD’nin açtığı Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Kurs Programının beş aşamasını başarıyla tamamlamış olan araştırmacı tarafından planlanmış ve yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada kontrol ve deney gruplarından elde edilen verilerin normalliğinin sınanması için çarpıklık ve basıklık değerleri ile Shapiro wilk testinin sonuçları ön test ve son test olarak ayrı incelenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde kontrol ve deney grubu ön test ve son test değerlerinin çarpıklık ve basıklık değerinin + 1.5 ile -1.5 değerlerinin dışında olduğu ayrıca shapiro w testi sonuçlarında anlamlı olan boyutlar olduğu tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu nedenle parametrik olmayan Mann Whitney U ve Wilcoxin Rank testleri uygulanmıştır. İstatistiki olarak deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu durumlarda farkın etki büyüklüğünün değerlendirilmesi için rank biserial korelasyon değeri incelenmiştir. Rank biserial korelasyon değerine göre 0.30'dan daha az bir değere sahipse küçük etki büyüklüğüne, $0.30 \leq$ ile 0.50 arası bir değere sahipse orta etki büyüklüğüne ve son olarak ≥ 0.50 'den fazla olan değer mevcut ise büyük etkiye sahip olduğu ifade edilebilir (Kerby, 2014). Ölçeğin güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında Cronbach's α ve McDonald's ω değerleri kullanılmıştır.

Tablo 3

Kontrol ve Deney Gruplarının İletişim Kaygısı Alt Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

		Grup	Toplantı	Kişiler arası	Genel	Toplam	
Kontrol	Ön test	Çarpıklık	0.979	1.16	-0.229	1.78	1.85
		Basıklık	-0.419	2.01	0.450	2.90	4.03
		Shapiro w	0.0016	0.166	0.155	0.003	0.011
	Son test	Çarpıklık	0.789	1.62	-0.793	0.386	0.960
		Basıklık	-0.335	3.37	0.759	2.54	1.19
		Shapiro w	0.124	0.049	0.385	0.158	0.003
Deney	Ön test	Çarpıklık	0.562	0.720	1.65	1.49	0.988
		Basıklık	-0.955	1.13	2.65	2.28	0.0702
		Shapiro w	0.228	0.575	0.002	0.042	0.126
	Son test	Çarpıklık	1.03	1.39	0.362	1.96	1.37
		Basıklık	1.53	3.05	0.980	5.68	3.84
		Shapiro w	0.148	0.048	0.044	0.001	0.007

İşlem yolu

- Çalışmada McCroskey (1982) tarafından geliştirilen ve McCroskey ve diğerleri (1985) tarafından tekrar geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan 24 madde ve 4 boyuttan oluşan İletişim Kaygısı Ölçeği (İKÖ-24) ön test ve son test olarak uygulanacağına karar verilmiştir.

- Spor Bilimleri Fakültesi 3. Sınıf öğrencisi olup 'etkili iletişim becerileri' dersini alan toplam 45 öğrenci arasından, gönüllü olan 20 öğrenci belirlenmiştir. Seçilen 20 öğrenciden 10'u deney grubuna, diğer 10'u ise kontrol grubuna rastgele seçilmiştir.

- Her grup için ayrı ayrı Whatsapp grubu oluşturulmuştur. Whatsapp grupları oluşturulduktan sonra her gruba İletişim Kaygısı Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır.

- Tüm öğrencilerin İletişim Kaygısı Ölçeğini doldurmasının ardından, gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için independent sample t-testi uygulanmıştır.
- Yapılan ön test sonrasında deney ve kontrol grupları arasında fark olmadığı görülmüştür.
- Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere ön test uygulandıktan sonra, haftada 3 saat olarak aldıkları etkili iletişim dersi dışında herhangi bir işlem uygulanmamıştır.
- Deney grubunu oluşturan öğrencilere İletişim Kaygısı Ölçeği ön test olarak uygulandıktan sonra, haftada 3 saat olarak aldıkları etkili iletişim dersinin dışında, hazırlanan yaratıcı drama atölyeleri haftada 1 gün (3 saat) ve 8 hafta boyunca uygulanmıştır.
- Tüm atölyeler uygulandıktan sonra İletişim Kaygısı Ölçeği son test olarak hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Araştırma gerçekleştirilirken etik kurallara uygun bir şekilde hareket edilmiştir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin “Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne” etik izin belgesi için başvuru yapılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulundan 05.05.2021 tarih ve E-84026528-050.01.04-2100068774 sayılı belge ile araştırmanın etik kurallara uygun olduğu yönünde izin alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın başlangıcında çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerine geçilmeden önce kontrol ve deney gruplarının arasındaki istatistiki olarak anlamlı bir fark olup olmadığını anlaşılabilmesi için Mann Whitney u testi uygulanmıştır.

Tablo 4

Kontrol ve Deney Grubu Ön Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p
Grup	Kontrol	15.2	3.56	55.0	0.332
	Deney	16.7	4.03		
Toplantı	Kontrol	14.3	4.03	62.5	0.598
	Deney	14.9	4.06		
Bireyler Arası	Kontrol	12.7	2.77	57.0	0.360
	Deney	14.1	3.15		
Genel	Kontrol	14.1	3.53	61.5	0.555
	Deney	14.6	3.42		
Toplam	Kontrol	56.3	10.12	53.0	0.280
	Deney	60.3	10.95		

Tablo 4 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=15.2$), deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=16.7$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin

grup iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.332$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.3$), deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.9$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.598$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=12.7$), deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.360$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$), deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.555$) değildir ($p>0.05$).

Tablo 5*Kontrol ve Deney Grubu Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p	Rank Biserial
Grup	Kontrol	14.7	2.64	35.0	0.033	0.514
	Deney	12.1	3.90			
Toplantı	Kontrol	14.8	3.22	24.0	0.006	0.667
	Deney	11.1	3.53			
Bireyler Arası	Kontrol	12.9	3.12	41.5	0.076	-
	Deney	10.6	3.42			
Genel	Kontrol	13.3	1.66	27.5	0.009	0.618
	Deney	11.8	2.26			
Toplam	Kontrol	55.6	8.51	24.0	0.006	0.667
	Deney	45.5	12.20			

Tablo 5 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=14.7$), deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=12.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.033$) bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=14.8$), deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=11.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.006$) bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=12.9$), deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=10.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.076$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=13.3$), deney grubu

öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test puan ortalamalarının ($x=11.8$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.006$) bulunmuştur ($p<0.05$). Tablo 5 incelendiğinde grup iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve genel iletişim kaygısı alt boyutlarında etki değeri büyük bulunmuştur. Ayrıca toplam etki büyüklüğü de büyük bulunmuştur.

Tablo 6

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Wilcoxin Rank Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p
Grup	Ön Test	15.2	3.56	55.0	0.332
	Son Test	16.7	4.03		
Toplantı	Ön Test	14.3	4.03	62.5	0.598
	Son Test	14.9	4.06		
Bireyler Arası	Ön Test	12.7	2.77	57.0	0.360
	Son Test	14.1	3.15		
Genel	Ön Test	14.1	3.53	61.5	0.555
	Son Test	14.6	3.42		
Toplam	Ön Test	56.3	10.12	53.0	0.280
	Son Test	60.3	10.95		

Tablo 6 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=15.2$), son test puan ortalamalarının ($x=16.7$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.332$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.3$), son test puan ortalamalarının ($x=14.9$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.598$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=12.7$), son test puan ortalamalarının ($x=14.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.360$) değildir ($p>0.05$). Kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$), son test puan ortalamalarının ($x=14.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.360$) değildir ($p>0.05$).

Tablo 7*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Wilcoxin Rank Analiz Sonuçları*

Alt Boyutlar	Gruplar	X	SS	t	p	Mean Difference	Rank Biserial
Grup	Ön Test	16.7	4.03	71.5	0.0012	4.88	0.833
	Son Test	12.1	3.90				
Toplantı	Ön Test	14.9	4.06	64.0	0.007	4.00	0.939
	Son Test	11.1	3.53				
Bireyler Arası	Ön Test	14.1	3.15	43.0	0.0017	5.00	0.911
	Son Test	10.6	3.42				
Genel	Ön Test	14.6	3.42	54.0	0.008	3.50	0.964
	Son Test	11.8	2.26				
Toplam	Ön Test	60.3	10.95	78.0	0.002	15.77	1.000
	Son Test	45.5	12.20				

Tablo 7 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=16.7$), son test puan ortalamalarının ($x=12.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.0012$) bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.9$), son test puan ortalamalarının ($x=11.1$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin toplantı iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.007$) bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.1$), son test puan ortalamalarının ($x=10.6$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin bireyler arası iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.0017$) bulunmuştur ($p<0.05$). Deney grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test puan ortalamalarının ($x=14.6$), son test puan ortalamalarının ($x=11.8$) olduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubu öğrencilerinin genel iletişim kaygı düzeyi ön test ve son test ortalama puanları arasındaki bu fark anlamlı ($p=0.002$) bulunmuştur ($p<0.05$). Tablo 7 incelendiğinde tüm alt boyutlarda etki değeri büyük bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Spor Bilimleri Fakültesinde okuyan öğrencilerin iletişim kaygı düzeylerine çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin etkisini belirlemeyi amaçlanan araştırmada; çevrimiçi yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin grup iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve genel iletişim kaygıları ön test ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bireylerarası iletişim kaygılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yapılan çalışmada öğrencilerin genel, toplantı ve grup iletişim kaygılarının anlamlı bir şekilde düşmesi, yapılan çevrimiçi drama etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebileceği bir ortama sahip olması ve öğrencilerin etkinliklerden keyif almasının etkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca, elde edilen bulgular, yaratıcı drama yönteminin iletişim becerilerini geliştirme ve kaygıyı azaltmada güçlü bir araç olduğunu göstermektedir. Çevrimiçi platformların sağladığı esneklik ve erişim kolaylığı da iletişim kaygısının azalmasına yardımcı olan unsurlardan biri olmuş olabilir. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcı drama

süreçlerinde aktif rol almaları ve grup içi etkileşimlerin yoğunlaşması, sosyal bağların güçlenmesine ve grup dinamiklerinin olumlu yönde gelişmesine etki etmiş olabilir. Drama etkinlikleri, öğrencilere sözlü ve sözlü olmayan iletişim biçimlerini tecrübe etme fırsatı sunar (Okvuran, 2003) ve bu sayede iletişim becerileri de gelişir (McNaughton, 2004; Omura vd., 2019).

