

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

**TEMEL EĞİTİM DÜZEYİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ
ÜZERİNE BİR META ARAŞTIRMA**

Esat YILDIRIM

**TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. FEHİME NİHAL KUYUMCU**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

İSTANBUL-2021



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



DOKTORA TEZİ

**TEMEL EĞİTİM DÜZEYİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ
ÜZERİNE BİR META ARAŞTIRMA**

Esat YILDIRIM

**TEZ DANIŞMANI
PROF.DR. FEHİME NİHAL KUYUMCU**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

İSTANBUL-2021

Esat YILDIRIM tarafından hazırlanan bu çalışma 16/06/2021 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Prof. Dr. Fehime Nihal KUYUMCU
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç.Dr. Muhammet BAŞTUĞ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Doç. Dr. Şengül İLGAR
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi

Doç. Dr. Veli BATDI
Gaziantep Üniversitesi
Gaziantep Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Drama konusu ile ilgili pek çok araştırma yapılmış fakat bu araştırmaları temel eğitim düzeyinde kapsamlı bir şekilde inceleyen, bir araya getirerek değerlendiren araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ile temel eğitim düzeyinde çok fazla bireysel çalışma bulunan drama yöntemine yönelik genel bir resim ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Literatürde yer alan temel eğitim düzeyinde drama çalışmalarını, meta-analiz ve meta-sentez yöntemleri ile bir araya getirerek inceleyen, değerlendiren bu çalışmanın benzer çalışmalara örnek teşkil etmesi dileğiyle...

İlgi ve desteğini her zaman gördüğüm, hiç çekinmeden her an ulaşabildiğim, hoşgörüsüyle süreç boyunca beni motive eden saygı değer hocam Prof. Dr. Fehime Nihal KUYUMCU'ya,

Kendisine yönelttiğim sorularla yardımlarını esirgemeyen, yapıcı yorumları ile çalışmaya destek veren, kendisini tezimde görmekten büyük mutluluk duyduğum ve jüri üyesi olarak, çalışmaya katkı sağlayan, drama alanında Türkiye'deki önemli isimlerinden biri olan saygı değer hocam Prof. Dr. Ömer ADIGÜZEL'e,

Bu araştırma konusunun belirlenmesi aşamasında fikir veren, eleştiri ve önerileriyle çalışmamın tamamlanmasında büyük katkıları olan ve bana yol gösteren saygı değer hocam Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a çok teşekkür ederim. Bununla birlikte tez jürimde olan sayın Doç. Dr. Şengül İLGAR'a ve sayın Doç. Dr. Veli BATDI'ya çok teşekkür ederim.

Bu yaşıma gelinceye dek attığım her adımda benden desteklerini eksik etmeyen babam Veysi YILDIRIM'a, dualarını benden bir an olsun esirgemeyen canım annem Leyla YILDIRIM'a, manevi desteklerinden dolayı canım ablam Aslı ÖZALP'e ve sevgili kardeşlerime, bana her zaman güvenen en az ağabey kadar sevdiğim enişterime teşekkür ederim. Ayrıca yeğenlerime de teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmada çok fazla manevi emeği olan, yoğunluğumdan dolayı bazen ihmal ettiğim, her dâim yanımda olan, beni cesaretlendiren ve destek veren, çok değerli eşim Ayşegül Yıldırım'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak hiç şüphesiz çok ihmal ettiğim ve ders çalışmaya her gittiğimde “Yine mi ders çalışacaksın?” sözü ile hiç unutmayacağım biricik oğlum Ömer Asaf YILDIRIM’a teşekkürlerimi sunuyorum.

Esat YILDIRIM



ÖZET

TEMEL EĞİTİM DÜZEYİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR META ARAŞTIRMA

Bu çalışmanın genel amacı, temel eğitim düzeyinde drama konusunda yürütülen bağımsız çalışmaların etkisini meta analiz ve meta sentez yöntemi ile incelemek ve temel eğitim düzeyinde drama konusuna yönelik genel bir resim ortaya koymaktır. Bu amaçla bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı metodolojik bir süreci içermektedir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda araştırmanın dâhil edilme kriterlerini karşılayan; akademik başarı değişkeni için 57 (69 etki büyüklüğü), öğrenilenlerin kalıcılığı değişkeni için 20 (22 etki büyüklüğü), tutum değişkeni için 23 (25 etki büyüklüğü), beceri değişkeni için 34 (41 etki büyüklüğü) ve değer değişkeni için 9 (15 etki büyüklüğü) birincil çalışma meta analize dâhil edilmiştir. Rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilen analiz sonucunda drama yönteminin; akademik başarı üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde ($d=1.157$), öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin güçlü düzeyde ($d=1.017$), öğrencilerin tutumları üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde ($d=0.680$), beceriler üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin orta düzeyde ($d=0.950$) ve değer üzerindeki genel etki büyüklüğü değerinin ise güçlü düzeyde ($d=1.164$) olduğu belirlenmiştir.

Moderatör analizleri sonucunda drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinin; uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem sayısına göre; öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisinin yayın türü, coğrafi bölge, uygulama haftası ve konu alanına göre farklılaştığı görülmüştür. Drama yönteminin öğrenci tutumları üzerindeki etkisinin, uygulama haftası ve uygulama saatine göre; beceriler üzerindeki etkisinin uygulama haftası, uygulama saati, konu alanına göre; değer üzerindeki etkisinin ise yayın yılı, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem sayısına göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Meta sentez sonucuna göre öğrenciler derste uygulanan drama yöntemi sayesinde aktif, kalıcı, oyunla, eğlenerek, iş birliğine dayalı birçok öğrenme gerçekleştirdiklerine ulaşılmıştır. Bununla birlikte drama yönteminin öğrenciler

zerinde duyuşsal, bilişsel, sosyal, dilsel ve devinişsel açıdan birçok rolü olduğu bulunmuştur. Meta analiz sonucunda elde edilen nicel veriler ile meta sentez sonucu elde edilen nitel verilerin tutarlı, uyumlu ve birbirini desteklediğine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre drama yönteminin okulöncesi ve ilkokul düzeyinde kullanılması önerilmekle birlikte, araştırmacılara ve program geliştircilere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Drama Yöntemi, İlkokul, Okulöncesi, Meta Analiz, Meta Sentez



ABSTRACT

A META RESEARCH ON THE EFFECTIVENESS OF DRAMA METHOD AT PRIMARY EDUCATIONAL LEVEL

The aim of this study is to examine the effect of independent studies on drama at the basic education level with meta-analysis and meta-synthesis method and present a general picture. This study includes quantitative and qualitative methodological processes. As a result of the literature review, 57 primary studies (69 effect size) for academic achievement variable, 20 primary studies (22 effect size) for the learning retention variable, 23 primary studies (25 effect size) for the attitude variable, 34 primary studies (41 effect size) for the skill variable, and 9 primary studies (15 effect size) for the value variable which meet the inclusion criteria of the research was included in the meta-analysis. As a result of the analysis performed using the random effects model and Cohen et al (2007) classification, it was determined that the overall effect size value of the drama method on academic achievement was strong level ($d=1.157$), the general effect size value on the permanence of the learned was strong level ($d=1.017$), the general effect size value on the students' attitudes towards the course was at the medium level ($d=0.680$), the value of the overall effect size on skills was medium level ($d=0.950$), the value of the overall effect size on the value was strong level ($d=1.164$).

As a result of the moderator analysis, it was seen that the effect of the drama method on academic achievement differed according to the application week, application time, and the number of samples. Also, it was seen that the effect of the drama method on the retention of the learned differed according to the type of publication, geographical region, application week and subject area. It was determined that the effect of the drama method on student attitudes differs according to the implementation week and implementation time; the skills differ according to the implementation week, implementation time and subject area; the value differs according to the publication year, geographical region, implementation week, implementation time and sample number.

According to the meta-synthesis results, it was found that thanks to the drama method applied in the course, students were offered the opportunity to learn actively, permanently, with play, having fun, and based on cooperation. Also, the drama method has been found to have many roles on students in terms of affective, cognitive, social, linguistic and psychomotor aspects. It was found that the quantitative data obtained as a result of meta-analysis and the qualitative data obtained as a result of meta synthesis are consistent, compatible, and support each other. According to the results of the research, although it is recommended to use the drama method at pre-school and primary school levels, suggestions have been made to researchers and program developers.

Keywords: Drama method, Primary school, Pre-school, Meta-Analysis, Meta Synthesis.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç	4
1.3 Problem Cümlesi.....	5
1.4 Alt Problemler.....	5
1.5 Önem.....	8
1.6 Sayıtlılar (Varsayımlar)	9
1.7 Sınırlılıklar	10
1.8 Tanımlar.....	11
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALANYAZIN VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	12
2.1 Dramanın Gelişimi.....	12
2.1.1 Dramanın Türkiye’deki Gelişimi	17
2.2 Türkiye’de Drama Kavramının Kullanım Biçimleri.....	22
2.2.1 Drama.....	22
2.3 Dramanın Amaçları ve Yararları	23
2.4 Dramanın Özellikleri	25
2.5 Dramanın Yapılandırılması.....	26
2.5.1 Isınma-Hazırlık	26
2.5.2 Canlandırma	27
2.5.3 Değerlendirme-Tartışma	28
2.6 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
2.6.1 Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Meta Analiz Çalışmaları	28
2.6.2 Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Betimsel Çalışmalar.....	34
BÖLÜM III: YÖNTEM	36
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	36
3.1.1 Meta-Analize Genel Bir Bakış.....	39
3.1.1.1 Meta Analizin Metodolojisi	39
3.1.1.2 Meta-Analizin Tanımı.....	40
3.1.1.3 Meta-Analiz Türleri	41
3.2.1.1.1 Grup Karşılaştırma Meta Analizi.....	41
3.2.1.1.2 Korelasyonel İlişki Meta Analizi	42
3.2.1.2 Meta-Analizin Avantajları	42
3.2.1.3 Meta-Analizin Dezavantajları	43

3.2.1.4	Meta-Analize Yapılan Eleştiriler	44
3.2.1.5	Meta-Analizde Kullanılan İstatistik Programları	47
3.2.1.6	Neden Meta-Analiz?	47
3.2.1.7	Meta-Analiz Nasıl Yapılır?	49
3.2.1.7.1	Meta-Analizin Aşamaları	49
3.2.1.7.2	Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeli	51
3.2.1.7.2.1	Sabit Etkiler Modeli	52
3.2.1.7.2.2	Rastgele Etkiler Modeli	52
3.2.1.8	Meta-Analizde Etki Büyüklüğü	53
3.2.1.8.1	Meta-Analizde Etki Büyüklüğü Ailesi Hedges's g ve Cohen's d.....	53
3.2.1.8.2	Meta-Analizde Etki Büyüklüğü Sınıflandırmaları	54
3.2.1.8.3	Heterojenlik Analizi (Heterojenite ve Q değeri).....	55
3.2.1.8.4	Meta-Analizde Etki Büyüklüğü İçin İhtiyaç Duyulan Değerler	56
3.2.1.9	Meta-Analizde Güvenirlik	56
3.2.1.10	Meta-Analizde Geçerlilik.....	58
3.2.1.10.1	Çalışmaların Kalitesi	58
3.2.1.11	Meta Analizde Yayın Yanlılığı.....	59
3.2.1.11.1	Orman Grafiği.....	60
3.2.1.11.2	Huni Grafiği.....	60
3.2.1.11.3	Rosenthal Güvenli N Yöntemi.....	61
3.2.1.11.4	Orwin Güvenli N	62
3.2.1.11.5	Duval Tweedie Yöntemi (Kırp ve Doldur Yöntemi).....	62
3.2.2	Meta Sentez Metodolojisi	63
3.2.2.1	Meta sentez nedir?	63
3.2.2.2	Meta Sentezde Geçerlik ve Güvenirlik	64
3.2.2.2.1	Meta sentezde geçerlik.....	65
3.2.2.2.1.1	Betimsel geçerlik	65
3.2.2.2.1.2	Yorumlayıcı geçerlik	65
3.2.2.2.1.3	Değerlendirmeci Geçerlik.....	66
3.2.2.2.1.4	Genellenebilirlik/Dış geçerlik	66
3.2.2.2.2	Meta Sentezde Güvenirlik.....	66
3.2.2.2.2.1	İnanırlık.....	66
3.2.2.2.2.1.1	Zamansal uygunluk.....	67
3.2.2.2.2.1.2	Uzun süreli etkileşim	67
3.2.2.2.2.1.3	Araştırma çeşitlemesi	67
3.2.2.2.2.1.4	Doğrudan alıntılar.....	67
3.2.2.2.2.1.5	Araştırmacının özgeçmişi, nitelikleri ve deneyimleri.....	68
3.2.2.2.2.1.6	Katılımcı kontrolü.....	68
3.2.2.2.2.1.7	Kodlayıcılar arası Güvenirlik	68
3.2.2.2.2.2	Aktarılabilirlik.....	70
3.2.2.2.2.3	Ayrıntılı Betimleme	70
3.2.2.2.2.4	Teyit edilebilirlik	71
3.2.2.2.3	Meta Sentezde Kullanılan Bilgisayar Yazılım Programları.....	71
3.3	Veri Toplama Araçları	71
3.3.1	Meta Analiz Yönteminde Verilerin Toplanması.....	71
3.3.1.1	Değişkenlerin tanımlanması.....	72

3.3.1.2	Bağımlı ve Bağımsız değişkenler	72
3.3.1.3	Moderatör değişkenler	72
3.3.1.4	Literatür Taraması.....	72
3.3.1.4.1	Anahtar kelimelerin belirlenmesi.....	73
3.3.1.4.2	Tarama Yapılan Kaynaklar ve Veri Tabanları	74
3.3.1.4.2.1	Veri Tabanlarının İncelemesi.....	74
3.3.1.4.2.2	Tez Çalışmalarının İncelenmesi.....	74
3.3.1.4.2.3	Makalelerin İncelenmesi.....	75
3.3.1.4.2.4	Kaynakça İncelenmesi	75
3.3.1.4.2.5	Meta analiz çalışmalarının incelenmesi	75
3.3.1.4.2.6	Katalog Taraması	75
3.3.1.5	Dâhil Edilme Kriterleri	77
3.3.1.5.1	Meta analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı	78
3.3.1.5.2	Meta Analize Dâhil Edilmeyen Çalışmalara İlişkin Bilgiler	80
3.3.1.5.3	Hariç Tutma Kriterleri	80
3.3.1.6	Kodlama Yöntemi.....	81
3.3.1.6.1	Çalışmaların Kodlanması.....	81
3.3.1.6.1.1	Kodlama Güvenirliği	83
3.3.2	Meta Sentez Yönteminde Verilerin Toplanması.....	85
3.3.2.1	Literatür taraması	85
3.3.2.1.1	Anahtar kelimelerin belirlenmesi.....	85
3.3.2.1.2	Veri tabanlarının belirlenmesi.....	85
3.3.2.1.3	Tez çalışmalarının incelenmesi.....	85
3.3.2.1.4	Makalelerin incelenmesi	86
3.3.2.1.5	Kaynakça incelenmesi	86
3.3.2.1.6	Meta sentez çalışmalarının incelenmesi.....	86
3.3.2.2	Dâhil edilme kriterleri.....	86
3.3.2.3	Çalışmaların Meta Senteze Dâhil Edilme Süreci.....	88
3.3.2.4	Hariç tutma kriterleri.....	90
3.4	Verilerin Çözümlemesi	91
3.4.1	Meta Analizde Verilerin Analizi.....	91
3.4.1.1	Meta Analizde Aykırı Değerler	92
3.4.1.2	Meta Analizde Bağımlılık Problemi	93
3.4.1.3	Bu Meta Analizde Çalışma Süreci.....	93
3.4.1.4	Bu Çalışmada İzlenen Meta-Analiz Basamaklarının Özetlenmesi (Açıklanması).....	94
3.4.2	Meta Sentez Yönteminde Verilerin Analizi.....	95
3.4.2.1	Meta Sentezde Veri Analiz Süreci ve Aşamaları.....	96
BÖLÜM IV: BULGULAR.....		101
4.1	Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Genel Bilgiler	101
4.2	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	105
4.3	Akademik Başarı İle İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular.....	111
4.3.1	Akademik Başarı ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi	116
4.3.2	Heterojenlik Testi.....	117
4.3.3	İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular.....	121