Karaosmanoğlu ve Metinnam (2022) yaptıkları çalışmada çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen drama derslerinin üniversite öğrencilerine hızlı düşünme, farklı bakış açılarını gözlemleme, karar verme, yorumlama, analiz yapma, özgüven, empati ve iletişim gibi beceriler kazandırdığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında öğrenciler drama ders içeriklerinin çeşitli sanat yapıtlarına temas etmelerine ve kendilerini daha etkin bir şekilde ifade etmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada öğrenciler drama derslerinden keyif aldıklarını, bu dersler sayesinde grup arkadaşlarını daha iyi tanıdıklarını, grup içi iletişimlerinin daha çok geliştiğini ve bu derslerin yüz yüze de yapılmasını istediklerini, yaratıcı dramanın değerlendirme aşamasında atölyelerin sonunda ifade etmişlerdir. Bal İncebacak (2022b) yaptıkları çalışmada Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde okuyan öğrencilerin uzaktan yapılan eğitimde sosyalliğin ve etkileşimin çok fazla olmaması gibi olumsuz durumların olduğunu, çevrimiçi yaratıcı drama derslerinin etkileşim kurmalarına ve sosyalleşmelerine yardımcı olduğunu ve yaratıcı drama dersinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da çevrimiçi drama etkinliklerinin öğrencileri sosyalleştirmekle beraber, grup iletişimlerini arttırdığı ve genel iletişim kaygılarını düşürdüğü söylenebilir. Karaosmanoğlu ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada çevrimiçi drama eğitimi veren 58 eğitimcinin yaklaşık yarısının çevrimiçi drama çalışmalarının etkili olduğuna inandığını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada da çevrimiçi drama etkinliklerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini anlamlı bir farkla düşürmesi, çevrimiçi drama etkinliklerinin etkili olduğu anlamına gelebilir. Bal İncebacak (2022a), yaptığı çalışmada çevrimiçi yaratıcı drama dersi alan öğrencilerin uzaktan eğitimden keyif aldıklarını, kendilerini yüz yüze eğitimde gibi hissettiklerini, süreçte aktif rol aldıklarını ifade etmiştir. Yapılan çalışmada da çevrimiçi drama etkinliklerinde tüm öğrencilerin aktif rol alması, sürece dâhil olması ve kendilerini ifade edebilecekleri ortam bulabilmesinin onların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sunmasının yanında iletişim kaygılarını da azalttığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin bireylerarası iletişim kaygılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeni bireylerarası iletişim ve etkileşimin yoğun olduğu yaratıcı drama uygulamalarının çevrimiçi ortamlarda daha kısıtlı gerçekleştirilmesinden kaynaklanmış olabilir. Karaosmanoğlu ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada, drama eğitimi veren öğretmenler yüz yüze drama derslerini çevrimiçi derslerle karşılaştırmışlar ve bazı tespitlerde bulunmuşlardır. Drama öğretmenleri çember halinde olmanın, iletişim kurmanın, etkileşimde bulunmanın, çeşitli oyunlar oynamanın zor olduğu çevrimiçi ortamda drama çalışmalarının tam olarak gerçekleştirilemeyeceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da bireylerin fiziksel olarak birbirinden uzak olması, bireylerarası iletişim kaygılarında anlamlı fark olmamasını etkilemiş olabilir. Hishon (2020) COVID-19 salgını sırasında öğrenciler ve öğretmenler arasındaki fiziksel kopukluk nedeniyle çevrimiçi drama eğitiminin zor olduğunu ifade etmiştir. Çevrimiçi ortamlarda yaşanan fiziksel uzaklık öğrencilerin tam anlamıyla kaynaşamamasını ve güçlü iletişim kurmalarını etkilemiş olabilir. Bu durum da bireyler arası iletişim kaygılarında beklenen etkinin olmamasına neden olmuş olabilir. Karaosmanoğlu ve Metinnam (2021) çevrimiçi drama dersi alan üniversite öğrencilerinin görüşlerini aldıkları çalışmada, öğrencilerin çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama dersinde kamera kullanımının sınırlı olması, bağlantı hızının düşük olması, çevrimiçi ortamlarda iletişim ve etkileşimin az olması,

çalışmaların yüz yüze yapılmasının daha uygun olacağı gibi görüş belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada da benzer aksaklıkların ve durumların zaman zaman yaşanması öğrencilerin bireylerarası iletişim kaygılarını anlamlı bir şekilde düşmemesinde etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak, çevrimiçi yaratıcı drama etkinliklerinin Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin grup iletişim kaygısı, toplantı iletişim kaygısı ve genel iletişim kaygısını anlamlı düzeyde azalttığı bulunmuştur. Bireylerarası iletişim kaygılarında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları ve sonuçları dikkate alınarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Çevrimiçi uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin yüz yüze planlanarak daha geniş bir grupla uygulanması önerilebilir.

- İletişim Kaygısı Ölçeği ön test olarak Spor Bilimleri Fakültesinde uygulanabilir ve kaygı düzeyi yüksek çıkan öğrencilerle iletişim kaygısını azaltacak atölyeler planlanıp uygulanabilir.

- Benzer özelliklere sahip iki farklı gruptan birine çevrimiçi planlanan yaratıcı drama etkinlikleri, diğerine yüz yüze planlanan yaratıcı drama etkinlikleri uygulanarak iletişim kaygı düzeylerindeki etkiye bakılabilir.

Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazarın katkı oranı %50 (Atölyelerin hazırlanması, uygulanması, giriş ve tartışma), İkinci yazarın katkı oranı % 30 (yöntem ve bulgular), Üçüncü yazarın katkı oranı % 20 (bulgular ve tartışma).

Çıkar çatışması

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynakça

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Bir iletişim yolu olarak drama. Yaratıcı drama 1985-1995 yazılar. *Prof. Dr. İnci San'a armağan* içinde. Ankara: Natürel Yayınları.
- Akoğuz M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygın, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.
- Aykaç M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 671-682.
- Azian, A., Raof, A., Ismail, F. ve Hamzah, M. (2013). Communication strategies of nonnative speaker novice science teachers in second language science classrooms. *System* 41, 283-297

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222.
- Bağ, G., & Karamık, G. A. (2023). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı drama ile öğrenme kuramlarını çevrimiçi deneyimlemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 603-624.
- Bal İncebacak, B. (2022a). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-46.
- Bal İncebacak, B. (2022b) Çevrimiçi yaratıcı drama deneyimine sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin gözünden bir bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 379-404.
- Beatty, M. J., & Dobos, J. A. (1997). Psychological assessment. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, H. Ayres, T. Hopf. ve D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication shyness, reticence and communication apprehension* (pp. 217-229). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Beatty, M. J., McCroskey, J. C. ve Heisel A. D. (1998). Communication apprehension as temperamental expression: a communibiological paradigm. *Communication Monographs*, 65, 197-219.
- Bessadet, L. (2022). Drama-based approach in English language teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 13 (1), 525-533.
- Binici, B. K. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 104-113.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. ve Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Cziboly, A., and A. Bethlenfalvy. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4): 645-651. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816818>
- Çakmak, V. (2018). *İletişim kaygısı ve sosyal medya*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğrencilerin iletişim kaygısı, muziplik/takılma ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 42, 19-36
- Çifci, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.

- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59- 67.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95- 119.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *Education Sciences*, 5 (3) , 1126-1140.
- Emunah, R. (2019). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. Routledge.
- Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı. *Journal Of Innovative Healthcare Practices*, 2(2), 88-95.
- Erdoğan, Ö. (2018). *İletişim kaygısı gelişiminde aile iletişim kalıpları ve paradoksal (çift bağ) iletişimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hishon, K. (2020). Teaching life skills through virtual drama class. Retrieved from <https://www.theatrefolk.com/blog/teaching-life-skills-through-virtual-drama-class/>
- Hunter, K. M., Westwick, J. N. ve Haleta, L. L. (2014). Assessing success: The impacts of a fundamentals of speech course on decreasing public speaking anxiety, *Communication Education*, 63(2), 124-135.
- Karacil-Kılıçaslan, M. ve Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 1-13.
- Karaosmanoglu, G., Metinnam, İ., Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2022). Can drama lessons be given online? Perspectives of drama teachers during the covid-19. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1249-1272.

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222.

Karaosmanoğlu, G ve Metinnam, İ. (2021). Üniversitelerde okutulan çevrimiçi drama derslerine öğrenci gözüyle bir bakış. *Nmecs21 1. Uluslararası Medya Ve Kültürel Çalışmalar Konferansı*, 06 - 07 Eylül, Ss.62, Gaziantep, Türkiye.

Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ., (2022). Student opinions on the drama course adapted to the on-line environment . 2nd Icolde 2022 International Congress On Open Learning And Distance Education 2022, Erzurum, Turkey.

Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., ve Adıgüzel, Ö. (2023). Covid-19 sürecinde çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 53-76.

Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2019). Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 97-107.

Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *The Journal Of International Social Research*, 9(45).598-604.

Kardaş, N. ve Akın, E (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.

Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramının streste başetmeye etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.

Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: an approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>.

Loureiro, M., Loureiro, N. ve Silva, R. (2020). Differences of gender in oral and written communication apprehension of university students. *Education Sciences*, 10(12), 379.

McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication Education*, 26, 27-33.

McCroskey, J. C. (1982). *The An Introduction to Rhetorical Communication* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 13-38.

McCroskey, J. C. (2007). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 179–187.

McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1985). The content validity of the prca-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165-173.

- McCroskey, L. L., Teven, J. J., Minielli, M. C ve Richmond McCroskey, V. P. (2014). James C. McCroskey's instructional communication legacy: Collaborations, mentorships, teachers, and students, *Communication Education*, 63(4), 283–307.
- Mcnaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu, G. (2021). CoviDrama: Dramanın dijitalleşmesi ve Çağdaş Drama Derneği deneyimi. INMECS21 1. Uluslararası Medya ve Kültürel Çalışmalar Konferansı, Gaziantep, Türkiye, 6 - 07 Eylül, ss.74
- Nadarajan, N. T. M., Shing, S. R., Harman, H. A. H., & Rofidi, N. H. M. (2022). Malaysian Undergraduates' Perceptions on Attending Drama Class and Performing Drama Using Online Platform. *Selangor Humaniora Review*, 6(2), 41-54.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87.
- Omura M., Levett-Jones T. ve Stone T.E. (2019) Design and evaluation of an assertiveness communication training programme for nursing students, *J Clin Nurs*. 28,1990–1998.
- Onur, Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ö. F., (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Özkaya, P. G., & Altuntaş, M. A. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 219-231
- Philip, R. ve Nicholls, J. (2007). Theatre Online: The design and drama of e-learning. *Distance Education*, 28(3), 261-279.
- Pianta, R. C., Steinberg M. S. ve Rollins K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). Online yaratıcı drama etkinliklerinin spor bilimleri öğrencileri iletişim kaygı düzeylerine etkisi, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222.

Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992.

Shi, X., Brinthaup, T. M. ve McCree, M., (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individuals Differences*, 75, 125-129.

Şengül, Ö. A. ve Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.

Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon

Toprak İ. (2021) ÇDD (Çağdaş Drama Derneği) 2. Aşama çevrimiçi eğitimci eğitimi uygulama atölyesi.

Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.

Ütkür-Güllühan, N., Bekiroğlu, D., & Emral, T. (2023). The effect of online creative drama method on primary school students' levels of happiness and fun in school: Solomon four-group design. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(4), 697-718.

Wessels, Ch. (1987) *Drama*. Oxford University Press, Oxford.

Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.

Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.

Ek 1

Örnek Ders Planı

Ders: Etkili İletişim Becerileri

Konu: Tanışma/ Grup İçi İletişim

Katılımcılar: Spor Bilimleri Fakültesi 3. sınıf öğrencileri

Süre: 180 dakika

Yöntem ve teknikler: Yaratıcı drama (rol oynama, doğaçlama)

Mekân: Zoom platformu

Araç- Gereç: Padlet uygulaması

Kazanımlar: Grup arkadaşları ile iletişim kurar.

Grup arkadaşlarının isimlerini bilir.

Grup arkadaşlarının isim hikâyelerini bilir.

Süreç

A-Isınma / Hazırlık

1. Etkinlik

Lider öğrencileri Zoom programı üzerinde ekranda toplar ve kameralarını açmalarını söyler. Öğrencilere sırasıyla mikrofonlarını açıp neşeli bir şekilde isimlerini söylemelerini ister. Lider bir sıralama yapar ve önce kendisi “Merhaba Ben Akif” der. Daha sonra tüm öğrenciler belirlenen sıralamaya göre Merhaba ben de (ismini söyler). Bu etkinlik tüm katılımcılar tamamlanıncaya kadar devam eder.

2. Etkinlik

Lider öğrencilere bu etkinlikte herkesten isminin başına bir spor branşı bulmalarını ve bunu sıraları geldiğinde ekran başına gelerek söylemeleri ister (örneğin Merhaba ben Atletizmci Akif). Liderin belirlediği sıralamaya göre tüm katılımcılar spor dalını ve ismini birlikte söyler.

Bu çalışmanın ikinci aşamasında katılımcılar isim ve spor ismine bir devinim katarak söyler ve hemen ardından söylenen isim ve devinim tüm katılımcılara aynı anda tekrar ettirilir.

3. Etkinlik (meydan okuma)

Lider öğrencilere oynayacakları oyunun adının ‘meydan okuma’ olduğunu söyler. Bu oyunda lider gönüllü iki ebe belirler. Gönüllü ebelerin kendilerine birer katılımcı belirlemeleri gerektiğini söyler. Gönüllü ebeler sırayla kendi grubunda yarışmak için birer katılımcı seçer. Seçilen öğrenciler liderin vereceği yönergeye göre hareket eder ve grubuna puan kazandırmaya çalışır (Örneğin ‘B harfinde bir nesne veya C harfinden bir branş söyleyin veya isminizin son harfiyle evden bir nesne getirin ve ekranda gösterin. İlk söyleyen ya da ilk getiren kazanır ve grubuna bir puan kazandırır.’ gibi görevler verir.). Gönüllü ebeler tüm katılımcıları sırasıyla seçerler. Tüm katılımcılar oynadıktan sonra en fazla puanı toplayan gönüllü ebe oyunu kazanır (İbrahim Toprak, 2021. ÇDD 2. Aşama çevrimiçi eğitimci eğitimi uygulama atölyesi).

4. Etkinlik

Lider öğrencileri ikili gruba ayırır. Gruplar Zoom üzerinden farklı ara odalara geçerler. İkili gruplara birbirlerine isimlerini, isimlerinin anlamlarını ve kim tarafından isimlerinin konulduklarını anlatmalarını söyler. Bir süre sonra ikili grupları değiştirir. Lider tüm katılımcılar birbirleri ile eşleştikten sonra süreci sonlandırır.

B- Canlandırma

5. Etkinlik

Lider öğrencileri 3 gruba ayırır. Her grubun üyelerinden çevrelerinden duydukları veya kendilerinin kurguladıkları ilginç bir isim koyma hikâyesi bulmalarını ister. Her katılımcı, ilginç bir isim koyma hikâyesi düşünür ve paylaşır. Grup üyeleri, dinledikleri hikâyeler arasından en ilginç bulduklarını seçerler. Her grup, seçtikleri en ilginç isim koyma hikâyesini birlikte canlandırır.

6. Etkinlik

Lider öğrencileri 3 gruba ayırır. Her grubun üyelerinden kendi hayali biyografilerini oluşturmalarını ister. Bu biyografiler, katılımcıların hayal gücünü kullanarak yaratacakları yaşam öykülerini içerir. Her katılımcı, hayalinde kendisini ünlü biri, tanınmış bir bilim insanı, sporcu veya herhangi başka bir karakter olarak tasarlar ve bu karakterin yaşam öyküsünü oluşturur. Her katılımcı, grubuna sırasıyla hayali biyografisini anlatır. Bu biyografi, karakterin doğumundan bugüne kadar başından geçen önemli olayları içerir. Grup üyeleri, dinledikleri biyografiler arasından en ilginç bulduklarını seçerler. Her grup, seçtikleri en ilginç biyografiyi birlikte canlandırır.

C- Değerlendirme

7. Etkinlik

Lider padlet uygulamasını ekrana yansıtır. Öğrencilere, özellikle grup içi iletişimde neler öğrendiklerini, hangi etkinliklerin en faydalı olduğunu ve bu süreçte hangi iletişim becerilerini geliştirdiklerini düşünmelerini söyler. Ardından aşağıdaki soruları yöneltir.

- Grup çalışması sırasında kendinizi ne kadar rahat ifade edebildiniz?
- Grup üyelerinin iletişimi ve iş birliği nasıldı?
- Hangi etkinlikler iletişim becerilerinizi geliştirmede etkili oldu?