4.3.4	Yayın Yanlılığı Sonuçları	122
4.3.5	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri.....	128
4.3.5.1	Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	128
4.3.5.2	Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	129
4.3.5.3	Öğrenim Kademesi Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi	130
4.3.5.4	Coğrafi Bölge Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi.....	130
4.3.5.5	Uygulama Haftası Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi	131
4.3.5.6	Uygulama Saati Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi	132
4.3.5.7	Konu Alanı Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi.....	133
4.3.5.8	Örneklem Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi.....	133
4.3.5.9	Akademik Başarıya Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti	134
4.4	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	136
4.5	Kalıcılık İle İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular.....	140
4.5.1	Kalıcılık ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi	143
4.5.2	Heterojenlik Testi.....	145
4.5.3	Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	148
4.5.4	Yayın Yanlılığı Sonuçları	149
4.5.5	Altıncı Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri.....	154
4.5.5.1	Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	155
4.5.5.2	Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	155
4.5.5.3	Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	156
4.5.5.4	Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi	157
4.5.5.5	Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	158
4.5.5.6	Konu Alanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi	158
4.5.5.7	Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	159
4.5.5.8	Kalıcılığa Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti	160
4.6	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	162
4.7	Tutum ile İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	167
4.7.1	Tutum ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi.....	170
4.7.2	Heterojenlik Testi.....	172
4.7.3	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	176
4.7.4	Yayın Yanlılığı Sonuçları	177
4.7.5	Dokuzuncu Alt Probleme ilişkin Moderatör Analizleri.....	182
4.7.5.1	Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	183
4.7.5.2	Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	183
4.7.5.3	Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi	184
4.7.5.4	Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	185
4.7.5.5	Uygulama Saati Değişkenine Göre Moderatör Analizi	186
4.7.5.6	Konu Alanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi	186
4.7.5.7	Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	187
4.7.5.8	Tutuma Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti	188
4.8	Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	189
4.9	Becerilerle İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	196
4.9.1	Beceri ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi.....	201
4.9.2	Heterojenlik Testi.....	203
4.9.3	On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	206

4.9.4	Yayın Yanlılığı Sonuçları	207
4.9.5	On İkinci Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri.....	212
4.9.5.1	Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	213
4.9.5.2	Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	213
4.9.5.3	Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	214
4.9.5.4	Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi	215
4.9.5.5	Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	216
4.9.5.6	Uygulama Saati Değişkenine Göre Moderatör Analizi	216
4.9.5.7	Konu Alanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi	217
4.9.5.8	Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	218
4.9.5.9	Becerilere Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti	218
4.10	On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	219
4.11	Değer ile İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular	224
4.11.1	Değer ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi.....	226
4.11.2	Heterojenlik Testi.....	228
4.11.3	On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	231
4.11.4	Yayın Yanlılığı Sonuçları	231
4.11.5	On Beşinci Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri	236
4.11.5.1	Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	236
4.11.5.2	Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	237
4.11.5.3	Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi	238
4.11.5.4	Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi.....	239
4.11.5.5	Uygulama Saati Değişkenine Göre Moderatör Analizi	239
4.11.5.6	Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi	240
4.11.5.7	Değerlere Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti	241
4.12	On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	242
4.13	On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	269
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....		276
5.1	TARTIŞMA.....	276
5.1.1	Akademik Başarı Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma	276
5.1.2	Akademik Başarı Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma	279
5.1.3	Öğrenilenlerin Kalıcılığına Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma	285
5.1.4	Kalıcılık Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma	286
5.1.5	Tutuma Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma.....	290
5.1.6	Tutum Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma	293
5.1.7	Beceriye Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma	297
5.1.8	Beceri Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma.....	299
5.1.9	Değere Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma.....	303
5.1.10	Değer Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma	304
5.1.11	Meta Sentez Bulgularına Yönelik Tartışma.....	307
5.1.12	Veri Uyumuna Yönelik Tartışma.....	316
5.2	SONUÇLAR.....	326
5.3	ÖNERİLER	353
5.3.1	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	353
5.3.2	Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler.....	356
KAYNAKÇA.....		357

EKLER	400
Ek-1: Kodlama Formu.....	400
Ek-2: Kodlayıcı Güvenirlik Verileri.....	403
Ek-3: Kodlayıcılararası Güvenirlik Verileri.....	404
Ek-4: Kodlayıcılararası Uyum Sonuçları.....	405
Ek-5: Temalara Yönelik Kodlayıcılar arası Uyum Cohen's Kappa Test Sonuçları.....	406
Ek-6: Literatür Tarama ve Kaynaklara Ulaşma Stratejileri Kursu Katılım Belgesi.....	407
Ek-7: Meta Analiz Kursu Katılım Belgesi-I.....	408
Ek-8: Meta Analiz Kursu Katılım Belgesi-II.....	409
Ek-9: Drama Eğitimliği/Liderliği Programı Katılım Belgesi.....	410
ÖZGEÇMİŞ.....	411



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: İki Kodlayıcı arası Güvenirlik Tablosu	69
Tablo 2: Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Bilgiler.....	104
Tablo 3: Çalışmanın Uygulandığı İl'e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	107
Tablo 4:Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	108
Tablo 5: Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	109
Tablo 6: Çalışmaların Uygulama Haftalarına (Süre) Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	110
Tablo 7: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	111
Tablo 8: Akademik Başarı İle İlgili Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri	112
Tablo 9: Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri	114
Tablo 10: Etki büyüklüklerinin Cohen vd., 'nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	115
Tablo 11:Etki Büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	115
Tablo 12: Çalışmanın Heterojenlik Testi Sonuçları.....	118
Tablo 13: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü	122
Tablo 14: Ortalamanın Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie).....	124
Tablo 15: Ortalamanın Sağına Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie).....	124
Tablo 16: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması.....	126
Tablo 17: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması.....	127
Tablo 18: Yayınlanma Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	128
Tablo 19: Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	129
Tablo 20: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	130
Tablo 21: Coğrafi Bölgeye Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	131
Tablo 22: Uygulama Haftalarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	132
Tablo 23: Uygulama Saatine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	132
Tablo 24: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	133
Tablo 25: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	134
Tablo 26: Çalışmanın Uygulandığı İl'e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	137
Tablo 27: Çalışmaların Uygulama Alanı'na Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	138
Tablo 28: Çalışmaların Örneklem Büyüklükleri'ne Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	139
Tablo 29: Çalışmaların Uygulama Haftası	140
Tablo 30: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları	141
Tablo 31: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Yüzde ve Frekanslar ...	142
Tablo 32: Etki büyüklüklerinin Cohen vd., 'nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	142
Tablo 33: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	143
Tablo 34: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	145
Tablo 35: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü	148

Tablo 36: Ortalamanın Sağına ve Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)	151
Tablo 37: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması.....	153
Tablo 38: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması	154
Tablo 39: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	155
Tablo 40: Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	156
Tablo 41: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	156
Tablo 42: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	157
Tablo 43: Uygulama Haftasına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	158
Tablo 44: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	159
Tablo 45: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	159
Tablo 46: Çalışmanın Uygulandığı İl'e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	163
Tablo 47: Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	164
Tablo 48: Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	165
Tablo 49: Çalışmaların Uygulama Haftalarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	166
Tablo 50: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	167
Tablo 51: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları	168
Tablo 52: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	169
Tablo 53: Etki büyüklüklerinin Cohen vd.,'nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	169
Tablo 54: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	170
Tablo 55: Heterojenlik Testi Sonuçları	173
Tablo 56: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü	176
Tablo 57: Ortalamanın Sağına Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie).....	179
Tablo 58: Ortalamanın Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval and Tweedie).....	179
Tablo 59: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması.....	181
Tablo 60: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması	182
Tablo 61: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	183
Tablo 62: Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	184
Tablo 63: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	185
Tablo 64: Uygulama Haftasına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	185
Tablo 65: Uygulama Saatine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	186
Tablo 66: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	187
Tablo 67: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	187
Tablo 68: Çalışmanın Uygulandığı İl İçin Frekans ve Yüzde Tablosu	193
Tablo 69: Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	193
Tablo 70: Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	194
Tablo 71: Çalışmaların Uygulama Haftaları'na Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	195
Tablo 72: Çalışmaların Uygulama Saatleri'ne Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	196
Tablo 73: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları	198
Tablo 74: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Yüzde ve Frekanslar	199
Tablo 75: Etki büyüklüklerinin Cohen vd.,'nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	200

Tablo 76: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	201
Tablo 77: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	203
Tablo 78: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü	207
Tablo 79: Ortalamanın Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie).....	209
Tablo 80: Ortalamanın Sağına Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie).....	209
Tablo 81: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması.....	211
Tablo 82: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması	212
Tablo 83: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	213
Tablo 84:Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	214
Tablo 85: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	214
Tablo 86: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	215
Tablo 87: Uygulama Sürelerine (Hafta) Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	216
Tablo 88: Araştırmaların Uygulama Saatlerine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	217
Tablo 89: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	217
Tablo 90: Örneklem Sayısı Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	218
Tablo 91: Çalışmanın Uygulandığı İl 'e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	221
Tablo 92: Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	221
Tablo 93: Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	222
Tablo 94: Çalışmaların Uygulama Haftalarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	223
Tablo 95: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	223
Tablo 96: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları	224
Tablo 97: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	225
Tablo 98: Etki büyüklüklerinin Cohen vd., 'nin (2007) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu	225
Tablo 99: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu.....	226
Tablo 100: Heterojenlik Testi Sonuçları.....	228
Tablo 101: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü	231
Tablo 102: Ortalamanın Sağına ve Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie).....	233
Tablo 103: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması.....	235
Tablo 104: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması	235
Tablo 105: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	237
Tablo 106: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	237
Tablo 107: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	238
Tablo 108: Uygulama Haftalarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	239
Tablo 109: Uygulama Saatlerine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri.....	240
Tablo 110: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri	240
Tablo 111:Dramanın Öğrenciler Üzerindeki Rolü Temasına Yönelik Alt Tema ve Kod Tablosu.....	244
Tablo 112: Dramanın Öğrenme Çıktılarına Yönelik Alt Tema ve Kod Tablosu	260
Tablo 113: Dramanın Dezavantajlarına Yönelik Alt Tema ve Kod tablosu.....	267

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Meta Mixed (Karma) Model.....	38
Şekil 2: Meta Mixed Model Araştırmasında Sentez Süreci.....	38
Şekil 3: Betimsel Verilere Ait Kodlama Formu	65
Şekil 4: Literatür Araştırması Sürecinde İş Akış Şeması.....	76
Şekil 5: Meta Analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı.....	79
Şekil 6: Betimsel Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması.....	82
Şekil 7: İstatistiksel Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması.....	83
Şekil 8: Meta Sentez Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı	89
Şekil 9: Meta Analizde Uygulanan Basamaklar	95
Şekil 10: Meta Sentez Veri Analizi İşlem Basamakları.....	100
Şekil 11: Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Bölgelere Göre Dağılımı	101
Şekil 12: Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Veriler.....	103
Şekil 13: Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı Pasta Grafiği	105
Şekil 14: Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı	106
Şekil 15: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği...	108
Şekil 16: Normallik Test Sonuçları.....	116
Şekil 17: Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği	117
Şekil 18: Akademik Başarıya Ait Orman Grafiği.....	120
Şekil 19: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği.....	123
Şekil 20: Akademik Başarı Değişkenine ait Duval Tweedie Test Sonucu	125
Şekil 21: Akademik Başarı İle İlgili Moderatör Analizlerinin Özeti.....	135
Şekil 22: Yayın Türüne Ait Pasta Grafiği.....	136
Şekil 23: Yayınlanma Yılı	137
Şekil 24: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği...	139
Şekil 25: Kalıcılık İle İlgili Çalışmalara Ait Normallik Testi.....	144
Şekil 26: Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği	144
Şekil 27: Kalıcılığa Ait Orman Grafiği.....	147
Şekil 28: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği.....	150
Şekil 29: Kalıcılık Değişkenine Ait Duval ve Tweedie Test Sonucu	152
Şekil 30: Kalıcılık İle İlgili Moderatör Analizlerinin Özeti.....	161
Şekil 31: Yayın Türü Dağılımına Göre Pasta Grafiği.....	162
Şekil 32: Yayınlanma Yılı	163
Şekil 33: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği...	165
Şekil 34: Tutum İle İlgili Çalışmalara ait Normallik Test Sonuçları.....	171
Şekil 35: Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği	172
Şekil 36: Tutuma Ait Orman Grafiği	175
Şekil 37: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği.....	178
Şekil 38: Tutum Değişkenine Ait Duval ve Tweedie Test Sonucu	180
Şekil 39: Tutuma Ait Moderatör Analizleri Özet	189
Şekil 40: Beceri Türlerine Ait Frekanslar	191
Şekil 41: Yayın Türü Dağılımı	191
Şekil 42: Çalışmaların Yayınlanma Yılları.....	192

Şekil 43: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği...	194
Şekil 44: Beceri Türlerine Ait Etki Büyüklükleri	197
Şekil 45: Beceri İle İlgili Çalışmalara Ait Normallik Test Sonuçları	202
Şekil 46:Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği	203
Şekil 47: Becerilerle İlgili Çalışmalara Ait Orman Grafiği	205
Şekil 48: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği.....	208
Şekil 49: Beceri Değişkenine ait Duval ve Tweedie Test Sonucu.....	210
Şekil 50: Becerilere Ait Moderatör Analiz Özet Sonuçları	219
Şekil 51: Yayın Türüne Ait Pasta Grafiği.....	220
Şekil 52: Yayınlanma Yılı	220
Şekil 53: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği...	222
Şekil 54: Değerler İle İlgili Çalışmalara Ait Normallik Test Sonuçları	227
Şekil 55:Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği	227
Şekil 56: Değerler Ait Orman Grafiği	230
Şekil 57: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği.....	232
Şekil 58: Değer Değişkenine Ait Duval ve Tweedie Test Sonucu	234
Şekil 59: Değerlere Ait Moderatör Analizlerinin Özeti.....	241
Şekil 60: Meta Sentez ile Ulaşılan Nitel Bulgulara Yönelik Kod Haritası.....	243
Şekil 61: Veri Uyumu-1.....	269
Şekil 62: Veri Uyumu-2.....	272

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EB: Etki Büyüklüğü (Effect size)