Tüm öğrenciler cevaplarını Padlet uygulamasına yazdıktan sonra, lider bu cevapları okur ve tartışma başlatır. Ardından öğrencilere, grup içi iletişimi ve etkinliklerin verimliliğini artırmak için önerilerde bulunmaları istenir.

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

Mehmet Akif Yücekaya¹

Sinan Uğraş²

Murat Aslan³

Article Info

DOI: 10.21612/yader.2024.011

Article History

Received: 23.04.2024

Accepted: 28.07.2024

Keywords

Communication

University students

Creative drama

Sport sciences

Article Type

Research paper

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of online creative drama method on the communication anxiety levels of 3rd grade students of Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Sport Sciences. For this purpose, a total of 20 students, 10 of whom were in the control group and 10 of whom were in the experimental group, were included in the study. While 10 students in the control group took only the Effective Communication Skills course, 10 students in the experimental group received creative drama activities online in addition to the Effective Communication Skills course. In the study, the Communication Anxiety Scale (CAQ-24), which was developed by McCroskey (1982) and revalidated by McCroskey et al. (1985), consisting of 4 dimensions and 24 items, was applied to the student group as a pre-test and post-test. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used in the study. The communication anxiety scale was initially applied to the experimental and control groups as a pre-test, and after the creative drama activities applied as eight workshops, the communication anxiety scale was applied as a post-test to see whether the difference was statistically significant. At the end of the study, it was found that online creative drama activities significantly reduced the general communication anxiety, meeting communication anxiety and group communication anxiety of the students of the Faculty of Sports Sciences in favor of the experimental group. No significant difference was found in interpersonal communication anxiety. Based on the findings of the study, it is recommended to implement face-to-face or online drama activities in universities to reduce communication anxiety.

Suggested Citation

Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of SportSciences Students, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 19(2), 203-222, <https://doi.org/10.21612/yader.2024.0011>

1. Assistant Professor, Dicle University School of Physical Education and Sports, Diyarbakır, Turkey. E-posta:yucekayaakif@gmail.com, Orcid Id: 0000-0003-3853-5660

2. Assoc Prof. Dr., Çanakkale Onsekizmart University Faculty of Sport Sciences, Çanakkale, Turkey. E-mail: sinanugras@gmail.com Orcid Id:0000-0003-0792-1497

3. Assoc Prof. Dr., Çanakkale Onsekizmart University Faculty of Sport Sciences, Çanakkale, Turkey. E-mail: aslmrt@gmail.com, Orcid Id: 0000-0001-8938-3930

Introduction

Human beings are social beings by nature. Therefore, he/she is in constant communication and interaction with his/her environment. Through communication, people can exchange ideas, express their feelings and thoughts and understand each other. As a social being, humans need to be comfortable and not experience communication anxiety in order to communicate with their environment in a healthy way. Studies show that all people experience communication anxiety, but an average of one-third of people experience high levels of communication anxiety (Hunter et al., 2014; McCroskey, 2007; McCroskey et al., 2014; Shi et al., 2015).

Communication anxiety can be defined as the state of fear, tension and anxiety that individuals experience during communication (Beatty et al., 1998; Bodie, 2010; McCroskey, 1977). If a person is anxious about communicating, he/she experiences problems such as being unsure of the messages in the communication process (Çakmak & Aktan, 2016; Çakmak 2018), excessive sweating and high heart rate during communication (Beatty & Dobos, 1997), decreased likelihood of communicating with other individuals (McCroskey, 1984), hesitating to speak in front of people (Erdoğan, 2018), and experiencing negative emotions rather than the benefit he/she thinks to obtain during communication (Loureiro et al., 2020). For this reason, communication anxiety is a negative situation that needs to be solved and prevented (Çakmak & Aktan, 2016).

One of the most effective ways to prevent and solve communication anxiety is creative drama activities (Adıgüzel, 2006; Çifçi & Altınova, 2017; Gölpınar et al., 2018). Creative drama method provides an environment where individuals can express themselves both verbally and physically in a group. This increases the communication and interaction of the individual with other individuals and the group. People who participate in drama activities often emphasize that activities involving communication and interaction are good for them or make them feel good (Karaosmanoğlu et al., 2022). Wessels (1987) states that drama activities and role-playing practices increase the need for students to talk because they focus on the activity. While such activities allow participants to communicate and interact with other individuals by using their imagination, he points out that they develop their communication skills unknowingly in this process. The effect of creative drama in developing communication skills is especially prominent in improvisation processes (Bessadet, 2022; Çifçi & Altınova, 2017). Improvisation is known as a drama method that directs participants to express their thoughts instantly and respond quickly (Emunah, 2019; Wessels, 1987). This process requires participants to effectively use communication skills such as eye contact, speech, body language, gestures and facial expressions (Adıgüzel, 2006; Emunah, 2019). During improvisation, participants improve their communication skills by transferring their feelings and thoughts to others. In this way, individuals' self-confidence in communication increases and their anxiety decreases, thus providing a more effective communication environment (Karaosmanoğlu et al., 2022; Gölpınar et al., 2018).

Creative drama increases individuals' communication skills (Akoğuz, 2002; Arslan et al, 2010; Dere, 2019; Dereli, 2018; Erdem, 2021; Karacil-Kılıçaslan & Yayla, 2018; Onur, 2016; Ormancı & Şaşmaz Ören, 2010; Şengül & Ünal, 2018; Yeler, 2018), has a positive effect on writing anxiety (Sevim & Erem, 2013), reduces reading anxiety (Yılmaz, 2009), increases speaking skills and reduces speaking anxiety (Aykaç & Çetinkaya, 2013; Hamzadayı et al, 2018; Kardaş, 2016), reduces exam anxiety (Karataş & Tagay, 2019) and reduces state anxiety in individuals (Dikici., 2010). In this case, it can be concluded that creative drama both develops communication skills in

individuals and reduces the anxiety level of individuals. In the light of these findings, it is important that teachers, who are among the most important elements of education and training activities, have effective communication skills (Azian et al., 2013; Çuhadar et al., 2014). Teachers with effective communication skills have positive effects on students' adaptation to school (Pianta et al., 1995), raising qualified individuals (Tunçeli, 2013), increasing students' academic achievement (Hallinan, 2008; O'Connor & McCartney, 2007) and students' social, emotional and cognitive development (Rudasill, 2011; Buyse et al., 2009).

The COVID-19 pandemic, which first started in China and then affected the whole world, including our country, caused face-to-face trainings to be held online. One of these trainings is creative drama. Before the pandemic, drama education, which requires face-to-face contact in a physical space, was viewed negatively online (Metinnam & Karaosmanoğlu, 2021). However, Philip and Nicholls (2007) suggested that theater and drama courses could be taught through distance education before the pandemic period. During the pandemic process, it was observed that online learning enabled children to be more resilient to negative situations and events and made the education process healthier and more fun (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020). Online creative drama practices consist of the components and processes of creative drama practices. The only difference is to create, live and experience this fictional reality on the online platform. Therefore, the basic components, principles and processes of creative drama are also valid in online creative drama (Ütkür-Güllühan et al., 2023). In the study conducted by Karaosmanoğlu et al. (2023), it was revealed that drama teachers who conducted online drama lessons during the COVID-19 process developed solution strategies for the limitations of the digital environment and technical problems. Furthermore, in the study by Nadarajan et al. (2022), survey and interview findings revealed that students experienced various challenges related to live interactions, teacher-student and peer relationships, accessibility, and success in their online creative experiences.

With the COVID-19 pandemic, Turkey, like the rest of the world, has tried to adapt to the new normal. Drama has been one of the fields that reacted quickly to the new normal in Turkey. The Contemporary Drama Association (CDA), one of the institutions aiming to train drama instructors, has also had an impact on this situation. CDA carried out the planning of the final stage of drama instructor training, the graduation project, and the design of the activities online. Later, it designed and implemented the other stages of the instructor training in accordance with online environments (Metinnam & Karaosmanoğlu, 2021). In addition, elective drama courses taught at universities were also designed in accordance with online environments with COVID-19 and different platforms were used for this. More activities using cameras and microphones were implemented (Karaosmanoğlu & Metinnam, 2021). Universities started distance education with platforms such as Team Link, Adobe Connect, Webex, Skype, Zoom, Google Hangouts, Goto Meeting, Eztalks, Classroom, Google Meet, Discor, Eztalks, along with the academic data management system (AVYS) (Bal İncebacak, 2022a). It was stated that necessary changes were made in drama activities and drama education program while drama courses were given online, and Zoom digital platform was mainly used in online courses (Karaosmanoğlu et al., 2022).