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Öğretmen merkezli eğitimin etkili bir öğrenme sürecine olanak sağlamadığının anlaşılmasıyla birlikte, geleneksel yaklaşımdan yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir dönüşüm başlamıştır. Eğitimin kalitesini artırmak amacıyla öğrenci merkezli olan yapılandırmacı yaklaşım, 2005 yılından sonra ülkemizde eğitim programlarındaki yerini almıştır. Bu yaklaşım, öğretmen merkezli bir eğitim sürecinden öğrenci merkezli bir yaklaşıma geçişin önünü açmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğretmenin rolü kadar öğrenmenin merkezinde olan öğrencilerin de rolü değişmiştir. Bununla birlikte bu yaklaşımda öğrencilere uygulanan öğretim yöntem ve teknikler de ayrı bir önem kazanmıştır. Nitekim öğretme öğrenme süreçlerinin etkili ve işlevsel olabilmesi için sürece uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekmektedir. Öğrenciyi, öğrenme sürecine aktif olarak katan, eski bilgiler üzerine yeni bilgilerin inşa etmelerine olanak sağlayan ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bazı yöntem ve teknikler, drama, rol oynama, dramatizasyon, beyin fırtınası, problem çözme, proje çalışması şeklinde sıralanabilir. Bu yöntemler içerisinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun, uygun koşullarda öğrenme ortamına birçok duyurunun aynı anda öğrenme işine katılabileceği, öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyecek yöntemlerden biri de drama yöntemidir. Eğitimde dramanın asıl amacı, katılımcılara kurgusal ortamda, gerçek deneyimleri, yaparak, yaşayarak ve rol oynama şeklinde kazandırarak yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Akar-Vural ve Somers, 2016, s. 3). Drama yönteminin tüm dünyadaki evrensel, toplumsal, etik, ahlaki, soyut kavramları anlamlı hale getirebilecek bir araç olduğu ifade edilmektedir (San, 1990). Levent ise dramanın yaşamın her alanında kullanılması gerektiğini, drama sayesinde kişinin kendisi ve başkaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebileceğini, bunun bir farkındalık eğitimi olarak demokrasi kültürü adına önemli bir unsur olduğunu belirtir (Adıgüzel, 2019, s. 254). Drama, özellikle okullardaki çeşitli öğrenim kademelerinde çocuğa kendini tanımayı, yeti ve yeteneklerini

keşfetmeyi, empati kurmayı, bir olgu ya da olayı çeşitli yönleriyle irdelemeyi, oynayarak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayabilir (Adıgüzel, 2019). Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında, yaratıcı, üretken, sadece belli somut ürünler vererek değil, fikirde de üretken olabilen, yaratıcı kararlar verebilen, farklı olmaktan ve değişiklik yapmaktan çekinmeyen, dilini iyi kullanan, eleştirel ve yargılayıcı olabilen, dogmalara körü körüne bağlı kalmayan, dogmaları tabuları tartışabilen gençler yetiştirmek mümkün olabilmektedir (San, 2006, s. 119). Öğrenmenin ilginç ve heyecan verici bir yolu olan drama (Prendiville ve Toye, 2007, s. 1) eğitim sistemimiz içerisinde son yıllarda önemli bir ivme kazanmakla birlikte öğrencilerin aktif öğrenmelerine katkı sağlaması bakımından eğitim dizgesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemin son yıllarda ivme kazanmasındaki en önemli etkenler arasında, öğrencinin bilgiyi bizzat yapılandırarak zengin bir öğrenme ortamı yaratması ve diğer yöntemlerle etkileşimli bir şekilde uygulama olanağı sunmasının yanında, gerek sınıf içinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında, gerekse öğrenci-materyal ve öğrenci-çevre arasında etkili bir iletişime imkân vermesi sayılabilir (Aykaç ve Ulubey, 2008). Bu etkileşim süreci bireylere birbirleriyle deneyim ve tecrübeleri paylaşmalarına, birlikte üretmelerine, öğrencilerin farklı ve eleştirel düşünme, yaratıcılık, kavramsal düşünme ve yazılı-sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. Drama bireyin aktif olmasını, kendisini ifade edebilmesini, yaşama farklı bakış açılarıyla bakabilmesini sağlamaktadır.

Drama yönteminin gerek kişisel gelişime yönelik gerekse bireyin bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerine yönelik olumlu katkılarının olduğu yapılan araştırmalarla birçok kez ortaya konulmuştur. Eğitici ve öğretici bir yaklaşım olan drama yönteminin, araştırmalarda ne sıklıkta uygulandığı ise önemli bir konuyu teşkil etmektedir. Literatür incelendiğinde, drama yöntemi ile ilgili birçok çalışma mevcuttur (Ada, 2016; Akdağ, 2010; Aldağ, 2010; Aslan, 2018; Aykaç, 2008; Barcın, 2018; Başbuğ ve Adıgüzel, 2019; Çakır, 2012; Çetingöz ve Cantürk Günhan, 2012; Kaf, 1999; Kaf ve Uygungül Yılmaz, 2017; Kahrıman, 2014; Malbeleş, 2011; Okvuran, 1993; Ömeroğlu, 1990; Paylan, 2013; Soylu Makas, 2017; Sözkese, 2015; Şek Balandı, 2017; Tedik, 2013; Ütkür, 2012; Yumurtacı, 2019). Bu çalışmalarda genel olarak temel eğitim düzeyinde drama yönteminin; akademik başarıya, tutuma, değere, sosyal becerilere, duygusal zekaya, dil gelişimine, empati kurmaya, özgüvene, problem çözmeye ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi incelenmektedir.

Çeşitli açılardan yapılmış drama yönteminin uygulandığı bu araştırmaların sayıca fazla olması, bu araştırmaları çeşitli açılardan yorumlama ve değerlendirme ihtiyacı doğmuştur. Nitekim sosyal bilimlerdeki bilgi birikimini yorumlamak ve yeni çalışmalara yol açmak için, kapsayıcı ve güvenilir nitelikte üst çalışmalara ihtiyaç vardır (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004, s. 107). Literatürde drama konusu ile ilgili okulöncesi ve ilkokul kademelerinde gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırma mevcuttur. Ancak literatür incelendiğinde gerçekleştirilen meta analiz çalışmalarının drama yönteminin etkililiğini belirleyebilecek şekilde kapsamlı olmadıkları görülmektedir. Söz konusu gerçekleştirilen meta analiz çalışmalarının temel eğitim düzeyinde olmamakla birlikte, meta analiz çalışmalarının akademik başarı ve tutum gibi değişkenlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu durumda drama yönteminin etkililiğini akademik başarı ve tutum değişkenleri ile birlikte öğrenilenlerin kalıcılığı, beceriler ve değerler üzerindeki etki büyüklüklerinin araştırıldığı meta analiz çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmanın temelini, bireysel araştırmalardan elde edilen bulgular ve bu bulguların meta-analiz yöntemiyle birleştirilmesi oluşturmuştur. Bu çalışma, drama yönteminin eğitimdeki yerini, temel eğitim düzeyinde ele almayı hedeflemiştir. Bu noktada drama yönteminin uygulandığı çalışmalar, çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Literatür incelendiğinde, drama konusunu temel eğitim düzeyinde bütünsel bir bakış açısı ile irdeleyen bir sınırlılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda literatür incelendiğinde, drama konusunu temel eğitim düzeyinde meta analiz ve meta sentez boyutta ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, ilk olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, drama alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara doğrudan katkı sağlayacak ve ileride yapılacak olan drama araştırmalarına geniş bir çerçeve çizecektir. Bu özellikleri ile bu çalışma, alanda yapılan çalışmalar arasında özgün ve ilk olma özelliğini taşımaktadır. Bununla birlikte “Dramada meta sentez” konusu, drama çalışmalarının yeniden değerlendirilmesine de katkı sağlayacaktır. Yukarıda belirtildiği gibi, drama alanında çalışmalar yapılmasına rağmen, drama alanına ait, belirlenen veri tabanlarında herhangi bir meta analiz ve meta sentez yönteminin birlikte kullanıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda drama yöntemini uygulayan çalışmaların bir araya getirilmesinin, bu alanda önemli bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

Drama yönteminin, farklı konu alanı ve öğrenim kademelerinde öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına, tutumlarına, becerilerine ve değerlere etkisini ortaya koyan deneysel çalışmaların sonuçları bir araya getirildiğinde “Drama yöntemiyle, geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu ve meta sentez yoluyla elde edilen öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşleri araştırmanın ana problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Dramanın öğrenme yolu olarak eğitim sisteminde yerini aldığı, gün geçtikçe eğitimde bir öğrenme aracı olarak görüldüğü ve etkililiğinin vurgulandığı ifade edilmiştir (Adıgüzel, 2013, ss. 101-103). Bu çalışmanın genel amacı da, Türkiye’de drama konusunda yürütülen bağımsız çalışmaların temel eğitim düzeyinde etkisini, meta analiz ve meta sentez yöntemi ile incelemek ve temel eğitim düzeyinde drama konusunu yeniden yorumlamaktır. Bu amaçla bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı metodolojik bir süreci içermektedir. Araştırmanın nicel boyutundaki amaç, drama yöntemini geleneksel öğretim yöntemine kıyasla öğrencilerin derslerindeki akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri ve değer değişkenlerine yönelik etkililiğini meta analiz yöntemi ile belirlemektir. Bu bağlamda literatürde belirlenen çalışmaların meta analizi yapılmıştır. Araştırmaya ayrıca nitel boyut eklenmesinin ise iki temel amacı vardır. Bunlardan birincisi temel eğitim düzeyinde drama yöntemi ile ilgili büyük resmin görülmesi açısından mevcut konuyla ilgili daha detaylı tarama yaparak, daha kapsamlı bilgi sunmak ve zengin bir veri seti oluşturmaktır. Araştırmaya nitel boyut eklenmesinin ikinci amacı ise öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşlerini meta sentez yöntemi ile ortaya koymaktır. Böylece araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular ile meta analiz yöntemi ile elde edilen nicel boyuttaki bulguların sonuçları daha güvenilir, kapsamlı, belirgin bir sonuç ortaya çıkaracaktır. Böylelikle nitel boyutta elde edilen sonuçlar meta analiz yöntemi ile elde edilen sonuçları bütüncül bir yaklaşımla tamamlayacağı düşünülmekle birlikte, geçerlik ve güvenilirlik noktasında da katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

Bu çalışma ayrıca gelecekte bu alanda çalışmak isteyen eğitimcilere, araştırmacılara yardımcı olmayı ve yönlendirmeyi amaçlamıştır.

1.3 Problem Cümlesi

Bu araştırmada bağımlı değişken, bağımsız değişken ve moderatör değişken olmak üzere üç farklı değişken incelenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri ve değer değişkenleridir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise drama yöntemi ve geleneksel öğretim yöntemidir. Araştırmanın moderatör değişkenleri ise; yayın yılı, yayın türü, öğretim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem sayısı'dır.

Bu bağlamda bu meta çalışma üç temel araştırma problemine dayanmaktadır. Bunlar:

1. Meta analize ve meta senteze dâhil edilen çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?
2. Geleneksel yöntemle karşılaştırıldığında drama yönteminin; akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceriler ve değer üzerinde genel etkisi ne düzeydedir?"
3. Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?

1.4 Alt Problemler

Bu bölümde araştırmaya yönelik alt problemler verilmiştir. Bunlar:

1. Meta-analize dâhil edilen ve akademik başarıya ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?
2. "Drama yöntemi öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?"
3. Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü
 - Yayımlanma yılı
 - Yayın türü
 - Öğrenim kademesi
 - Coğrafi bölge

- Uygulama haftası
- Uygulama saati
- Konu alanı
- Örneklem büyüklüğü

gibi moderatör değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

4. Meta-analize dâhil edilen ve öğrenme kalıcılığına ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?
5. “Drama yöntemi öğrencilerin derse yönelik öğrenme kalıcılığı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
6. Drama yönteminin öğrencilerin öğrenme kalıcılığı üzerindeki etki büyüklüğü
 - Yayımlanma yılı
 - Yayın türü
 - Öğrenim kademesi
 - Coğrafi bölge
 - Uygulama haftası
 - Konu alanı
 - Örneklem büyüklüğü

gibi moderatör değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

7. Meta-analize dâhil edilen ve öğrencilerin tutumlarına ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?
8. “Drama yöntemi öğrenci tutumu üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?”
9. Drama yönteminin tutum üzerindeki etki büyüklüğü
 - Yayımlanma yılı
 - Yayın türü
 - Coğrafi bölge
 - Uygulama haftası
 - Uygulama saati
 - Konu alanı
 - Örneklem büyüklüğü

gibi moderatör değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

10. Meta-analize dâhil edilen ve öğrencilerin becerilerine ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?

11. “Drama yöntemi beceriler üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?”

12. Drama yönteminin beceriler üzerindeki etki büyüklüğü

- Yayımlanma yılı
- Yayın türü
- Öğrenim kademesi
- Coğrafi bölge
- Uygulama haftası
- Uygulama saati
- Konu alanı
- Örneklem büyüklüğü

gibi moderatör değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

13. Meta-analize dâhil edilen ve değerlere ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?

14. Drama yöntemi değerler üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?”

15. Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğü

- Yayımlanma yılı
- Öğrenim kademesi
- Coğrafi bölge
- Uygulama haftası
- Uygulama saati
- Örneklem büyüklüğü

gibi moderatör değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

16. Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?

17. Araştırmada meta analiz yöntemi ile elde edilen nicel bulgular ile meta sentez yöntemi ile katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel bulgular arasındaki veri uyumu nasıldır?

1.5 Önem

Literatür incelendiğinde drama konusunu öğrencilerin akademik başarıları, (Akdemir ve Karakuş, 2016; Batdı ve Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Er-Türküresin, 2020; Özbey, 2017; Özdemir-Şimşek ve Karataş, 2020; Ulubey ve Toraman, 2015) tutumları (Toraman ve Ulubey, 2016) ve beceriler (Ulubey, 2018) üzerindeki etkisini meta analiz boyutta ele alan çalışmalara rastlanılmıştır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde drama konusunu, gerek temel eğitim düzeyinde gerekse diğer düzeylerde meta analiz ve meta sentez boyutta ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan, çalışmanın kriterleri arasında yer alan zaman aralığıdır. Bu çalışmanın zaman aralığı 1985-2020 yılları arasında temel eğitim düzeyinde drama yönteminin uygulandığı çalışmaları içermesi ve oldukça uzun bir zamanı kapsamasıdır. Bu araştırmanın 1985 yılından itibaren yayınlanan çalışmaları dâhil etme sebebi; drama ile ilgili ilk çalışmanın (Çebi, 1985) bu yılda yapılmış olmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bu çalışma, ilk olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, drama alanında temel eğitim düzeyinde çalışma yapacak olan araştırmacılara doğrudan katkı sağlayacak ve ileride yapılacak olan drama araştırmalarına geniş bir çerçeve çizecektir. Bu özellikleri ile bu çalışma, alanda yapılan çalışmalar arasında ilk olma özelliğini göstermekle birlikte özgünlük de taşımaktadır.

Çalışmanın nicel boyutunda meta analiz yönteminden yararlanılarak drama yöntemi konusunda temel eğitim düzeyinde hâlihazırda yürütülmüş olan deneysel çalışmaların sonuçları, akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri ve değer değişkenlerine göre incelenmiş ve ulaşılan genel sonuçlar paylaşılmıştır. Bu bağlamda yapılan bu çalışma temel eğitim düzeyinde drama yönteminin etkililiğini sadece bir değişken ile ele almayıp aynı zamanda birden fazla değişkeni (akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri, değer) ele aldığından dolayı temel eğitim düzeyinde ulaşılan meta analiz sonuçlarının önemli olduğu ve ilk olma özelliğini taşıdığı söylenebilir.

Bu çalışmanın ilk ve özgün olma özelliğinin bir diğer tarafı ise drama yönteminin, meta analiz boyutu ile birlikte meta sentez boyutta da değerlendirilmesidir. Drama yönteminin meta sentez boyutunda öğrencilerin drama

yöntemine yönelik görüşlerine de yer verilerek ilgili katılımcıların bu alanlara yönelik bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece nicel boyutta meta analiz yöntemi ile elde edilen sonuçların nitel boyutta meta sentez yöntemi ile elde edilen sonuçlarla ne derece uyumlu olduğunu ortaya koyacaktır.