There are various studies showing that online creative drama practices are effective. Ütkür-Güllühan et al. (2023) concluded that online creative drama activities increased the happiness and fun levels of primary school students. Students who participated in these activities stated that they were

happier and had more fun. Similarly, Bal İncebacak (2022a), in his study with university students, stated that students who participated in online drama courses enjoyed distance education, were active in the education process and felt as if they were in face-to-face education. Karaosmanoğlu et al. (2022), on the other hand, stated that drama instructors successfully implemented their face-to-face drama education programs by adapting them to digital platforms. They concluded that they mainly used the Zoom digital platform in drama education programs and that drama instructors used Web 2.0 tools such as Kahoot, Menti, and Padlet to evaluate online lessons, provide feedback, and determine students' readiness. Bal İncebacak (2022b) also stated that university students expressed themselves better at the end of online creative drama courses and that they were passive in other distance education courses but more active in online creative drama courses. Özkaya and Altuntaş (2021) planned online creative drama activities in teaching roots and affixes with fairy tales. In the study conducted by Bağ and Arık Karamık (2023), it was revealed that pre-service teachers' positive views on applying learning theories by using online drama method in mathematics courses increased.

Findings showing that online creative drama activities were successfully implemented are also available in previous studies (Bal İncebacak, 2022a; Cziboly & Bethlenfalvy, 2020; Karaosmanoğlu et al., 2022; Ütkür-Güllühan et al., 2023). In addition to the creative drama activities planned online, there are also studies in which the expected positive effect was seen in creative drama activities planned and implemented face-to-face. Binici (2013) concluded in his study that teachers who had difficulty in expressing themselves and had difficulty speaking in front of the group overcame these problems thanks to the creative drama method. Kaya (2018) concluded that creative drama method had a significant effect on positively affecting the anxiety level and coping with stress. Sevim and Erem (2013) concluded that creative drama method had a positive effect on students' writing anxiety. Kardeş and Akın (2019) concluded that creative drama method was effective in alleviating students' Turkish speaking anxiety.

Dikici et al. (2010) concluded that creative drama-based group guidance is an effective method in reducing students' state anxiety levels. Formun ÜstüAbacı et al. (2015) concluded that creative drama method was effective in gaining self-control, initiating and maintaining a relationship, doing and executing a job with a group. When the studies are examined, it is seen that creative drama activities have a positive effect on the participants' communication skills and anxiety levels.

In the literature, there are findings that creative drama activities applied online have positive effects on communication skills (Bal İncebacak, 2022b). However, there are no studies on online drama practices directly related to communication. Considering that online creative drama method has an important potential in this context, this study aims to fill an important gap in this field. Accordingly, the aim of this study is to investigate the effect of online creative drama method on the communication anxiety levels of 3rd grade students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Sport Sciences and taking effective communication course.

Method

Research Model

Ten students studying at the Faculty of Sport Sciences were in the control group and took only the Effective Communication Skills course, while the other 10 students in the experimental

group participated in online creative drama activities as well as the same course. As in the studies using the quasi-experimental design with control group in which pre-test and post-test were applied, the communication anxiety scale was applied to the experimental and control groups at the beginning, and after the creative drama activities, the communication anxiety scale was applied as a post-test and the difference was statistically significant (Johnson & Christensen, 2014). Before starting the online creative drama activities, the homogeneity of the experimental and control groups was checked. The research design is shown in Table 1.

Table 1

Research Design

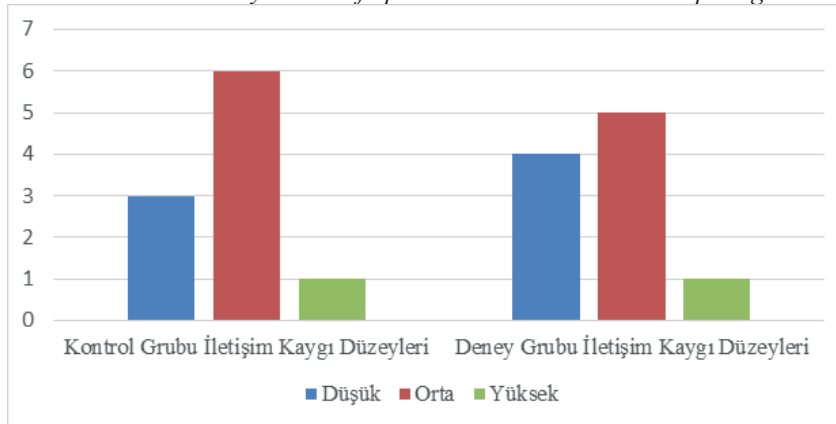
Group	Pre test	Process	Post-test
Control	Communication anxiety scale	No process	Communication anxiety scale
Experimental	Communication anxiety scale	Çevrimiçi Yaratıcı Drama Etkinlikleri	Communication anxiety scale

Research Group

In the 2020-2021 academic year, 20 students enrolled in Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Sport Sciences, who attended the Effective Communication Skills course and then volunteered for the study constituted the study group. The research group consisted of volunteer students studying in the Department of Physical Education and Sports Teaching and Sports Management Department who chose the ‘Effective Communication Skills’ course. The experimental group consisted of 4 female and 6 male students, while the control group consisted of 5 male and 5 female students. The communication anxiety levels of the students participating in the study were classified as low, medium and high according to the experimental and control groups and are given in Figure 1.

Figure 1

Communication Anxiety Levels of Sport Science Students Participating in the Study



Data Collection Tool

In the study, COMMUNICATION ANXIETY SCALE (CAS-24) was used to measure the communication anxiety levels of the students and to determine the effect of online creative drama practices. COMMUNICATION ANXIETY SCALE (CAS-24): The scale developed by McCroskey (1982) was updated by the same researcher and his colleagues (McCroskey., 1985) in 1985. The scale was adapted into Turkish by Çakmak (2018). The scale consists of 24 items and four sub-dimensions: “group communication anxiety”, “meeting communication anxiety”, “interpersonal communication anxiety” and “general communication anxiety”. The scoring of the dimensions was done as in McCroskey et al. (1985). “Group = 18 - (1) + (2) - (3) + (4) - (5) + (6)”, ‘Meeting = 18 - (7) + (8) + (9) - (10) - (11) + (12)’, ‘Interpersonal = 18 - (13) + (14) - (15) + (16) + (17) - (18)’ and ”General = 18 + (19) - (20) + (21) - (22) + (23) - (24)” ‘Group communication anxiety (questions 1, 2, 3, 4, 5 and 6). The evaluation of communication anxiety as low, medium and high is shown in Table 2 according to the dimensions.

Table 2

Determination of Communication Anxiety Levels

Total	High	Low
Total Points	>80	<51
Group	>20	<11
Meeting	>20	<13
Interpersonal	>18	<11
General	>24	<14

The reliability coefficient of the scale developed by McCroskey (1982) and revalidated by McCroskey et al. (1985) was found to be Cronbach’s α (0.94). The scale adapted into Turkish by Çakmak (2018) was found to be Cronbach’s α (0.81). In this study, while the pretest Cronbach’s α of the scale was found to be (0.794), McDonald’s ω value was found to be (0.863). According to the post-test results of the participants, Cronbach’s α was (0.836) and McDonald’s ω value was (0.950).

Implementation Process of Creative Drama Workshops

In this part of the study, it is aimed to reduce the communication anxiety levels of 3rd grade students studying at the Faculty of Sports Sciences by using creative drama activities. For this purpose, two workshops were planned for each dimension of the Communication Anxiety Scale (CAQ-24) consisting of 4 dimensions and 24 items. The workshops consist of 180 minutes (3 hours). In this case, 2 workshops were prepared for ‘communication anxiety dimension’, 2 workshops for ‘meeting communication anxiety dimension’, 2 workshops for ‘general communication anxiety dimension’ and 2 workshops for ‘interpersonal communication anxiety dimension’. The workshops were submitted to the evaluations and suggestions of three academicians specialized in the field of creative drama, and the deficiencies were eliminated in line with the opinions and suggestions received. Web 2.0 tools (Zoom, Padlet, Google Form) were utilized while implementing the workshops. It was stated by the participants that the students in the experimental group had no previous creative drama experience. The creative drama practices were planned and conducted by the researcher who successfully completed the five stages of the Creative Drama Instructor/Leader Course Program offered by CDA.

Data Analysis

In order to test the normality of the data obtained from the control and experimental groups in the study, the skewness and kurtosis values and the results of the shapiro wilk test were analyzed separately as pretest and posttest. When Table 3 was examined, it was determined that the skewness and kurtosis values of the control and experimental group pre-test and post-test values were outside the values of + 1.5 and -1.5, and there were significant dimensions in the results of the shapiro w test (Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, nonparametric mann whitney u and wilcoxin rank tests were applied. In cases where the difference between the experimental and control groups was statistically significant, the rank biserial correlation value was examined to evaluate the effect size of the difference. According to the rank biserial correlation value, it can be stated that if it has a value less than 0.30, it has a small effect size, if it has a value between $0.30 \leq 0.50$, it has a medium effect size, and finally, if there is a value ≥ 0.50 , it has a large effect (Kerby, 2014). Cronbach's α and McDonald's ω values were used to calculate the reliability coefficient of the scale.