Eğitimde yer alan uygulayıcılar ve araştırmacılar için hem temel eğitim düzeyinde drama yöntemi konusuna ilişkin büyük resmin ortaya çıkarılması hem de yeni araştırmalar için eleştirel bakış açısı sağlayarak, ilgili araştırmacıları yönlendirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, drama alanında çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, temel eğitim düzeyinde drama alanına ait belirlenen veri tabanlarında herhangi bir meta analiz ve meta sentez yönteminin birlikte kullanıldığı çalışmaların bulunmadığı tespit edilmiştir. Drama yöntemini uygulayan, bilimsel genellemeye yardımcı çalışmaların bir araya getirilmesinin, bu alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmayla alandaki çalışmaların eğitimsel anlamda niteliğinin artmasına katkıda bulunulacağı düşünüldüğünden bu çalışma büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışmanın ülkemizde meta analiz çalışması yapmak isteyen araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde temel eğitim düzeyinde yok denecek kadar az olan meta sentez alanında çalışmak isteyen araştırmacılara yardımcı olacağı ve yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ilk ve özgün olma özelliğinin bir diğer yönü ise yöntem kısmında adlandırılan modelin (meta-mixed model) yöntemsel anlamda alana katkı sağlayacağıdır. Literatür incelendiğinde meta analiz yönteminin ve meta sentez yönteminin birlikte kullanıldığı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu araştırmada araştırmacı, nicel yaklaşımda meta analiz yönteminden ve nitel yaklaşımda da yine meta sentez yönteminden yararlandığından ve bu araştırma meta düzeyde bir araştırma olduğundan araştırma modelini, karma modelin bir meta versiyonu olan meta mixed model (meta-karma model) olarak adlandırmıştır.

1.6 Sayıtlılar (Varsayımlar)

1. Meta analiz kapsamına alınan çalışmaların, nicel araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde yapıldığı varsayılmıştır.

2. Meta sentez kapsamına alınan çalışmaların, nitel araştırma yöntemine uygun bir şekilde yapıldığı varsayılmıştır.
3. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların, deneysel araştırma kurallarına uygun olarak yapıldığı varsayılmıştır.
4. Meta analiz kapsamına alınan çalışma bulgularının araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde ifade edildiği varsayılmıştır.
5. Meta sentez kapsamına alınan çalışma bulgularının araştırmacılar tarafından objektif bir şekilde ifade edildiği varsayılmıştır.
6. Araştırmadaki kodlama formundan elde edilen verilerin tüm analiz sürecinde objektif ve güvenilir bir şekilde raporlaştırıldığı varsayılmaktadır.

1.7 Sınırlılıklar

1. Araştırma, dâhil edilme kriterlerine uygun çalışmalarla ve meta analiz çalışması yapılma kriterlerine sahip çalışmalarla sınırlıdır.
2. Araştırmanın dâhil edilme kriterlerine uygun çalışmalarla ve meta sentez çalışması yapılma kriterlerine sahip araştırmalarla sınırlıdır.
3. Araştırma, 01.01.1985-15.12.2020 yılları arasında temel eğitim düzeyinde drama yöntemini uygulayan çalışmalar ile sınırlıdır.
4. Meta analize dâhil edilen çalışmalar, ön test-son test kontrol gruplu modeli kullanan deneysel ya da yarı deneysel çalışmalarla sınırlıdır.
5. Meta senteze dâhil edilen çalışmalar, karma yöntemde veya nitel araştırma yöntemi ile sınırlıdır.
6. Araştırmanın çalışma grubu temel eğitim düzeyinde okulöncesi ve ilkökul kademesinde yapılan çalışmalar ile sınırlıdır.
7. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, kaynakların seçiminde kullanılan ölçütlerle sınırlıdır.
8. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖK Tez), Dergipark, Scopus, Google Akademik, ulaşılabilen çalışmaların kaynakçaları ve ilgili veri tabanlarında yayımlanmış yüksek lisans, doktora tezleri ve hakemli dergilerdeki çevrimiçi makalelerle sınırlıdır.
9. Araştırma, kullanılan anahtar kelimelerle yapılan literatür taraması sonucunda ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

10. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yöntem ve bulguları, meta analiz uygulaması için gerekli olan istatistiksel verilere sahip olan çalışmalarla sınırlıdır.
11. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar, ulusal çalışmalarla sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Drama: Bir grup çalışması içinde grup üyelerinin, yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak canlandırmasıdır (Adıgüzel, 2019, s. 73).

Geleneksel Öğrenme Yöntemi: Öğretmenin merkezde ve aktif olduğu, öğrencilerin derste pasif durumda olduğu, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmadığı öğretmen merkezli öğrenme. Mevcut, hâli hazırda uygulanan öğrenme yöntemi, bu araştırma boyunca geleneksel öğrenme yöntemi olarak ifade edilmiştir.

Meta Analiz: Belirlenmiş bir konu hakkında yapılmış, birbirinden tamamen bağımsız olarak birden fazla çalışmanın sonuçlarını birleştirmeye ve elde edilen bu çalışmalardaki bulguların istatistiksel anlamda analizini yapmaya ve bunları yeniden yorumlamaya dayanan bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Lipsey ve Wilson, 2001, s. 1).

Meta Sentez: Çok sayıda araştırma bulgularını inceleyen ve yorumlayan bir çalışmadır (Finfgeld, 2003, s.894).

Tutum: Bir kimse tarafından ele alınan bir nesneye, bir duruma veya bir olaya karşı geliştirilen olumlu veya olumsuz tavra denir (Bakırcıoğlu, 2012, s. 907). Bu çalışmada öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüş, duygu ve düşünceleri olarak ele alınmıştır. Ayrıca meta analize dâhil edilen her bir deneysel çalışmanın kontrol ve deney gruplarının tutum ölçümlerinde son test verileri temel alınmıştır.

Akademik Başarı: Okumada, aritmetik, tarih, fen gibi okulun akademik türden derslerinde sağlanan başarı (Bakırcıoğlu, 2012, s.16). Meta analize dâhil edilen her bir deneysel çalışmanın kontrol ve deney gruplarının başarı ölçümlerinde son test verileri temel alınmıştır.

Öğrenmenin Kalıcılığı: Öğrenme süreci sonunda öğrenilen bilgilerin hafızada tutulmasıdır (Soylu Makas, 2017).

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE/ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kavramsal çerçeve ve konu ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Ayrıca alanyazında yer alan ilgili çalışmalar detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1 Dramanın Gelişimi

İnsanlık tarihine göz atıldığında Antik dönem ve sonrasında Ortaçağ, Rönesans, Aydınlanma ve Sanayi Devrimi gibi toplumu derinden sarsan, ortaya çıktığı dönemlerde insanlığı her açıdan etkileyen yeniliklerin, değişimlerin ve dönüşümlerin olduğu görülür. Bu değişimleri, dönüşümleri edebiyattan sanata, teknolojiden eğitime her alanda görmek mümkündür. 18. yüzyılda İngiltere’de başlayan sanayi devriminin etkileri, insanları yeni arayışlara yöneltmiş, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bazı yeni yöntemler denenmeye başlanmıştır. Eğitim her dönem insanlığı meşgul etmiş, bu konuda yapılan çalışmalar, yeni arayışlar hiç bitmemiştir. Bu süreç insanlığın her gün çıkan yeni ihtiyaçları doğrultusunda ve günün değişen koşullarına paralel olarak her zaman devam edecektir. Drama da böyle bir sürecin sonucunda ortaya çıkmıştır. (Kuyumcu, 2018, s. 1)

Dramanın¹ ortaya çıkması ve gelişiminde, sanayi devriminin yanı sıra 18. yüzyılda sanatı olduğu kadar eğitimi de etkileyen Romantizm’in de etkisi vardır. Drama, bu dönemde üzerinde konuşulmaya başlanan ilerici eğitim hareketleri sonucunda ortaya çıkmıştır. İngiltere’de Sanayi Devrimiyle insanlarda giderek makineleşmeye doğru bir eğilim görülmüş ve bunun sonucu bireyleri insancıl bir anlayışla yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu hareketlerin temelinde öğrenenin ve özellikle duygularının merkeze alındığı; kişisel amaçların belirlenmesinde insanın gerçek duygularının rolü olduğu düşüncesi yatar. Duygular bireyin eğitiminde önemlidir ve göz ardı edilmemelidir. Bu anlayışın temelinde, insanlığın kurtuluşunun sevgi, yaratıcılık ve kendini ifade aracılığıyla daha olanaklı olduğu düşüncesi yatmaktadır (Adıgüzel, 2019, s. 171).

¹ Yaratıcı drama, Eğitimde drama ve Drama olarak adlandırılan kavram bu tezde “Drama” olarak tercih edilmiştir.

Drama eğitimcisi Gavin Bolton (1985)'a göre İkinci dünya savaşı sonrasında İngiltere'de eğitimin daha insancıl bir anlayışta düzenlenme ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu anlayış aynı zamanda bireysel duyarlılığın eğitimi için bazı okulların kurulmasını sağlamıştır. Başlangıçta varlıklı ailelerin çocuklarına yönelik olarak açılan özel okullarda bireysel duyarlılığın ön planda olduğu bir eğitim anlayışı söz konusu olmuş, böylece yeni toplumsal sınıf oluşmaya başlamıştır. Yeni açılan bu okullarda çocuklar duyu ve duygu odaklı eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Bu süreçte öğretmenler çocukları estetik eğitim açısından iyi yetiştirmeye çalışmışlar ve geleneksel öğretmen rolünden çıkıp daha çok birer rehber olarak bu yeni eğitim anlayışı içinde yer almışlardır. Eğitimde drama anlayışı da bu değişimler doğrultusunda insancıl ve çocuk merkezli olarak ortaya çıkmıştır (Bolton, 1985).

İngiltere'de "Eğitimde Drama" özellikle 1950'li yıllarda eğitimde yöntem odaklı gelişmiştir. Eğitimde dramanın temsilcileri, İngiltere'de Harriet Finlay Johnson, Caldwell Cook, Peter Slade, Brain Way, Dorothy Heathcote, David Hornbrock, Cecil O'Neill ve Gavin Bolton diğer ülkelerde ise Winifred Ward, Viyola Spolin ve Nellie McCaslin'dir. İngiltere'de "Eğitimde Drama" olarak bilinen kavram, ABD, Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi ülkelerde "Yaratıcı drama" olarak bilinmektedir. Kavram Türkiye'de ise "Eğitimde Yaratıcı Drama" olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca drama, eğitimde drama ve yaratıcı drama kavramları da birbirinin yerine kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2019, s. 81). Görüldüğü gibi drama farklı şekillerde tanımlandığı gibi farklı kavramlar ile de ifade edilmektedir. Bu araştırmada ise "Drama" kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

"Eğitimde Drama" İngiltere ile birlikte özellikle İngilizce konuşan ülkelerde ve Avrupa'nın bazı ülkelerinde hızla yayılmış ve gelişmiştir. Bu gelişmede eğitimde drama üzerine uygulamalar yapan öncülerin rolü elbette önemlidir. Aşağıda dramaya öncülük eden bu uzmanlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Harriet Finlay-Johnson, eğitimde drama yöntemini ilk uygulayan kişi olarak bilinmektedir. "Dramatik Öğretim Yöntemi" adlı kitabı, ona drama alanında, sınıftaki drama etkinliklerini uygulayan ve bu uygulamaları kayıt altına alan ilk kişi olma özelliğini kazandırmıştır. Harriet Finlay-Johnson, "bir öğrenci öğrenmeyi ne zaman isterse o zaman öğrenir" diyerek "dramatizasyon" sayesinde bilme isteğinin uyandırılabilceği düşüncesini geliştirir (Bowmaker, 2002, s. 70). Harriet Finlay-

Johnson'a göre drama, bilme isteğinin uyandırılabilceğı düşüncesinden hareketle, sonuçtan çok süreç odaklıdır. Bir başka ifadeyle, sınıf içinde rol oynamaya katılma, çıkan üründen çok daha önemlidir (Adıgüzel, 2020, s. 20). Bu bakımdan dünyada dramayı eğitimde bir yöntem olarak kullanan ve ilk öncü kişi olan Harriet Finlay-Johnson'un, döneminin eğitim anlayışına kıyasla, sıra dışı denilebilecek bazı eğitim görüşlerini ve uygulamalarını ortaya koyarak onun bu alanda ilk ve öncü olma sıfatını layıkıyla hak ettiğini göstermiştir.

Henry Caldwell Cook da tıpkı Harriet Finlay-Johnson gibi eğitim programlarındaki gereksinimlerin “oyun ve drama” odaklı çalışmalarla giderilebileceğini tutkuyla savunmuş ve çalışmasında bu konuya ilişkin uygulamalara yer vermiştir. Cook okullardaki dramanın değerlerinden söz etmiş ve eğitimin sadece yönergelerle olamayacağını, uygulamalı olarak yapılabileceğı görüşünü “Oyun yolu” adlı kitabında dile getirmiştir. Bu kitapta Cook oyun etkinliğinin, eğitimin temeli olduğunu vurgulamıştır. Ona göre yapmak, oynamak ve kendiliğindenlik, öğrenmek için önemli bir anahtardır. Bununla beraber öğrenmede ilginin de önemine vurgu yapmış ve ilginin olmadığı bir öğrenmenin gerçekleşmesinin çok zor olduğunu ifade etmiştir (Cook, 1917, ss. 3-5). Cook'a (1917) göre eğitim öğretilen değil, öğrenilendir. Öğrenci “ateşin yakıcılığını ancak kendisi yandığı zaman anlar” düşüncesinden hareketle yaşayarak öğrenme kavramı Cook ile birlikte karşımıza çıkmaktadır (Cook, 1917, s. 21). Henry Caldwell Cook, masum bir çocuğı dünyaya provasız göndermektense, onu oyunlar yoluyla yaşama alıştırmak gerekir görüşündedir (Adıgüzel, 2019, s. 186). Uygulamalı ve deneyimsel öğrenmenin eğitimin özü olduğunu ısrarla savunan Cook'un kendisinin uygulamaya koyduğu öğretim modelinin odağında öğrenci ve oyun bulunmaktadır. Çocuğı merkeze alarak ele aldığı oyun yöntemiyle, dramanın eğitsel boyutunda değışikliğin önünü açmaya çalışmıştır.

Peter Slade yaratıcı drama tarihine büyük katkı sağlamış, çocuklarla dramanın ilk uygulayıcılarından olmuştur. Peter Slade, çocukların oynadıkları tüm oyunların dramatik özelliklere sahip olduğunu ve bu özelliklerinde aynı zamanda bir sanatsal ifade biçimi olduğu görüşünü vurgulamıştır. Slade, çocuklarda drama etkinliklerinin çok erken yaşlarda başladığını savunur. Sözelimi bir bebeğın dairesel hareketler içerisinde emeklemesi, yürümesi, kendi etrafında dönmesi, ritmik dans gibi

etkinlikler tüm sanatsal yaratmanın ilk işaretleridir. Peter Slade, bu çabaları müzik ve dramadaki ilk gelişmeler olarak değerlendirir (Adıgüzel, 2020, s. 22). Peter Slade, çocuklara özgü yaratıcı drama çalışmalarının belirgin özelliğinin duygusal eğitim olduğunu belirtir. Drama etkinlikleri çocuğa içindeki enerjiyi boşaltma olanağı verir. Çocuk yaparak, yaşayarak ve uygulayarak yaşamayı da öğrenir. Peter Slade’e göre dramanın temel hedefi bireyin mutlu ve dengeli olmasını sağlamaktır. Bunu başarmanın en doğal yolu oyundur. Slade, anaokulunda oyun oynayan çocukların üst sınıflara gittiğinde de oyun oynamalarının gerekliliği üzerinde durmuştur (Kömür ve Öztürk, 2013, s.40).

Dramayı bir disiplin olarak ele alan Slade, dramayı aynı zamanda sanat eğitimi kapsamında bağımsız bir dal olarak görmektedir. Sonuçtan çok sürecin önemini vurgulayarak, katılımcı odaklı çalışmaları önemsemiş, bireyin mutlu ve dengeli olmasını amaçlayan bir drama modeli anlayışı ortaya koymuştur. Aynı zamanda eğitsel drama ve çocuk draması alanlarında farklılık yaratan Slade, çocuk dramasını ve yetişkin tiyatrosunu karşılaştırmıştır.