Table 3

Skewness and Kurtosis Values of Control and Experimental Groups According to Communication Anxiety Subdimensions

		Group	Meeting	Interpersonal	General	Total	
Control	Pretest	Skewness	0.979	1.16	-0.229	1.78	1.85
		Kurtosis	-0.419	2.01	0.450	2.90	4.03
		Shapiro w	0.0016	0.166	0.155	0.003	0.011
	Post-test	Skewness	0.789	1.62	-0.793	0.386	0.960
		Kurtosis	-0.335	3.37	0.759	2.54	1.19
		Shapiro w	0.124	0.049	0.385	0.158	0.003
Experimental	Pretest	Skewness	0.562	0.720	1.65	1.49	0.988
		Kurtosis	-0.955	1.13	2.65	2.28	0.0702
		Shapiro w	0.228	0.575	0.002	0.042	0.126
	Post-test	Skewness	1.03	1.39	0.362	1.96	1.37
		Kurtosis	1.53	3.05	0.980	5.68	3.84
		Shapiro w	0.148	0.048	0.044	0.001	0.007

Process path

- In the study, it was decided to apply the Communication Anxiety Scale (CAQ-24) consisting of 24 items and 4 dimensions, which was developed by McCroskey (1982) and revalidated by McCroskey et al.

- Among a total of 45 students who were 3rd year students of the Faculty of Sports Sciences and who took the 'Effective Communication Skills' course, 20 students who volunteered were selected. Of the 20 students, 10 were randomly assigned to the experimental group and the other 10 to the control group.

- A separate Whatsapp group was created for each group. After the Whatsapp groups were created, the Communication Anxiety Scale was applied to each group as a pre-test.
- After all students completed the Communication Anxiety Scale, independent sample t-test was applied to determine whether there was a difference between the groups.
- After the pre-test, it was seen that there was no difference between the experimental and control groups.
- After the pre-test was administered to the students in the control group, no action was taken except for the Effective Communication Lesson, which they took 3 hours a week.
- After the Communication Anxiety Scale was administered to the students in the experimental group as a pre-test, creative drama workshops were applied 1 day a week (3 hours) for 8 weeks, apart from the Effective Communication Course they took 3 hours a week.
- After all the workshops were applied, the Communication Anxiety Scale was applied as a post-test to both the experimental group and the control group students.

Research and Publication Ethics

Ethical rules were followed while conducting the research. An application was made to the ‘Institute of Graduate Education’ of Çanakkale Onsekiz Mart University for ethical permission. Permission was obtained from Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute Ethics Committee with the document dated 05.05.2021 and numbered E-84026528-050.01.04-2100068774 that the research is in accordance with ethical rules.

Findings

At the beginning of the study, Mann Whitney u test was applied to understand whether there was a statistically significant difference between the control and experimental groups before the online creative drama activities were started.

Table 4

Comparison of Control and Experimental Group Pre-Test Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p
Group	Control	15.2	3.56	55.0	0.332
	Experiment	16.7	4.03		
Meeting	Control	14.3	4.03	62.5	0.598
	Experiment	14.9	4.06		
Interpersonal	Control	12.7	2.77	57.0	0.360
	Experiment	14.1	3.15		
General	Control	14.1	3.53	61.5	0.555
	Experiment	14.6	3.42		
Total	Control	56.3	10.12	53.0	0.280
	Experiment	60.3	10.95		

When Table 4 is examined, it is seen that the mean pretest scores of the control group students at the group communication anxiety level were ($x=15.2$), while the mean pretest scores of the experimental group students at the group communication anxiety level were ($x=16.7$). In this case, the difference between the pretest mean scores of the control and experimental group students at the group communication anxiety level was not significant ($p=0.332$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean scores of the control group students at the meeting communication anxiety level were ($x=14.3$), while the pre-test mean scores of the experimental group students at the meeting communication anxiety level were ($x=14.9$). In this case, the difference between the pretest mean scores of the meeting communication anxiety level of the control and experimental group students is not significant ($p=0.598$) ($p>0.05$). It is seen that the mean pretest scores of the control group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=12.7$), while the mean pretest scores of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=14.1$). In this case, the difference between the pretest mean scores of the control and experimental group students' interpersonal communication anxiety level is not significant ($p=0.360$) ($p>0.05$). It is seen that the mean pretest scores of the control group students at the general communication anxiety level were ($x=14.1$), while the mean pretest scores of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=14.6$). In this case, the difference between the control and experimental group students' pre-test mean scores of interpersonal communication anxiety level was not significant ($p=0.555$) ($p>0.05$).

Table 5*Comparison of Control and Experimental Group Posttest Results*

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p	Rank Biserial
Group	Control	14.7	2.64	35.0	0.033	0.514
	Experiment	12.1	3.90			
Meeting	Control	14.8	3.22	24.0	0.006	0.667
	Experiment	11.1	3.53			
Interpersonal	Control	12.9	3.12	41.5	0.076	-
	Experiment	10.6	3.42			
General	Control	13.3	1.66	27.5	0.009	0.618
	Experiment	11.8	2.26			
Total	Control	55.6	8.51	24.0	0.006	0.667
	Experiment	45.5	12.20			

When Table 5 is examined, it is seen that the posttest mean scores of the control group students at the group communication anxiety level were ($x=14.7$), while the posttest mean scores of the experimental group students at the group communication anxiety level were ($x=12.1$). In this case, the difference between the group communication anxiety level posttest mean scores of the control and experimental group students was significant ($p=0.033$) ($p<0.05$). It is seen that the posttest mean scores of the control group students at the meeting communication anxiety level were ($x=14.8$), while the posttest mean scores of the experimental group students at the meeting

communication anxiety level were ($x=11.1$). In this case, the difference between the post-test mean scores of the control and experimental group students' meeting communication anxiety level was found to be significant ($p=0.006$) ($p<0.05$). It is seen that the post-test mean scores of the control group students' interpersonal communication anxiety level were ($x=12.9$), while the post-test mean scores of the experimental group students' interpersonal communication anxiety level were ($x=10.6$). In this case, the difference between the posttest mean scores of the control and experimental group students' interpersonal communication anxiety level is not significant ($p=0.076$) ($p>0.05$). It is seen that the posttest mean scores of the control group students at the general communication anxiety level were ($x=13.3$), and the posttest mean scores of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level were ($x=11.8$). In this case, the difference between the posttest mean scores of the control and experimental group students' interpersonal communication anxiety level was found to be significant ($p=0.006$) ($p<0.05$). When Table 5 is examined, the effect size was found to be large in the sub-dimensions of group communication anxiety, meeting communication anxiety and general communication anxiety. In addition, the total effect size was also found to be large.

Table 6

Control Group Pre-Test and Post-Test Wilcoxin Rank Analysis Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p
Group	Pretest	15.2	3.56	55.0	0.332
	Post-test	16.7	4.03		
Meeting	Pretest	14.3	4.03	62.5	0.598
	Post-test	14.9	4.06		
Interpersonal	Pretest	12.7	2.77	57.0	0.360
	Post-test	14.1	3.15		
General	Pretest	14.1	3.53	61.5	0.555
	Post-test	14.6	3.42		
Total	Pretest	56.3	10.12	53.0	0.280
	Post-test	60.3	10.95		

When Table 6 is examined, it is seen that the pre-test mean score of the control group students' group communication anxiety level was ($x=15.2$) and the post-test mean score was ($x=16.7$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students' group communication anxiety level was not significant ($p=0.332$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean score of the control group students' meeting communication anxiety level was ($x=14.3$) and the post-test mean score was ($x=14.9$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students' meeting communication anxiety level is not significant ($p=0.598$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean score ($x=12.7$) and post-test mean score ($x=14.1$) of the control group students' interpersonal communication anxiety level. In this case, the difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group students' interpersonal communication anxiety level was not significant ($p=0.360$) ($p>0.05$). It is seen that the pre-test mean score of the control group students' general communication anxiety level was

($x=14.1$) and the post-test mean score was ($x=14.6$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the control group students' general communication anxiety level was not significant ($p=0.360$) ($p>0.05$).

Table 7

Experimental Group Pre-Test and Post-Test Wilcoxin Rank Analysis Results

Subdimensions	Groups	X	SS	t	p	Mean Difference	Rank Biserial
Group	Pretest	16.7	4.03	71.5	0.0012	4.88	0.833
	Post-test	12.1	3.90				
Meeting	Pretest	14.9	4.06	64.0	0.007	4.00	0.939
	Post-test	11.1	3.53				
Interpersonal	Pretest	14.1	3.15	43.0	0.0017	5.00	0.911
	Post-test	10.6	3.42				
General	Pretest	14.6	3.42	54.0	0.008	3.50	0.964
	Post-test	11.8	2.26				
Total	Pretest	60.3	10.95	78.0	0.002	15.77	1.000
	Post-test	45.5	12.20				

When Table 7 is examined, it is seen that the experimental group students' group communication anxiety level pre-test mean score ($x=16.7$) and post-test mean score ($x=12.1$). In this case, the difference between the group communication anxiety level pretest and posttest mean scores of the experimental group students was significant ($p=0.0012$) ($p<0.05$). It is seen that the mean pre-test score of the experimental group students' meeting communication anxiety level was ($x=14.9$) and the mean post-test score was ($x=11.1$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group students' meeting communication anxiety level was found to be significant ($p=0.007$) ($p<0.05$). It is seen that the pre-test mean score of the experimental group students at the interpersonal communication anxiety level was ($x=14.1$) and the post-test mean score was ($x=10.6$). In this case, the difference between the pre-test and post-test mean scores of the experimental group students' interpersonal communication anxiety level was significant ($p=0.0017$) ($p<0.05$). It is seen that the experimental group students' general communication anxiety level pre-test mean score was ($x=14.6$) and post-test mean score was ($x=11.8$). In this case, the difference between the pretest and posttest mean scores of the experimental group students' general communication anxiety level was significant ($p=0.002$) ($p<0.05$). When Table 7 is examined, the effect value was found to be large in all sub-dimensions.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In the study, which aimed to reduce the communication anxiety levels of students studying at the Faculty of Sports Sciences with the online creative drama method, a significant difference was found in favor of the experimental group in the pre-test and post-test scores of group communication anxiety, meeting communication anxiety and general communication anxiety of the experimental group students to whom the online creative drama method was applied. No significant difference was

found in interpersonal communication anxiety. It can be thought that the significant decrease in the general, meeting and group communication anxieties of the students in the study was due to the fact that the students had an environment where they could express themselves more comfortably in the online drama activities and that the students enjoyed the activities. In addition, the findings show that creative drama method is a powerful tool for improving communication skills and reducing anxiety. The flexibility and ease of access provided by online platforms may have been one of the factors that helped reduce communication anxiety. In addition, students taking an active role in creative drama processes and intensifying in-group interactions may have contributed to the strengthening of social bonds and the positive development of group dynamics. Drama activities provide students with the opportunity to experience verbal and non-verbal forms of communication (Okvuran, 2003) and thus improve their communication skills (McNaughton, 2004; Omura et al., 2019).

In their study, Karaosmanoğlu and Metinnam (2022) concluded that online drama courses provide university students with skills such as quick thinking, observing different perspectives, decision making, interpretation, analysis, self-confidence, empathy and communication. In addition, the students stated that the drama course content contributed to their contact with various works of art and to express themselves more effectively. In the study, the students stated that they enjoyed the drama lessons, that they got to know their groupmates better thanks to these lessons, that their communication within the group improved more, and that they also wanted these lessons to be held face-to-face at the end of the workshops at the evaluation stage of creative drama. Bal İncebacak (2022b) stated in their study that students studying in the faculty of health sciences stated that there were negative situations such as the lack of sociality and interaction in distance education, that online creative drama courses helped them interact and socialize and that they were satisfied with the creative drama course. In this study, it can be said that online drama activities socialize students, increase their group communication and reduce their general communication anxiety. In their study, Karaosmanoğlu et al. (2022) found that approximately half of the 58 educators who provided online drama education stated that online drama activities were effective. In this study, the fact that online drama activities reduced students' anxiety levels with a significant difference may mean that online drama activities are effective. Bal İncebacak (2022a). In her study, students who took online creative drama courses stated that they enjoyed distance education, felt like they were in face-to-face education, and took an active role in the process. In this study, it can be said that all students taking an active role in online drama activities, being involved in the process and finding an environment where they can express themselves contribute to the development of communication skills and reduce communication anxiety.

In the study, no significant difference was found in students' interpersonal communication anxiety. This may be due to the fact that creative drama practices, in which interpersonal communication and interaction are intense, are carried out more limited in online environments. In their study, Karaosmanoğlu et al. (2022) compared face-to-face drama classes with online classes and made some findings. Drama teachers stated that drama activities cannot be fully realized in the online environment where it is difficult to be in a circle, communicate, interact, and play various games. In this study, the fact that individuals were physically distant from each other may have affected the lack of a significant difference in interpersonal communication concerns. Hishon (2020) stated that online drama education was difficult due to the physical disconnection between students and teachers during the COVID-19 pandemic. The physical distance experienced in online environments may

have affected students' inability to fully integrate and establish strong communication. This may have caused the lack of the expected effect on interpersonal communication concerns. In the study by Karaosmanoğlu and Metinnam (2021), in which they took the opinions of university students taking online drama courses, students expressed opinions such as the limited use of cameras in the creative drama course applied online, low connection speed, low communication and interaction in online environments, and that it would be more appropriate to conduct studies face-to-face. The fact that similar problems and situations were experienced from time to time in this study may have been effective in not significantly reducing students' interpersonal communication anxiety.

As a result, it was found that online creative drama activities significantly reduced the group communication anxiety, meeting communication anxiety and general communication anxiety of the students of the Faculty of Sport Sciences. No significant difference was found in interpersonal communication anxiety. Considering the findings and results of the research, the following suggestions can be made:

- It can be suggested that creative drama activities applied online can be planned face-to-face and applied with a larger group.

- The communication anxiety scale can be applied as a pre-test in the Faculty of Sports Sciences and workshops to reduce communication anxiety can be planned and implemented with students with high anxiety levels.

- The effect on communication anxiety levels can be examined by applying creative drama activities planned online to one of two different groups with similar characteristics and creative drama activities planned face-to-face to the other group.

Author Contributions

First author's contribution rate is 50% (Workshop preparation, implementation, introduction and discussion), Second author's contribution rate is 30% (method and findings), Third author's contribution rate is 20% (findings and discussion).

Disclosure Statement

There is no conflict of interest among the authors.

References

- Abacı, S., Tepeli, K. ve Erbay, F. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin ergenlerin sosyal becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 191-200.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Bir iletişim yolu olarak drama. Yaratıcı drama 1985-1995 yazılar. *Prof. Dr. İnci San'a armağan* içinde. Ankara: Natürel Yayınları.
- Akoğuz M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, E., Erbay, F. ve Saygin, Y. (2010). Yaratıcı drama ile bütünleştirilmiş iletişim becerileri eğitiminin çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 1-8.

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students, *Creative Drama Journal*, 19 (2), 203-222.
- Aykaç M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 671-682.
- Azian, A., Raof, A., Ismail, F. ve Hamzah, M. (2013). Communication strategies of nonnative speaker novice science teachers in second language science classrooms. *System* 41, 283-297
- Bağ, G., & Karamık, G. A. (2023). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yaratıcı drama ile öğrenme kuramlarını çevrimiçi deneyimlemesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 603-624.
- Bal İncebacak, B. (2022a). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33-46.
- Bal İncebacak, B. (2022b) Çevrimiçi yaratıcı drama deneyimine sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin gözünden bir bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 379-404.
- Beatty, M. J., & Dobos, J. A. (1997). Psychological assessment. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, H. Ayres, T. Hopf. ve D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication shyness, reticence and communication apprehension* (pp. 217-229). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Beatty, M. J., McCroskey, J. C. ve Heisel A. D. (1998). Communication apprehension as temperamental expression: a communibiological paradigm. *Communication Monographs*, 65, 197-219.
- Bessadet, L. (2022). Drama-based approach in English language teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 13 (1), 525-533.
- Binici, B. K. (2013). İlköğretim okullarında uygulanan mesleki çalışmalarda yaratıcı drama uygulamasının öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(15), 104-113.
- Bodie, G. D. (2010). A racing heart, rattling knees, and ruminative thoughts: Defining, explaining, and treating public speaking anxiety. *Communication Education*, 59(1), 70-105.
- Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. ve Van Damme, J. (2009). Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher-child relationship quality and relational classroom climate. *Elementary School Journal*, 110(2), 119-141.
- Cziboly, A., and A. Bethlenfalvy. (2020). Response to COVID-19 zooming in on online process drama. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25 (4): 645-651. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816818>
- Çakmak, V. (2018). *İletişim kaygısı ve sosyal medya*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çakmak, V. ve Aktan, E. (2016). Öğrencilerin iletişim kaygısı, muziplik/takılma ile okul başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 42, 19-36

- Çifci, E. G. ve Altınova, H. H. (2017). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı drama yöntemiyle iletişim becerisi geliştirme: Ders uygulaması örneği. *İlköğretim Online*, 16(4), 1384-1394.
- Çuhadar, C., Özgür, H., Akgün, F. ve Gündüz, Ş. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve iletişimci biçimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 295-311.
- Dere, Z. (2019). Dramanın öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 59- 67.
- Dereli, E. (2018). Yaratıcı drama eğitimi ve yaratıcı drama temelli kişilerarası ilişkiler eğitim programının öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 95- 119.
- Dikici, A., Yavuzer, Y. ve Gündoğdu, R. (2010). Yaratıcı drama temelli grup rehberliği ve bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin kaygı düzeylerine etkileri. *Education Sciences*, 5 (3) , 1126-1140.
- Emunah, R. (2019). *Acting for real: Drama therapy process, technique, and performance*. Routledge.
- Erdem, A. B. (2021). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın kullanımı. *Journal Of Innovative Healthcare Practices*, 2(2), 88-95.
- Erdoğan, Ö. (2018). *İletişim kaygısı gelişiminde aile iletişim kalıpları ve paradoksal (çift bağ) iletişimin etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gölpınar, Ş., Hamzadayı, E. ve Bayat, N. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271-283.
- Hamzadayı, E., Bayat, N. ve Gölpınar, Ş. (2018). Konuşma kaygı düzeyi ile konuşma başarımları arasındaki ilişki. *Journal of Language Education and Research*, 4(2), 75-85.
- Hishon, K. (2020). Teaching life skills through virtual drama class. Retrieved from <https://www.theatrefolk.com/blog/teaching-life-skills-through-virtual-drama-class/>
- Hunter, K. M., Westwick, J. N. ve Haleta, L. L. (2014). Assessing success: The impacts of a fundamentals of speech course on decreasing public speaking anxiety, *Communication Education*, 63(2), 124–135.
- Karacil-Kılıçaslan, M. ve Yayla, A. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 2(2), 1-13.