Brian Way, “Drama Yoluyla Gelişim” (1967) adlı kitabında drama anlayışını, yaratıcı dramanın işlevini ortaya koymuş ve ilk kez yaratıcı dramanın ne için kullanılabileceğini, ne gibi kazanımlar sağlayabileceğini de dile getirmiştir. Ona göre drama tecrübeye dayalıdır. Tecrübe bir insanın tüm yönleriyle gelişmesini sağlar (Way, 1967). Dramayı “yaşamın uygulaması” olarak tanımlayan Brian Way, dramanın insanların bireysel gelişimi ile de ilgisi olduğunu belirtir. Drama/Tiyatro eğitmeni ve kuramcısı olan Way, tiyatronun sezgileri geliştirdiğini ve öğrenmeyi desteklediğini belirtmiştir (Way, 1967). Eğitimde kullanılan dramanın tiyatroya benzeyen yönlerinin olduğunu belirtmekle beraber aynı zamanda eğitimde, drama ve tiyatro arasındaki ayrıma da dikkat çekmiştir. Aynı zamanda çocuklarla yapılan drama çalışmalarının felsefesi ve metodolojisi üzerine çalışan Way’ın sanat eğitimi, çocuk tiyatrosu ve eğitimde drama konularında da yoğunlaştığı görülmektedir (Akar-Vural ve Somers, 2016, s. 5).

Günümüz yaratıcı drama dünyasında en çok tanınan, sık sık adından söz ettiren ve bu alanda “öncü” kimliğini taşıyan Heatcote, alanı etkileyen ve yaratıcı dramanın yönünü de belirleyen kişidir. Dorothy Heatcote, dramanın eğitimde kullanılmasının öğrenme için etkin bir öğrenme aracı, yöntem olduğunu savunmakta

ve bunu “yaşamın pratiği” olarak açıklamaktadır. Ona göre öğrenciler, canlandırdıkları kişilerin hayatına girebilmeli ve onlarmış gibi davranabilmelidir (Adıgüzel, 2019, ss. 206-207). Heathcote’nin kendi anlayışında ve yaklaşımlarında öğretmen rolüne önemli anlamlar yüklediği görülmüştür. Öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol içerisinde yapılandığı derslerde çokça rol oynamaların gerçekleştirilmesi gerektiğini savunan Heathcote, dersin planlanması sırasında yapılacak bir ön hazırlığın önemine dikkat çekerek işaret ve imge seçiminin ders kalitesini etkileyeceğini, öğrenci motivasyonunu artıracak olan bu işaretleri önemseyeceğini belirtmiştir (Özen, 2011, s.112). Dorothy Heathcote, dramanın eğitimde kullanma yöntemlerini anlatan yeni yaklaşımlar sunmuş ve bu yaklaşımlarla öğrenci, öğretmen ve drama ilişkisini yeniden yorumlamıştır. Dorothy Heathcote, dramanın estetik ve artistik özelliklerini geride bırakmaları ve yalnızca “öğrenmeyi” öne çıkararak, yaparak öğrenme kavramına indirgemiş ve eğitimde dramanın tiyatrodan ayrı olduğunu ve dramanın öğrenmeye öncelik verdiğini belirtmiştir (Akar-Vural ve Somers, 2016, s. 6). Dorothy Heathcote’nin drama kavramına getirmiş olduğu özgün düşünceler, yaklaşımlar, tiyatro, felsefe ve drama disiplinlerini birleştirerek gerçekleştirmiş olduğu uygulamalar, birçok ülkede bu konularla ilgilenen eğitimcilerle ulaşmış ve kendisinin yaratıcı drama alanında dikkate alınan bir öncü olmasını sağlamıştır.

Gavin Bolton’un eğitimde drama alanına yaptığı en önemli katkı, Piaget’in oyun kuramındaki sembolik oyun kavramını, tiyatro dili ile dramatik oyunu (-mış gibi yapma) karşılaştırmalı olarak tartışması olmuş (Akar-Vural ve Somers, 2016, s. 6) ve bu iki kavramı birbiri ile paralellik gösterdiğini ortaya koymuştur. Dramayı bilgi edinmede yararlı bir araç olarak gören Bolton, drama dersinin hem eğitim hem de sanatın beklentilerini karşılayacak biçimde yapılandırılması gerektiği üzerinde durmuştur. Dramanın bir sanat olup olmadığı ile ilgili yıllardır süregelen tartışmaların oldukça yersiz olduğundan söz eden Bolton, drama uygulamalarında dramatik bir yapının varlığı nedeniyle, temel tiyatro tekniklerinin kullanımının reddedilemeyeceğini ifade etmektedir.

2.1.1 Dramanın Epistemolojisi

Yaratıcı drama kavramı hakkında ileri sürülen görüşler, daha çok drama kavramı çerçevesinde ele alınmaktadır. Drama kavramının Türkçede tam olarak bir karşılığı bulunmamaktadır. Drama sözcüğü Yunanca'da yapmak, etmek, eylemek anlamını taşıyan “dran” sözcüğünden türetilmiştir. Drama ise eylem anlamını taşıyan yine Yunan dilinde kullanılan dromenon'un seyirlik olarak benzetmecisi biçimindeki kullanımudur. Türkçe'de kullandığımız “dram” kavramı ise, Fransızca'da sonu “e” ile biten “drame” sözcüğünden gelir. Fransızca'daki sözlük anlamı “burjuva tiyatrosu” olan kelimenin halk dilinde “acıklı oyun” anlamında kullanıldığı görülmüştür (San, 2018, ss. 64-65).

Eğitimde drama kavramı eğitim programlarında farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Yaratıcı drama farklı öğretim programlarında disiplin, yöntem ve sanat alanı olarak işlevselliğini sürdürmektedir (Aykaç ve Ulubey, 2008, s. 32). İlköğretim programlarında yapılan son değişikliklerle birlikte 2006-2007'de uygulamaya konan ilköğretim programlarında drama, bir öğretim yöntemi olarak kendisine yer bulmuştur (Akar-Vural ve Somers, 2021, s. 13). Kempe ve Holyord (1994) da dramanın eğitim programlarında içerik öğretiminde bir yöntem olabileceğini belirtmişlerdir. Burton (1955) da diğer derslerin öğretiminde bir yöntem olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiş ve dramanın bireyin bedensel ve ruhsal açıdan çok önemli bir araç olduğu üzerinde durmuştur. Drama öğreneni pek çok hedefe ulaştırmada anlamlı ve etkili bir öğretim yöntemidir (Akar-Vural ve Somers, 2021, s. 15). Bu bağlamda bu araştırmada dramanın yöntemsel boyutu ele alınmış ve yöntem olarak işlevsel bir rol üstlenmiştir.

2.1.2 Dramanın Türkiye'deki Gelişimi

Türkiye'de eğitimde kullanılan dramanın yakın gelişimini Adıgüzel (2008), 1980 öncesi ve sonrası olmak üzere iki döneme ayırmıştır. Bu ayrımın gerekçesini de drama alanında tanınan insanların, bugünkü drama anlayışı ile 1982 yılında tanışmış olmaları olarak açıklamıştır (Adıgüzel, 2008, s. 7).

İlk basımı 1943 ve ikinci basımı 1950 yılında Selahattin Çoruh tarafından hazırlanan “Okullarda Dramatizasyon” isimli kitapçık ülkemizde “dramatizasyon”

kavramına ilişkin ayrıntılı çalışmaların yer aldığı önemli bir kaynaktır. Bu kitapçık, Türkiye’de tiyatro dışında dramatizasyonun vurgulandığı ve doğrudan öğretmenlere yönelik uygulama örnekleri veren önemli bir ilk yayın olma özelliğini de taşımaktadır. Bu kaynakta dramatizasyon yapılırken nelere dikkat etmek gerektiği ve dramatizasyonun nasıl kullanılacağı hakkında yönlendirici bilgilendirmeler yer almaktadır. Selahattin Çoruh’un turizm odaklı çalışmaları arasında dramatizasyon içerikli bu kitabın olması oldukça ilginçtir. Adıgüzel dramatizasyon odaklı olan bu yayının belirtilen kuramsal kısım ve verilen örneklerin günümüzdeki eğitimde drama ile doğrudan bir bağlantısının olmadığını ancak canlandırma odağında benzerlikler olduğunu belirtmiştir (Adıgüzel, 2020, s. 27).

1965 yılına gelindiğinde Türk dili uzmanı olan Özdemir “Uygulamalı Dramatizasyon” isimli kitapçık ile karşımıza çıkmaktadır. Özdemir’in “Uygulamalı Dramatizasyon” adlı kitapçığı “dramatizasyon nedir?”, “dramatizasyon türleri”, “sınıfta dramatizasyon”, “diğer derslerde dramatizasyon” ve “dramatizasyon yöntemi” başlıklarından oluşmaktadır. Bu kitapçığında eğitimcilerin temel uğraşlarından birinin de sosyal etkinlik olması gerektiğini ve dramatizasyonunda keyifli seçenekler vadeden etkinlikler sunduğunun altını çizmiştir. Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin çocukların taklit güçlerine dayanan bir çeşit oyun olarak doğal bir öğrenme yolu olduğu için çocukların yaşamında geniş ölçüde yer aldığını ifade etmiştir (Özdemir, 1965 s. 3). Özdemir’in bu görüşü bugünkü eğitimde drama anlayışıyla örtüştüğünü görmekteyiz.

1986’da Şükran Oğuzkan “Anaokullarda Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları” isimli bir kitap yayınlamıştır. Bu eserde öğrencilerin kendilerini dramatizasyon sayesinde kolayca ifade edebileceklerini belirtmiş ve öğrencilerin konuşma yeteneklerinin gelişmesinde dramatizasyon çalışmalarının da önemli olabileceği belirtilmiştir (Oğuzkan, 1986). Ayrıca bu kitapta daha çok kukla ve yaratıcı oyunlardan söz edilerek, dramatizasyona çok az yer verilmiştir.

Ülkemizde bugünkü anlamda drama anlayışının başlangıcı Ankara Üniversitesi Öğretim üyesi (o zaman doçent) olan Prof. Dr. İnci San ve devlet tiyatro sanatçısı Tamer Levent’in bir araya geldiği 1982 yılına kadar gidilebilir (Adıgüzel, 2008, s. 14). Bu buluşmadan sonra İnci San ve Tamer Levent bugünkü drama anlayışına uygun atölyeler yürütmüşlerdir. Tamer Levent, 1990 yılında yayımlanan

“Ankara’da Yaratıcı Drama” başlıklı bir kitapçık ile karşımıza çıkarak bu kitapçıkta kendisini yaratıcı dramaya götüren nedenlerden bahsetmiştir. Tamer Levent’e göre, yaşamda her şey birbiri ile ilişkili olduğu için drama, sadece eğitim-öğretimde kullanılmamalı, yaşamın her alanında ele alınmalıdır. Böylece bireyin kendini tanıması, kendini başkalarına ifade etmesi, benzerlik ve farklılıkları görmesi söz konusu olabilmektedir. Ona göre yaratıcı drama, eğitim ve öğretimin uygulamalı hale gelmesidir; kişinin pasif ve ezberciliğe dayalı, yaratıcılıktan yoksun rolü yerine, onu eğitim ve öğretimin aktif bir parçası olarak görmenin yöntemidir (Levent, 1985, s. 81). Levent’e göre eğitimde yaratıcı drama çalışmalarının amacı, insanlar arasında ilişkileri geliştirmek, kişiliğin çok yönlü gelişmesini sağlamak, bireyin saklı enerjilerini dışa vurmasına olanak tanımaktır (Levent, 1993, s. 126). Ona göre bir konuyu düz yazı ile ifade etmek yerine rol oynama tekniği ile yaşama geçirmek daha sağlıklı ve olanaklıdır. Rol oynama tekniği ile bireyde empati kültürü gelişmeye başlar, olayları ve durumları gerçekçi bir gözle görebilme şansını yakalar ve düşünsel düzeyde değerlendirdiği bir konuyu, eğitimde yaratıcı drama yöntemi ile bizzat yaşayarak değerlendirir.

San ise, özellikle ve bilerek önüne “yaratıcı” sözcüğünü eklediği dramayı, önceden yazılmış hazır bir metin olmaksızın, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları, doğaçlama canlandırmalar olarak tanımlar (San, 1990). Eğitimde dramayı, sanat yoluyla eğitim anlayışının önemli bir aracı olarak görmüş ve değerlendirmiştir. San’a göre “yaşamdaki ve oyunlardaki temel yapıların benzeşmesi, oyundaki etkileşim ile toplumsal gerçeklikteki etkileşimin de temel yapılarının da benzer olması, oyunun eğitimde kullanılmasında başlıca etmen olmuştur” (evcilik oyunu ile evlilik kurumu gerçeklerinin benzeşmesi gibi) görüşünü savunur. San’a göre bir öğrenme alanı olarak eğitimde drama, sosyal öğrenmeyi, yani toplumsallaşmayı sağlayan yanıyla günümüz eğitim bilimlerinin ayarı gibidir ki öğrenim sırasında eksik kalmakta olan toplumsal deneyim kazanmayı gene eğitim içinde vermektedir (San, 1990). İnci San drama çalışmalarına odaklanarak eğitim bilimlerinde öğrenim gören öğrencileriyle 3 yıl süren drama çalışması yapmıştır. Böylelikle çağdaş drama alanında akademik çalışmalar hızlanmıştır (Adıgüzel, 2008, s. 14).

1985'te İnci San ve Tamer Levent öncülüğünde Ankara'da "Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon" semineri düzenlenmiş ve bu seminer ülkemizde dramının kamuoyuna duyurulmasının başlangıcı olmakla birlikte (Adıgüzel, 2008, s. 15) alanın akademik olarak tartışılmaya başlandığı yıl olarak kabul edilebilir. Bu seminerin ikincisi 1987'de, üçüncüsü de 1989 yılında düzenlenmiştir (Adıgüzel, 2008, ss. 16-17). Bu seminer sonucunda alanda deneyim kazananlar yine San ve Levent öncülüğünde tiyatrodan farklı anlamda eğitimde kullanılan farklı drama anlayışını yöntem ve ders olarak yaygınlaştırmak amacıyla Çağdaş Drama Derneği'ni (ÇDD) kurmuşlardır. Türkiye'de drama alanında yapılmış ilk lisansüstü tez 1985 yılında Ahmet Çebi'nin yazdığı "Aktif Öğretim Yöntemlerinden Rol Oynama" isimli kuramsal içerikli yüksek lisans tezidir. İkincisi ise 1988 yılında Tülay Üstündağ'ın yazdığı "Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği" başlıklı tezdır (Adıgüzel, 2008, s. 17).

5 Mart 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği, Prof. Dr. İnci San ve Tamer Levent öncülüğünde, sanat ve eğitim alanından gönüllü bazı kişiler tarafından kurulmuştur. Dernek çocuk, ergen, yetişkin, eğitimci, öğretmen, polis, ev kadınları, mühendis, avukat, sağlık çalışanları, çeşitli sendika üyeleri, turizm alanında çalışanlar gibi pek çok farklı grup ile de yaratıcı drama eğitim ve kurslarını düzenlemektedir (Çağdaş Drama Derneği, 2020). Bu çalışmalarıyla ülkemizdeki drama liderliği konusunda var olan önemli bir açığı da kapamaktadır. Bir sivil toplum örgütü olan ÇDD Milli Eğitim Bakanlığı onaylı ilk yaratıcı drama eğitmenliği sertifika programını geliştiren ve onaylatan kurum olma özelliğine de sahiptir. Üniversitelerin dışında bu kurum, alana önemli eğitmenleri yetiştirmeye devam etmektedir. Çağdaş Drama Derneği kurumunun yanında ayrıca Oluşum Drama Enstitüsü Kurumu da yaptığı çalışmalarla alana katkı sağlamıştır.

Diğer yandan, 1992 yılında kurulan, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi tiyatro eleştirmenliği ve dramaturji adlı Prof. Dr. Zehra İpşiroğlu yönetimindeki bölüm, yüksek lisans öğrencileriyle temel hedefin eleştirel bakış, eleştirel bilinç edinimi olduğu eğitimde drama ve tiyatro programları hazırlamıştır. Tamamen doğaçlamaya dayalı olan programda, çocukların yaşadığı sorunlar ve sorunlara bulunan çözümler doğaçlamalarla canlandırılıyordu. Bu süreçte drama ve tiyatro tekniklerinden yararlanılarak, program tartışma ve paylaşımlarla bitiriliyordu. Bugün

de bu programlar bu bakış açısıyla eğitimde drama programları içinde yer almaktadır.