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students, *Creative Drama Journal*, 19 (2), 203-222.
- Karaosmanoglu, G., Metinnam, İ., Özen, Z. ve Adıgüzel, Ö. (2022). Can drama lessons be given online? Perspectives of drama teachers during the covid-19. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(3), 1249-1272.
- Karaosmanoğlu, G ve Metinnam, İ. (2021). Üniversitelerde okutulan çevrimiçi drama derslerine öğrenci gözüyle bir bakış. *Nmecs21 1. Uluslararası Medya Ve Kültürel Çalışmalar Konferansı*, 06 - 07 Eylül, Ss.62, Gaziantep, Türkiye.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, İ., (2022). Student opinions on the drama course adapted to the online environment . 2nd Icolde 2022 International Congress On Open Learning And Distance Education 2022, Erzurum, Turkey.
- Karaosmanoğlu, G., Metinnam, İ., ve Adıgüzel, Ö. (2023). Covid-19 sürecinde çevrimiçi drama derslerinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 18(1), 53-76.
- Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2019). Yaratıcı drama temelli sınav kaygısı ile başetme çalışmasının özel/üstün yetenekli öğrencilerin sınav kaygısına etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 97-107.
- Kardaş, M. N. (2016). Yaratıcı dramının öğrencilerin konuşma kaygılarının giderilmesine etkisi. *The Journal Of International Social Research*, 9(45).598-604.
- Kardaş, N. ve Akın, E (2019). Drama etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 91-113.
- Kaya, M. B. (2018). *Yaratıcı dramının stresle başetmeye etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: an approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3. <https://doi.org/10.2466/11.IT.3.1>.
- Loureiro, M., Loureiro, N. ve Silva, R. (2020). Differences of gender in oral and written communication apprehension of university students. *Education Sciences*, 10(12), 379.
- McCroskey, J. C. (1977). Classroom consequences of communication apprehension. *Communication Education*, 26, 27-33.
- McCroskey, J. C. (1982). *The An Introduction to Rhetorical Communication* (4th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension*, 13-38.
- McCroskey, J. C. (2007). Communication apprehension: What have we learned in the last four decades. *Human Communication*, 12(2), 179-187.

- McCroskey, J. C., Beatty, M. J., Kearney, P. ve Plax, T. G. (1985). The content validity of the prca-24 as a measure of communication apprehension across communication contexts. *Communication Quarterly*, 33(3), 165-173.
- McCroskey, L. L., Teven, J. J., Minielli, M. C ve Richmond McCroskey, V. P. (2014). James C. McCroskey's instructional communication legacy: Collaborations, mentorships, teachers, and students, *Communication Education*, 63(4), 283–307.
- Mcnaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.
- Metinnam, İ. ve Karaosmanoğlu, G. (2021). CoviDrama: Dramanın dijitalleşmesi ve Çağdaş Drama Derneği deneyimi. INMECS21 1. Uluslararası Medya ve Kültürel Çalışmalar Konferansı, Gaziantep, Türkiye, 6 - 07 Eylül, ss.74
- Nadarajan, N. T. M., Shing, S. R., Harman, H. A. H., & Rofidi, N. H. M. (2022). Malaysian Undergraduates' Perceptions on Attending Drama Class and Performing Drama Using Online Platform. *Selangor Humaniora Review*, 6(2), 41-54.
- O'Connor, E. ve McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87.
- Omura M., Levett-Jones T. ve Stone T.E. (2019) Design and evaluation of an assertiveness communication training programme for nursing students, *J Clin Nurs*. 28,1990–1998.
- Onur, Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ormancı, Ü. ve Şaşmaz Ö. F., (2010). Dramanın ilköğretimde kullanılabilirliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: Demirci Eğitim Fakültesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 165-191.
- Özkaya, P. G., & Altuntaş, M. A. (2021). Kök ve eklerin öğretiminde masallardan yararlanma: bir yaratıcı drama uygulaması örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 9(4), 219-231
- Philip, R. ve Nicholls, J. (2007). Theatre Online: The design and drama of e-learning. *Distance Education*, 28(3), 261-279.
- Pianta, R. C., Steinberg M. S. ve Rollins K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7, 295-312.

- Yücekaya, M.A., Uğraş, S & Aslan, M. (2024). The Effect of Online Creative Drama Activities on Communication Anxiety Levels of Sport Sciences Students, *Creative Drama Journal*, 19 (2), 203-222.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 147-156.
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). Yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992.
- Shi, X., Brinthaup, T. M. ve McCree, M., (2015). The relationship of self-talk frequency to communication apprehension and public speaking anxiety. *Personality and Individual Differences*, 75, 125–129.
- Şengül, Ö. A. ve Ünal, F. T. (2018). Yaratıcı drama yönteminin öğretmen adaylarının iletişim becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1149-1161.
- Tabachnick, B. G. And Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon
- Toprak İ. (2021) ÇDD (Çağdaş Drama Derneği) 2. Aşama çevrimiçi eğitimci eğitimi uygulama atölyesi.
- Tunçeli, H. İ. (2013). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Ütkür-Güllühan, N., Bekiroğlu, D., & Emral, T. (2023). The effect of online creative drama method on primary school students' levels of happiness and fun in school: Solomon four-group design. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 36(4), 697-718.
- Wessels, Ch. (1987) *Drama*. Oxford University Press, Oxford.
- Yeler, M. (2018). İnsan ilişkileri ve iletişim dersinde yaratıcı drama uygulamalarının etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 213-236.
- Yılmaz, N. (2009). Yaratıcı drama destekli yaratıcı okuma programı. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 93-116.

Attachment 1

Example of Lesson Plan

Class: Effective Communication Skills

Topic: Introductions/ Group Communication

Participants: 3rd year students of the Faculty of Sports Sciences

Duration: 180 minutes

Methods and techniques: Creative drama (role playing, improvisation)

Space: Zoom platform

Tools and Equipment: Padlet application

Outcomes: S/he communicates with groupmates.

S/he knows the names of group friends.

S/he knows the name stories of their groupmates.

Process

A-Warming Up / Preparation

1. Activity

The leader gathers the students on the screen on the Zoom program and asks them to turn on their cameras. He asks the students to turn on their microphones and say their names cheerfully. The leader makes a ranking and first says “Hello, I am Akif”. Then all students say Hello, I am (name) according to the order determined. This activity continues until all participants are completed.

2. Activity

In this activity, the leader asks everyone to find a sport branch after their name and to say it on the screen when it is their turn (e.g. Hello, I am Akif, an athlete). According to the order determined by the leader, all participants say the sport branch and name together. In the second stage of this activity, the participants say the name and the sport name with a movement and then the name and the movement are repeated by all participants at the same time.

3. Activity (Challenging)

The leader tells the students that the name of the game they are going to play is ‘challenge’. In this game, the leader chooses two volunteer midwives. The leader tells the volunteer midwives that they need to choose one participant each. The volunteer midwives take turns to choose a participant to compete in their group. The selected students act according to the instructions given by the leader and try to score points for their group (e.g. ‘Say an object from the letter B or a branch from the letter C or bring an object from home with the last letter of your name and show it on the screen. The first one to say it or the first one to bring it wins and earns a point for his/her group.’). Volunteer midwives select all participants in turn. After all participants play, the volunteer midwife who scores the most points wins the game (İbrahim Toprak, 2021. CDA Phase 2 online trainer training implementation workshop).

4. Activity

The leader divides the students into pairs. The groups go to different breakout rooms via Zoom. The leader tells the pairs to tell each other their names, the meaning of their names and by whom they were named. After a while the pairs switch groups. The leader ends the process after all participants are paired with each other.

B- Acting

5. Activity

The leader divides the students into 3 groups. The leader asks the members of each group to come up with an interesting naming story that they have heard from their environment or that they have made

up themselves. Each participant thinks of an interesting naming story and shares it. Group members choose the ones they find most interesting among the stories they have listened to. Each group acts out the most interesting naming story together.

6. Activity

The leader divides the students into 3 groups. He/she asks the members of each group to create their own imaginary biographies. These biographies include life stories that the participants will create using their imagination. Each participant imagines himself/herself as a famous person, a well-known scientist, an athlete or any other character and creates the life story of this character. Each participant tells his/her imaginary biography to the group in turn. This biography includes important events from the character's birth to the present day. Group members choose the biographies they find most interesting. Each group acts out the most interesting biography together.

C- Evaluation

7. Activity

The leader projects the padlet application on the screen. The leader asks the students to think about what they have learned, especially in group communication, which activities have been the most useful and which communication skills they have developed during this process. Then he/she asks the following questions.

- How easily were you able to express yourself during the group work?
- How was the communication and cooperation of the group members?
- Which activities were effective in developing your communication skills?

After all students have written their answers on the Padlet application, the leader reads these answers and initiates a discussion. Then the students are asked to make suggestions to improve communication within the group and the efficiency of the activities.