Drama alanında lisansüstü eğitim programları 1999 yılında Ankara Üniversitesinde ve 2006 yılında ise Anadolu Üniversitesinde açılmıştır. 1997 yılında YÖK Eğitim Fakültelerini yeniden yapılandırarak sınıf ve okulöncesi öğretmenliği programlarında “İlköğretimde Drama” ve “Okulöncesinde Drama” derslerini zorunlu olarak yer vermiştir. 2007 yılında yapılan düzenleme ile program yenilenmiş ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Yabancı Dil Öğretmenliği gibi alanlarda da drama dersleri zorunlu tutulmuştur.

Dramanın en yaygın kullanıldığı eğitim kademelerinden birisi okulöncesi eğitim kademesi olmakla beraber, bu kademedeki yaygın kullanılması dramanın içinde oynusu süreçlerin yer almasından kaynaklanmaktadır. Esnek bir program uygulanan bu kademedeki rol oynama, oyun, dramatizasyon ve drama, tüm etkinlikler içerisinde geniş ölçüde kullanılmaktadır. İlköğretim kademesinde drama dersi 1.sınıf, 2.sınıf, 3. sınıf ve 4.sınıflarda zorunlu bir ders olan oyun ve fiziki etkinlikler içerisinde verilmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise 5 ve 6. sınıflarda sanat ve spor alanı içerisinde yer alan drama dersi, seçmeli ve 2 saat olmak üzere programda yer almaktadır. Ancak 7 ve 8. sınıf gibi daha üst sınıflarda drama dersine yer verilmemiştir. Bu bağlamda orta öğretim kademesinde de, drama dersi açısından programın oldukça kısır olduğu söylenebilir. Lise kademesine gelindiğinde ortaokul kademesinde olduğu gibi drama dersi, seçimsel bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kademedeki drama dersi açısından kısır bir program söz konusudur.

Drama açısından üniversitelerde de farklı değişim ve gelişmeler yaşanmıştır. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından 2018 yılında eğitim fakültelerinin öğretim programları değiştirilmiştir. Bu değişimlerden etkilenen derslerden biri de drama dersi. Drama dersi, daha önce Sınıf, Okulöncesi, Sosyal Bilgiler ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği gibi lisans düzeyi programlarda 4 saat ve zorunlu olarak yer alırken, yeni programda drama dersi sadece Sınıf Eğitimi ve Okulöncesi Eğitimi alanlarında zorunlu ve 2 ders saati şeklinde yer almıştır. Drama Dersi, diğer öğretmenlik alanlarında zorunlu olmaktan çıkarılmış ve “Eğitimde Drama” adıyla seçmeli dersler arasında yer almıştır. Dersin tüm öğretmenlik alanlarında seçimsel de olsa yer alması olumlu bir yaklaşım iken, zorunlu olduğu alanların bazılarında

kaldırılması ve zorunlu olarak kaldığı alanlarda ise ders süresinin iki saate düşürülmesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

2.2 Türkiye’de Drama Kavramının Kullanım Biçimleri

“Drama” sözcüğünün önünde kullanılan “yaratıcı” sözcüğünün özellikle eklenmesinde bu kavramın hem tiyatro ile karıştırılmaması hem de yaratıcı dramada oyuncuların, doğaçlama süreçlerinde bir metne bağlı kalmamaları ve kendi yaşantılarıyla canlandırmalarını tasarlayıp uygulamaları düşüncesi yatmaktadır (Adıgüzel, 2019, s.79).

Türkiye’de dramanın kullanım biçimlerine bakıldığında drama (Erdoğan, 2019), yaratıcı drama (Erdoğan, 2016; Üstündağ, 2018), eğitimde drama (Çalışkan ve Karadağ, 2014) eğitsel drama ve eğitici drama (Önder, 1999; 2006; 2016), eğitimde yaratıcı drama (Adıgüzel, 2019) kavramları çok sık karşılaştığımız kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında yer yer farklı adlandırmalara tanık olunsu da nitelik, amaç ve kapsam açısından yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel drama ve eğitici drama kavramları özünde birbirinden farklı kavramlar değil aksine aynı kavramlardır. Eğitici ve eğitsel olmayan bir dramadan söz edilemez zira bütün drama yaşantıları eğitseldir ve eğitimle ilgilidir. Bu sözcüklerden yalnızca birini (eğitici) tercih edip sonra da yaratıcı dramadan farklı bir kavramdır iddiasında bulunmak doğru bir yaklaşım değildir (Adıgüzel, 2019, s. 80).

Kavramın Türkçedeki yaygın kullanım biçimi yaratıcı drama ile eğitimde dramanın bir tür birleşiminden oluşur ve daha çok “eğitimde yaratıcı drama” olarak isimlendirilir. Özetle yaratıcı drama, eğitici drama, eğitimde drama ve drama birbirinden farklı kavramlar değildir. Bu bağlamda bu araştırmada da “drama” kavramı kullanımı uygun görülmüş olup araştırma boyunca “drama” kavramı kullanılmıştır.

2.2.1 Drama

Türkiye’de birbirine benzer anlamda farklı kavram, terim kullanılmasına rağmen, anlam bakımından içinde hem araç-yöntem boyutunu hem de kendine özgü bir ders-amaç ve estetik boyutunu kapsamaması nedeniyle en yaygın kullanımı “eğitimde yaratıcı drama” biçimindedir. Kavram “eğitimde drama”, “yaratıcı drama” veya tiyatrodan farklı olarak sadece “drama” olarak da kullanılabilir (Adıgüzel, 2019, s. 72). Yaratıcı drama, eğitimde drama, eğitsel-eğitici drama” kavramlarının benzerliği

genel olarak tanımlanmalarında da ortaya çıkar. Buna göre “eğitici drama” olarak adlandırılan tanımda da aynı kapsamda ele alınan “eğitimde yaratıcı drama” herhangi bir amaç ya da düşünce, dramada ele alınacak konuyu içerir. Konu, dramada bazı küçük sınırlar dışında her şey olabilir.

Drama, doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman soyut bir kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırılması ve canlandırılmasıdır (San, 1996, s. 149). Yine aynı şekilde yaratıcı drama, bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkılarak bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanılarak, canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2019, s. 73).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle drama, bireyin herhangi bir konuyu, bir düşünceyi, bilişsel yapılarında yeniden düzenleyerek hayal dünyasında oyunlaştırıp canlandırması sürecidir.

2.3 Dramanın Amaçları ve Yararları

Drama çalışmalarında bireyin özelliklerine göre plan yapmak ve onların ilgilerini dikkate almak önemlidir. Böylece pek çok amaç ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşebilir. Drama, çocukların öğrenme süreçlerine, duyuşsal süreçleri ve yaşantıları katmada etkilidir. Drama etkinliklerinde, çocukların hem duyguları, düşünceleri hem de bedensel ifadeleri etkin hale gelerek öğrenmeleri gerçekleşebilir. Dramanın eğitimde kullanılmasının genel amacı, çocukların canlandırmalar yoluyla her alanda kendini tanıyan, çevresi ile iletişim kurabilen, demokratik tutum ve davranışları gelişmiş (Adıgüzel, 2019, s. 95) pek çok alanda yetenekli ve donanımlı yaratıcı bireyler yetiştirmektir. Drama çalışmalarının genel amaçları arasında yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirme, kendini tanıma, iletişim becerilerini geliştirme, estetik davranışları geliştirme, demokratik tutum ve davranış kazandırma, bağımsız ve eleştirel düşünme becerisi geliştirme, birlikte çalışma becerisi kazandırma, dil gelişimini geliştirme (Adıgüzel, 2019, ss. 95-99) sosyal gelişim ve birlikte çalışma yeteneği kazandırma, ahlak ve manevi değerleri geliştirme, kültürel değerleri ve yaşamışlıkları anlama (McCaslin, 2016, s. 6), sosyalleşme ve empati

duygularını geliştirme, çocuğun bütüncül gelişimine (estetik, bilişsel, psikolojik, sosyal, fiziksel, duygusal, kültürel, dilsel) katkı sağlama (Baldwin, 2020, ss. 4-5) gibi amaçlar, dramanın genel amaçları olarak sıralanabilir. Aynı şekilde drama uyum, özgüven, karar verme becerilerini kazandırma, farklı olaylarla ilgili deneyim kazanma, karşılaşılan problemlerle ilgili farklı bakış açısı kazandırma ve problem çözme becerisi kazandırma gibi amaçlara dönük özelliğe de sahiptir.

Dramanın eğitimde bir yöntem olarak kullanılması durumunda, değişik konuları öğretmek gibi bir amacı da vardır. Drama bir derste veya bir konunun öğretiminde yöntem olarak kullanıldığında ilgili konunun etkili bir şekilde öğrenciler tarafından öğrenilmesi amaçlanır. Bu kapsamda dramanın amacı konu için belirlenen kazanımların öğrencilere ulaşmalarını sağlamaktır. Bireyin ilgilerini arttırmak ve onların oynamaktan çok anlamalarını sağlamak da bu amacın içerisinde yer alır.

Desailly (2012, s. 103) ise dramanın yöntemsel yönüne vurgu yaparak drama uygulamalarının çocukların ilgili konuya daha heyecanlı bir şekilde motive olabileceği, daha pratik ve somut yollarla öğrenilebileceğini ve öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olabileceği gibi yararları olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Baldwin de dramanın öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini ve çocuğun bilişsel, sosyal, psikolojik gelişim gibi çok yönlü gelişimi olanaklı kıldığını ifade etmiştir (Baldwin, 2020, ss. 5-6).

Dramanın yöntem olarak kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde bireyin gerek akademik gerekse kişiliği üzerinde çok etkili sonuçlar verdiği görülmektedir. Sözelimi eğitimde dramanın, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlayabileceğini (Lee, 2013, s. 27) ve öğrenmenin kalıcı olabileceği (Desailly, 2012, s. 103) yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Hendrix'in (2011) araştırmasında deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerine katılırken çok eğlendiklerini ve öğrencilerin çoğunluğunun yaratıcı drama ile işlenen dersten zevk aldıklarını, yaratıcı dramanın öğrenme için eğlenceli bir yol olduğunu belirtmiştir. Bunun gibi alanyazında drama yönteminin etkililiğine ilişkin ulusal ve uluslararası pek çok araştırma yer almaktadır.

2.4 Dramanın Özellikleri

Dramayı diğer yöntem ve tekniklerden ayıran belirgin özellikler bulunmaktadır. Bu disiplin ve yöntemin belirgin özelliklerinden biri etkileşime ve yaşantılara dayalı olmasıdır. Bununla birlikte bu tür çalışmalarda mutlaka bir canlandırma söz konusudur (Adıgüzel, 2020, s. 4).

Drama, tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirebilecek özelliklere sahiptir; öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesini kolaylaştırır ve öğrenmeyi yaşantısal hale getirir (Adıgüzel, 2019, s. 82). Drama çalışmaları bir lider eşliğinde grupla ve amaca uygun bir mekânda yürütülür. Yaş, sosyo-kültürel gibi durumların göz önünde bulundurulması gereken drama çalışmalarında, katılımcıların gönüllük esasına göre sürece katılımları önemlidir. Drama çalışmalarında sonuçtan ziyade süreç önemlidir.

Adıgüzel (2019) dramanın belirgin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir;

- Drama bir grup etkinliğidir.
- Drama katılımcıların tecrübelerine dayalıdır ve katılımcıları merkeze alır.
- Drama canlandırma odaklıdır. Bu odaklanma ise “mış gibi” yapmaya, kurguya, spontaniteye daha çok da doğaçlama ve rol almaya dayalıdır.
- Drama çalışmaları “şimdi ve burada” olgusuyla gerçekleştirilir.
- Drama çalışmaları sonuç odaklı değil süreç odaklıdır.
- Drama çalışmaları, yaratıcı drama alanını bilen, yaratıcı drama çalışmalarını planlayan, uygulayan ve değerlendiren bir eğitmenin veya dramayı bilen ve bir yöntem olarak kullanabilecek olan bir öğretmenin yönlendirilmesi ile gerçekleştirilir.
- Drama çalışmaları, bu çalışmalara katılmak isteyen ve alanının gerektirdiği kuralları yerine getiren herkesle yürütülür. Bir başka deyişle gönüllük esasına dayanır.
- Drama disiplinlerarası bir alandır; eğitim ve tiyatro, yaratıcı dramanın doğrudan yararlandığı iki önemli temel alanı oluşturur.
- Drama çalışmaları, alanın gerektirdiği özelliklere sahip belli bir mekânda ya da drama çalışmalarına uygun hale getirilmiş diğer mekânlarda yapılır.
- Drama, oyunların genel özelliklerinden yararlanır.

- Drama sadece ısınma ve iletişim-etkileşim oyunlarından oluşmaz; içinde mutlaka dramatik kurguya sahip canlandırma süreçleri olmalıdır.
- Dramanın bir yöntem (araç) ve bir ders (amaç) gibi farklı kullanım biçimi veya boyutları söz konusudur.
- Drama bir yapılandırmaya göre, birbirine sistematik bir biçimde bağlı olan belirli aşamalara göre yürütülür (Adıgüzel, 2019, ss. 82-92).

Baldwin (2019, ss. 16-18) de drama sürecinin; grup çalışması gerektirdiğine, dramatik oyunlar sayesinde çocuğun rol alarak drama becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğuna, öğrenmeyi destekleyen ve kalıcı hale getiren özelliklerine dikkat çekmiştir.

Bununla birlikte dramanın gerçekleştirilebilmesi için önce bir gruba, drama alanına hâkim deneyimli bir lidere/eğitmene, grubun rahat olabileceği açık veya kapalı bir mekâna ve grubun canlandırma yapabileceği bir konuya/düşünceye ihtiyaç vardır. Genel olarak dramanın bileşenlerini; grup/katılımcı, lider/eğitmen, mekân ve konu/düşünce oluşturmaktadır.

2.5 Dramanın Yapılandırılması

Drama çalışmaları yapılırken belli aşamalara dikkat edilmelidir. Buradaki aşamalar yapılan çalışmanın içeriğine göre lider tarafından değiştirilebilir ve düzenlenebilir (Adıgüzel, 2019, ss. 135-136). Bu aşamalar birçok araştırmacı (Aslan, 2011; Çalışkan ve Karadağ, 2014; Önder, 2006) tarafından farklı sınıflandırılmış olsa da bu sınıflandırmaların genel olarak aynı amaca hizmet ettiği söylenebilir. Drama çalışmalarında yer alan aşamaların geleneksel uygulamalardan en temel farkı, bu aşamaların hemen her aşamasında liderin ve katılımcının bizzat katılımlarının örtük ya da açık olarak işe koşulmasıdır (Üstündağ, 2018, s. 38). Drama sürecinin aşamaları “Isınma-Hazırlık”, “Canlandırma” ve “Değerlendirme-Tartışma” olarak sınıflandırılmıştır (Adıgüzel, 2019, s. 136).

2.5.1 Isınma-Hazırlık

Bireylerin ilgisini konuya çekmek için çeşitli aktivitelere yer verilen bedensel, zihinsel ve duygusal olarak bireylerin canlandırma aşamasına ve konuya hazırlandığı, drama çalışmasının ilk bölümünü oluşturmaktadır. Bu aşama fiziksel ve zihinsel yönden karşılıklı olarak etkilenmeyle gerçekleşmektedir. Isınma, sürece

dâhil olanların ilgilerinin artmasını sağlayan giriş çalışmasıdır (Adıgüzel, 2019, s. 136). Bu aşamanın amacı katılımcıları bedensel ve zihinsel olarak sonraki aşamalara hazırlamaktır.

Isınma hazırlık, drama çalışmalarının belki de en önemli aşamasıdır. Bu bölümde grup içi iletişim ve katılımcılar arasında güven ortamını tesis etmek, etkinlikte yer alan her bir bireyin yanlış yapma korkusu duymadan özgürce sürece dâhil olması, sonraki aşamaların sağlıklı bir şekilde ilerlemesinde etkili olur. Zira yaratıcı düşünce ancak özgür ortamlarda harekete geçer. Katılımcı, eğer grup içinde kendini rahat, özgür hissetmezse açıkça düşüncesini ifade edemez.

Drama çalışmaları konusunda tecrübeleri olmayan ve özellikle yeni oluşan drama gruplarında; lider, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için sürece katılmalıdır. Katılımcı, ilk defa içinde yer aldığı grupta yanlış yapma korkusu, komik duruma düşme ve izleniliyor olma endişesi taşıyabilir. Bunun önüne geçmek için lider dışarda pasif kalmak yerine, sürece dâhil olmalı, katılımcıları cesaretlendirmeli ve oluşabilecek endişeleri ortadan kaldırmaya yardımcı olmalıdır (Adıgüzel, 2006a, s. 26).

2.5.2 Canlandırma

Canlandırma, katılımcının bir olay ya da durumu kendisini başka bir kişinin yerine koyarak, karakterine bürünerek elinde bir metin olmadan doğaçlama olarak oynamasıdır (Adıgüzel, 2019, s. 137). Canlandırma aşaması drama çalışmasının temelini oluşturur. Bu aşamada nasıl bir yol izleneceği önceden planlanır ve canlandırma sırasında hazırlanan plan uygulanır. Ayrıca bu aşama bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır.

Doğaçlamalar öncesinde grubun yaratıcılığını harekete geçirecek, kışkırtacak bir resim, fotoğraf, cümle, konu, tema verilerek süreç daha etkili ve işlevsel hale getirilebilir. Verilen malzeme üzerine beyin fırtınası yapma, çeşitli sorular sorarak ayrıntıları görmelerine yardımcı olma, hem tikanıklıkların önüne geçecek, hem de çalışmayı daha eğlenceli hale getirecektir.

Doğaçlamalar sırasında öğretmenin üç farklı yaklaşımı olabilir. Bunlardan birinci yaklaşım, doğaçlama sırasında ihtiyaç duyulduğunda, tikanıklık oluştuğunda

Çözümleyici, durumu geliştirici bir rol ile doğaçlamaya dâhil olabilir. İkinci yaklaşım, doğaçlamanın hazırlık aşamasında grubun bir üyesi olarak birlikte oyunu kurar ve oynar. Üçüncü yaklaşım ise hiç bir şekilde gruba dâhil olmaksızın sadece dışardan izleyerek ihtiyaç durumunda fikir vererek yönlendirebilir.

2.5.3 Değerlendirme-Tartışma

Yapılan çalışmanın ilk aşamasından son aşamaya kadar olan kısmının yani tamamının değerlendirildiği aşamadır. Ayrıca katılımcıların ve drama liderinin duygu ve düşüncelerini paylaştığı aşamadır. Drama çalışmasına katılan kişilerin, bu süreç sırasında karşılaştıkları durumlar ve olaylar hakkında ne hissettiklerini açıkladıkları bölümdür. Dramayı organize eden lider, çalışmaya katılanların davranışları, düşünceleri ve duyguları hakkında yorum ve yargılama yapmamalıdır. Burada eleştiriler yaparken kişilerin kendilerine değil, sergiledikleri oyunun bütününe yapılmalıdır yani özellikle sergiledikleri rolün başarılı olup olmamasının drama çalışmasında hiçbir değeri yoktur. Yapılacak böyle bir değerlendirme, örneğin a kişisinin ne kadar güzel oynadığı diğerlerinin kendilerini çekmesine, kendilerini rahatsız hissetmelerine, rolünü iyi yaptığı düşünölen katılımcının ise gereksiz bir özgüvene kapılmasına neden olabilir.

Özetle belirtecek olursak, “Değerlendirme-Tartışma” aşaması, ortaya konan sürecin ehemmiyetinin, niceliğinin, kalitesinin ve özünün belirlendiği aşamadır. Ortaya konan sürecin ve elde edilen eğitsel kazanımların tartışması bu aşamada yapılmaktadır. (Adıgözel, 2019, s. 139).

2.6 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1 Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Meta Analiz alışmaları

Batdı ve Batdı (2015) “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı araştırmasında yaratıcı dramanın akademik başarı üzerindeki etkisini nicel ve nitel yöntemlerle ele almıştır. Araştırmanın nicel bölümünde meta-analitik yöntem kullanılmış ve 2000-2014 yılları arasında ulusal ve uluslararası düzeylerde yürütölen yaratıcı drama çalışmalarına yer verilmiştir. Dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren ve deneysel desende olan 28’i yüksek lisans tezi, 4’ü doktora tezi ve 8’i

makale olmak üzere 40 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmada, moderatör değişkenler olarak öğretim kademesi, konu alanı ve uygulama süreleri gibi değişkenlerin de akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Moderatör değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü öğretim kademesinde en fazla Üniversite (EB:2,54) ve Okulöncesi (EB:2,36) kademesinde; konu alanı değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğü Dil alanında (EB:3,37); uygulama süresi değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğü ise 9-18 haftalık (EB:2,55) uygulama yapan çalışmalarda olduğu tespit edilmiştir. Meta-analitik bulgular, yaratıcı dramının akademik başarı üzerindeki genel etkisinin rastgele etkiler modeline göre anlamlı ve pozitif bir etkiye (EB: 1,68) sahip olduğunu, nitel bulgular ise genel olarak çeşitli alanlarda etkili sonuçlara sahip olduğunu göstermiştir.

Ulubey ve Toraman (2015) “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması” adlı araştırmasında yaratıcı dramının akademik başarı üzerindeki etkisini meta analiz yöntemi ile incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan ve 1997-2015 yılları arasında yapılmış 37’si yüksek lisans tezi, 5’i doktora tezi ve 23’ü makale olmak üzere toplam 65 çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğretim kademesi (İlköğretim-EB:1,277; Yüksekokul-EB:1,093; Lise-EB:0,813,), coğrafi bölge, yayın türü (makale-EB: 1,426; doktora tezi EB:1,213, yüksek lisans tezi EB:1,168) ve ders alanları (Sözel-EB:1,592; Sayısal-EB:0,843) gibi moderatör değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Moderatör değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü öğretim kademesinde en fazla ilköğretim düzeyinde (EB:1,277); Coğrafi bölge değişkeninde en fazla etki büyüklüğü Karadeniz bölgesinde (EB:2,693); yayın türü değişkeninde en fazla etki büyüklüğü makale (EB:1,426) çalışmalarında; ders alanları değişkeninde en fazla etki büyüklüğü Sözel ders alanlarında (EB:1,592) olduğu tespit edilmiştir. Meta-analitik bulgular, yaratıcı dramının akademik başarı üzerindeki genel etkisinin ise rastgele etkiler modeline göre anlamlı ve pozitif bir etkiye (EB: 1,255) sahip olduğunu göstermiştir.

Cantürk Günhan (2016) “Türkiye’de uygulanan drama temelli eğitimin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması” adlı araştırmasında yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının matematik başarısına nasıl bir etkisinin olduğunu saptamaya çalışmıştır. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan ve 2000-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 15’i yüksek lisans tezi, 4’ü doktora tezi ve 3’ü makale olmak üzere toplam 22 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin matematik başarısı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada, moderatör değişkenler olarak matematik konusu (ölçme, geometri, sayılar, olasılık) öğretim kademesi (okulöncesi, ilköğretim I. ve II. kademe), uygulama süresi (1-20 ders saati, 21 ders saati ve üzeri), çalışmaların örneklem büyüklüğü (1-50 arası kişi sayısı, 50 ve üzeri kişi sayısı) ve yayın türü (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) gibi değişkenlerin de matematik akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Moderatör değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü matematik konusu üzerinde en fazla Ölçme (EB:1,681) konusunda; öğretim kademesi değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğü İlköğretim I. kademedede (EB:1,230); uygulama süresi değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğü ise 1-20 ders saati (EB:1,015) ve 21 ders saati ve üzerinde (EB:1,001) uygulama süresi yapan çalışmalarda olduğu; örneklem büyüklüğü değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğü 51 ve üzeri (EB:1,058) örnekleme sahip çalışmalarda olduğu; yayın türü değişkeni üzerinde ise en fazla etki büyüklüğü yüksek lisans tezi (EB:1,108) olan yayın türünde olduğu tespit edilmiştir. Meta-analitik bulgular, yaratıcı dramanın matematik başarısı üzerindeki genel etkisinin ise rastgele etkiler modeline göre anlamlı ve pozitif bir etkiye (EB: 0,989) sahip olduğunu göstermiştir.

Akdemir ve Karakuş (2016) “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması” adlı araştırmasında yaratıcı dramanın öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan ve 2005-2013 yılları arasında yapılmış 23’ü yüksek lisans tezi ve 4’ü doktora tezi olmak üzere toplam 27 çalışmaya YÖK veri tabanından ulaşılmış olup araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmalarda yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmada, moderatör değişkenler olarak öğretim kademesi (İlkokul, Ortaokul, Yükseköğretim) ve çalışmaların

uygulandığı ders türü gibi değişkenlerin de akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Moderatör değişkenlerin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü öğretim kademesi değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğünün ilkökul kademesinde (EB:2,547) olduğu; ders değişkeni üzerinde ise en fazla diğer grubu derslerde (EB:2,948) ve yabancı dil (EB:2,554) dersinde olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak; yaratıcı drama yöntemi kullanımının akademik başarıya etkisinin öğretim kademelerine ve ders türüne göre değiştiği söylenebilir. Meta-analitik bulgular, yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerindeki genel etkisinin ise rastgele etkiler modeline göre anlamlı ve pozitif bir etkiye (EB: 1,648) sahip olduğunu göstermiştir.

Toraman ve Ulubey (2016) “Yaratıcı drama yönteminin tutum üzerindeki etkisinin meta analiz yoluyla incelenmesi” adlı araştırmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin farklı öğretim kademelerindeki derslere karşı tutumlarının etkililiğinin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan, yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması, tutum değişkenini ölçen ve 1997-2015 yılları arasında yapılmış 17’si yüksek lisans tezi, 2’si doktora tezi ve 11’i makale olmak üzere toplam 30 çalışma, araştırma kapsamına alınmıştır. Bu araştırmanın moderatör değişkenleri uygulama süresi, araştırmayı uygulayan kişi, öğretim kademesi, yayın türü ve ders alanıdır. Moderatör değişkenlerin tutum üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresi değişkeni üzerinde en fazla, üç saat uygulama yapan çalışmada (EB:1,461); öğretim kademesi değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğünün okulöncesi kademesinde (EB:0,486) olduğu; ders alanı değişkeni üzerinde ise en fazla etki büyüklüğünün sözel derslerde (EB:0,484) olduğu ve yayın türü değişkeni üzerinde ise en fazla etki büyüklüğünün makale (EB:0,803) çalışmalarında olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; derslerde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin tutumuna etkisinin uygulama sürelerine ve öğretim kademelerine göre değiştiği; araştırmayı uygulayan kişi, yayın türü ve ders alanına göre değişmediği sonucuna varılmıştır. CMA programında yapılan analizler sonucunda drama yönteminin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarındaki etki büyüklüğünün (EB: 0,433) pozitif ve düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Özbey (2017) “Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin incelenmesi: Bir meta analiz çalışması” adlı yüksek lisans tez araştırmasında Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan araştırmaların akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, tutum, sosyal beceri değişkenleri bakımından etkililiğinin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan, yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanan, akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, tutum ve sosyal beceri değişkenini ölçen ve 2006-2016 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 51’i yüksek lisans tezi ve 10’u doktora tezi olmak üzere toplam 61 çalışma, araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın bulgularında drama yönteminin; akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü 1,24; kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğü 0,85; motivasyon üzerindeki etki büyüklüğü 1,70; sosyal beceri üzerindeki etki büyüklüğü 1,02 ve tutum üzerindeki etki büyüklüğü 0,47 olduğu görülmüştür. Sonuç olarak drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon ve sosyal beceri üzerinde pozitif ve güçlü yönde etkisi olduğu bulunmuşken tutum üzerinde pozitif ve orta büyüklükte bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ulubey (2018) “Beceriler üzerinde bir yöntem olarak yaratıcı dramanın etkisi: Bir meta analiz çalışması” adlı araştırmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin beceriler üzerinde etkililiğinin ne düzeyde olduğunu incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan, yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılması, beceri değişkenlerini ölçen ve 1995-2017 yılları arasında yapılmış 34’ü yüksek lisans tezi, 9’u doktora tezi ve 20’si makale olmak üzere toplam 63 çalışma, araştırma kapsamına alınmıştır. Bu araştırmanın moderatör değişkenleri uygulama süresi, araştırmayı uygulayan kişi, öğretim kademesi, yayın türü ve becerilerdir (sosyal beceri, dil becerisi ve üst düzey düşünme becerisi). Moderatör değişkenlerin beceriler üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresi değişkeni üzerinde en fazla, 21-30 saat (EB:1,769) arasında uygulama yapan çalışmalarda olduğu; çalışmayı uygulayan değişken üzerinde en fazla etki büyüklüğünün öğretmen(EB:1,274) kategorisindeki çalışmalarda olduğu; öğretim kademesi değişkeni üzerinde en fazla etki büyüklüğünün okulöncesi kademesinde (EB:2,596) olduğu; beceriler değişkeni üzerinde ise en fazla etki büyüklüğünün temel dil becerileri (EB:1,481) üzerinde olduğu ve yayın türü değişkeni üzerinde ise en fazla etki büyüklüğünün doktora tez

(EB:2,489) çalışmalarında olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; derslerde yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin becerileri üzerinde etkisinin uygulama sürelerine, öğretim kademesine, yayın türüne göre anlamlı bir şekilde değiştiği; uygulamayı yapan kişi ve beceriler değişkenine göre ise değişmediği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin becerileri üzerindeki etki büyüklüğünün (EB: 1,177) pozitif ve anlamlı bir seviyede olduğu sonucuna varılmıştır.

Bahadırhan (2019) “Ortaokul ve liselerde drama yöntemi ile yapılan çalışmaların etkililiğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: Bir meta analiz çalışması” adlı yüksek lisans tez araştırmasında Türkiye’de ortaokul ve lise düzeyinde drama yöntemi ile yapılan araştırmaların etki büyüklüklerinin akademik başarı ve tutum değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren, deneysel desende olan, yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanan, akademik başarı ve tutum değişkenini ölçen ve YÖK Ulusal Tez Merkezi üzerinden 1997-2019 yılları arasında Türkiye’de yapılmış 49’u yüksek lisans tezi ve 6’sı doktora tezi olmak üzere toplam 55 çalışma, araştırma kapsamına alınmıştır. Meta-analiz sonucu, tüm araştırmalar üzerinden değerlendirildiğinde akademik başarının incelendiği 51 araştırmadan elde edilen genel etki büyüklüğü 1,19; tutumun incelendiği 30 çalışmadan elde edilen genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre ise 0,61’dir. Cohen’in sınıflamasına göre akademik başarı değişkeninden elde edilen genel etkinin (1,19) geniş bir etki büyüklüğü olduğu, tutum değişkeninden elde edilen genel etkinin (0,61) ise orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Özdemir Şimşek ve Karataş, (2020) “Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Meta-analiz çalışması” adlı çalışmasında 1990-2015 yılları arasında yayınlanmış yaratıcı dramayla ilgili tezler incelenmiş ve ilköğretim fen eğitiminde yaratıcı dramayla ilgili dâhil edilme kriterlerine uygun toplam 16 adet tez araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmanın analizinde yaratıcı dramanın fen başarısına olan etki büyüklüğü 1.109 şeklinde bulunmuştur. Bu büyüklüğün Cohen’e (2000) göre geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu buna göre fen eğitiminde yaratıcı

dramanın, öğrencinin fen başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Er-Türküresin (2020) “Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması” adlı çalışmasında yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın dâhil edilme kriterleri doğrultusunda etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli istatistiksel veriler içeren ve 2006-2020 yılları arasında yapılmış 19 çalışma (4 makale, 15 lisansüstü tez) araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinin başarısı üzerinde çok büyük bir etki büyüklüğüne ($d= 1,17$) sahip olduğu görülmüştür. Bu etki Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflandırmasına göre çok geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

2.6.2 Drama Yöntemi ile İlgili Yapılmış Betimsel Çalışmalar

Calp ve Seçgin (2019) “Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış tezlere yönelik betimsel bir analiz” adlı araştırmasında Türkiye’de yaratıcı drama alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli değişkenler (tez türü, tezde kullanılan yöntem, tezde yer alan veri toplama araçları, tezlerin incelediği dersler vb.) açısından incelemiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından “yaratıcı drama” anahtar kelimesiyle yapılan taramada geçmişten 2017 yılına kadar toplam 151 teze ulaşmıştır. Araştırma sonucunda yapılan tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans tezleri olduğu, çalışmaların daha çok nicel yöntemde yapıldığı, veri toplama aracı olarak en çok anketlerin tercih edildiği, en çok çalışılan değişkenlerin “akademik başarı” ve “tutum” olduğu, yöntemin en çok etkisinin araştırıldığı dersin Fen ve Teknoloji olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda bazı öneriler sunulmuştur.

Sunal Kuruöz (2019) “Türkiye’de okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında drama ağırlıklı İngilizce öğretimi tezleri üzerine bir değerlendirme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında “Türkiye’de” okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Drama ağırlıklı İngilizce öğretimi ile ilgili olarak araştırmanın veri kaynağını, YÖK Tez veri tabanında taranmış ve 2008- 2018 yılları arasında yazılmış 23 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmada drama ağırlıklı İngilizce öğretimiyle ilgili yazılmış tezler yıllara, okullara, örneklem grubuna, yöntemine, araştırma

yöntemlerinin yıllara göre dağılımına, yüksek lisans tezlerinin yapıldığı üniversite ve kurumlara, kullanılan drama tekniklerine ve drama oturum analizi (yapılandırma) açısından uygunluğuna göre değerlendirilmiştir. Tezlerden sadece 2'sinin drama oturum planları açısından uygun olduğu belirlenmiştir. 21 tezde ise canlandırma aşamasında dramatik kurgunun bileşenleri bulunmadığı, drama yöntemine ve aşamalara göre uygun yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Samsa (2020) "Türkiye'de yaratıcı drama ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri" adlı yüksek lisans tez çalışmasında, geçmiş yıllardan günümüze kadar yapılmış yaratıcı drama alanındaki bütün lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemek amacıyla içerik analizinden yararlanmıştır. Araştırmada yıl sınırı olmaksızın geçmişten günümüze kadar yapılan ve "yaratıcı drama" anahtar kelimesiyle izinli yayınları Ulusal Tez Merkezi veri tabanından tarama yaparak çalışmalara ulaşmıştır. Tarama sonucunda 205 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda en çok tezin Ankara Üniversitesi'nde yazıldığı, en fazla yayın türünün yüksek lisans tez çalışmaları olduğu ve çalışmalarda en çok tercih edilen yöntemin nicel yöntem olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda bazı öneriler sunulmuştur.

Yukarıda da görüldüğü üzere, literatürde drama yöntemi ile ilgili yapılmış meta analiz yöntemine ve betimsel analize yönelik çalışmalar mevcuttur. Ancak literatürde meta analiz ve meta sentez yönteminin birlikte kullanıldığı drama yönteminin etkililiğini araştıran çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu durum aynı zamanda çalışmanın özgünlüğünü de ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, veri toplama analizi ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, nicel yaklaşımda meta-analiz yöntemi ve nitel yaklaşımda ise meta-sentez yönteminin birlikte harmanlandığı, metodolojik bir süreci içeren karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Bilimsel araştırmalarda her yöntemin hiç şüphesiz kendine has zayıf ve güçlü yönleri vardır. Sınırlılıkları nedeniyle nicel yaklaşımı kullanan araştırmalarda zengin betimlemelerin yapılamaması, nitel yaklaşımı kullanan araştırmalarda ise sonuçların genellenmesi yönleri ile o yöntemin doğasından kaynaklanan zayıflıklardan dolayı eksik kalabilmektedir. Örneğin; nicel yaklaşımın kullanıldığı meta analiz yöntemi, birincil çalışmalarda çok sayıda örneklem gruplarından elde edilen bulguları birleştirerek tek bir genel etki büyüklüğü vermektedir. Bu etki büyüklüğünün evrene genellenmesi meta analiz yönteminin güçlü yönünü göstermektedir; ancak elde edilen etki büyüklüğünün nedenlerinin belirlenmesi ve açıklanması konusunda sınırlılıkları bulunmaktadır. Buna karşılık meta sentez çalışmalarının, az sayıda örneklem grubu içermesi ve daha çok betimleme ve yorumlama ile ilgilenmesi bu yöntemin güçlü yönü iken, elde edilen sonuçların genellenmesi bu yöntemin bir sınırlılığı olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda nitel ve nicel yöntemlerin karşılaştırılması ve birlikte kullanılması tek yöntemli araştırmalara göre daha kapsamlı ve birbirinin etkisini arttırmaya olanak sağladığından (Wisdom ve Creswell, 2013, s. 1) karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem araştırmacının araştırma problemini çok yönlü anlamak üzere, hem nicel verileri hem de nitel verileri toplayıp iki veri setini bütünleştirdiği ve bunun avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir süreç olarak tanımlanabilir. (Creswell, 2017, s. 2).

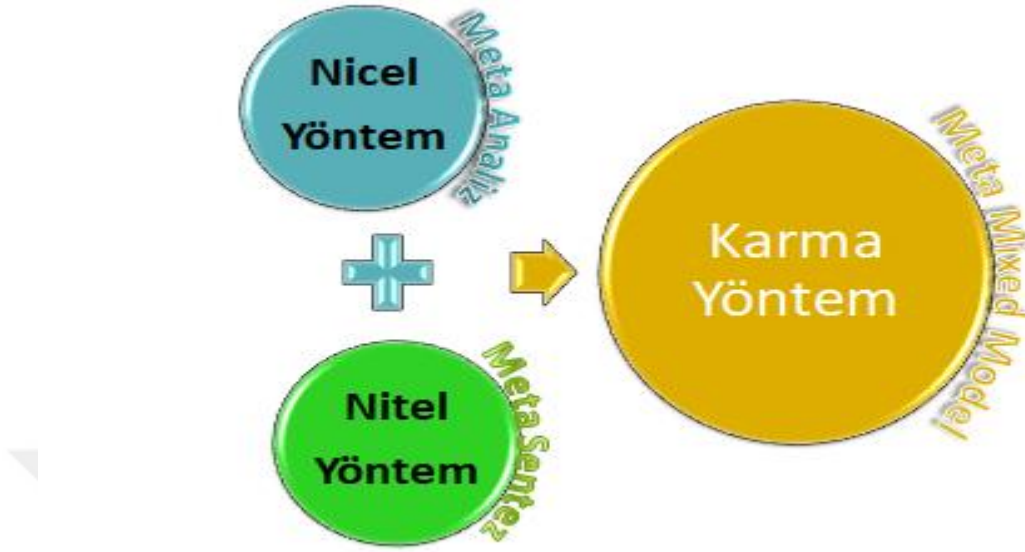
Alanyazında karma yöntem araştırma desen türlerine ilişkin yapılmış birçok sınıflama bulunmakla birlikte bu araştırmanın deseni Creswell and Plano Clark'ın (2020) sınıflamasında yer alan “Yakınsayan Paralel Desen” olarak benimsenmiştir.

Yakınsayan paralel desende nicel ve nitel yöntemler eş zamanlı ve eşit statüdedir. Bu desende araştırmacı eş zamanlı olarak nitel ve nicel verileri toplar, ayrı ayrı analiz eder ve sonrasında araştırmacı bulguları birleştirir, karşılaştırır ve yorumlar (Creswell ve Plano Clark, 2020, s. 80). Bu desenin seçilme sebebi, hem nicel hem de nitel verileri eş zamanlı toplamak, her iki veri setini analiz etmek ve sonuçları kıyaslayarak veri uyumuna bakmaktır. Nitekim bu araştırma, meta analiz verilerinden elde edilen nicel sonuçlarla meta sentez verilerinden elde edilen nitel sonuçların birbiriyle ne kadar uyumlu olduğu üzerine odaklanmaktadır. Bu amaçla araştırmada araştırılan olgu ile ilgili toplanan nicel ve nitel verinin uyumuna bakılarak (ilişkilendirilerek) araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliğini artırma (Hesse-Biber, 2010, s. 465) hedeflenmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmada konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi ve aynı zamanda araştırmanın genellenebilir olması amaçlanmaktadır. Araştırmada meta analiz yöntemi ile elde edilen nicel veriler genelleme yapmada, meta sentez yöntemi ile elde edilen nitel veriler ise konu ile ilgili derinlemesine inceleme yapmada büyük önem teşkil etmektedir. Araştırmada nicel veriler drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri ve değer değişkenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel veriler ise öğrencilerin uygulanan drama yöntemine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öte yandan bu araştırma meta düzeyde bir araştırma olduğundan ve araştırmacı meta analiz yöntemi ve meta sentez yöntemine vurgu yapmak için araştırma modelinin meta mixed model (meta-karma model) olarak adlandırılacağına daha doğru olacağını düşünmektedir. Bu isimlendirmedeki amaç karma yöntemin kuramsal alt yapısından hareketle gerek nicel gerekse nitel boyutta yararlanılan meta yöntemleri ön plana çıkarmaktır. Bu bağlamda araştırmanın modeli meta mixed (karma) model olarak belirtilmiştir.

Meta mixed (karma) model, nicel yaklaşımda meta analiz yöntemi ve nitel yaklaşımda meta sentez yöntemi sonucu elde edilen araştırma bulgularını kıyaslamak amacıyla bir araya getirip iki veri seti arasındaki uyuma bakma, karşılaştırma yapma olarak ifade edilebilir. Meta mixed model ile ilgili modelleme Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Meta Mixed (Karma) Model



Şekil 1 incelendiğinde nicel yöntemde meta analiz ve nitel yöntemde ise meta sentez kullanılmış ve meta düzeyde bir karma araştırma modeli elde edilmiştir. Meta mixed model araştırmasında sentez süreci ise Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2: Meta Mixed Model Araştırmasında Sentez Süreci



Şekil 2’de görüldüğü gibi meta mixed modelde ilk önce alanyazın taraması işlemi sonucunda nicel ve nitel çalışmalarda ortak konu, kavram ve tema belirlenmektedir. Bu araştırmada ortak konu olarak temel eğitim düzeyinde “drama yöntemi” belirlenmiştir. Daha sonra nicel ve nitel araştırmalara dâhil edilme kriterleri doğrultusunda bazı çalışmalar çıkarılmış ve belirlenen ölçütler doğrultusunda ilgili araştırmalara ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar meta analizde CMA ve Meta Win programları ile meta sentezde ise tümevarımsal içerik analizi çerçevesinde analize tâbi tutulmuştur. Analizler sonrasında meta analiz yöntemi ile ulaşılan bulgular ile meta sentez yöntemi ile ulaşılan bulgular karşılaştırılmış ve veri uyumuna bakılmıştır.

3.1.1 Meta-Analize Genel Bir Bakış

3.1.1.1 Meta Analizin Metodolojisi

Mevcut alanyazında meta analizin sistematik sentezleme yöntemlerinden biri olduğu konusunda literatürde bir görüş birliği vardır. Ancak literatürde meta analizin bir yöntem mi ya da bir teknik mi olduğu tartışma konusudur. Bazı araştırmacılar “meta-analizi” bir araştırma yöntemi olarak tanımlarken (Cooper vd., 2009; Glass, 1982) bazı araştırmacılar ise “meta-analizi” araştırma sentezi içerisinde kullanılan bir analiz tekniği olarak kabul etmektedir (Crombie ve Davies, 2009, s. 1; Shelby ve Vaske, 2008, akt; Üstün ve Eryılmaz, 2014, s. 3). Diğer taraftan “meta-analizin” isim babası olan Glass (1982, s. 93) ve diğerleri (Cooper ve Hedges, 2009; Glass, McGaw ve Smith, 1981; Smith ve Glass, 1977) meta-analizin bir teknik olmayıp aksine bir teknikten fazlası olan bir yöntem olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ulusal literatürde ise meta analizi, içerik analizinin alt başlığı olarak tanımlayan araştırmacılar (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 33) mevcuttur. Nitekim meta analiz, özellikle eğitim bilimleri uygulamalarında daha çok içerik analizinin bir yaklaşımı olarak karşımıza çıktığı da (Dinçer, 2018, s. 184) görülmektedir.

Sonuç olarak meta analiz, son yıllarda özellikle eğitim bilimleri açısından çok önemli bir yöntemdir. Araştırmacıların çalışmalarının yöntem bölümünü yazarken, belirlediği çalışma yöntemine göre araştırmanın doğasına uygun, amaca hizmet edecek şekilde hareket etmesi gerekir.

Bu araştırmada “meta-analiz” terimi çalışma boyunca bir teknikten ziyade bir araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Bu araştırmada yöntem olarak kullanılması, meta-analizin kendine özgü karakteristik özellikleri bünyesinde barındırmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, meta-analizin sadece bir analiz tekniği olarak kabul edilmesi kendine özgü karakteristik özelliklerinin göz ardı edilmesine sebep olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmada araştırmanın doğasına uygun ve araştırmanın amacına hizmet edecek olan yöntem meta analiz yöntemidir.

3.1.1.2 Meta-Analizin Tanımı

Meta analiz bilimsel çalışmaların bir bütün olarak incelenmesinde kullanılan birçok yoldan biridir. Burada ifade edilmesi gereken önemli noktalardan biri de meta analiz yönteminin sayısal verilere dayanmasıdır. İstatistiki tekniklere ve nicel verilere dayalı olmasından dolayı diğer araştırma sentezi yöntemlerinden ayrılır. Bu yöntemin daha iyi anlaşılabilmesi için farklı zamanlarda farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

- ✓ Meta analiz, farklı çalışmaların bulgularını birleştirmek amacıyla bir dizi çalışma sonucunun istatistiksel analizi olarak açıklanmaktadır (Glass 1976, s. 3).
- ✓ Meta analiz, birbirinden bağımsız bir şekilde yrtlp yayınlanmış olan benzer konudaki çalışma bulgularının birleştirilmesi için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Crombie ve Davies, 2009, s. 1).
- ✓ Meta-analizi, aynı konu üzerinde daha önceden yapılmış çalışmalardan elde edilen çalışma sonuçlarını birleştirip örnekleme genişleterek daha güvenilir ve doğru sonuçlar elde etmek için istatistiksel yöntemlerin kullanılması süreci olarak da tanımlanmaktadır (Dempfle, 2006, s. 6).
- ✓ Meta analiz çalışmaları aynı ya da ilişkili amaca sahip araştırmaların sonuçlarının bütünleştirilmesi sonucu, daha genellenebilir ve birçok araştırma ile doğrulanmış sonuçlara ulaşılan araştırmalardır. (Büyüköztürk vd., 2020, s. 239).
- ✓ Meta analiz, “bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkındaki benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel

bulguların birleştirilerek yorumlanması” şeklinde ifade edilmiştir (Dinçer, 2021, s. 4).

- ✓ Meta analiz, daha önceden yayınlanmış birbirinden bağımsız yürütülen çalışmaların sonuçlarının istatistiksel olarak bütünleştirilmesi için kullanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerdir (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 6).

Yukarıda yer alan meta analiz tanımlarından hareketle meta analiz, aynı konu üzerinden bağımsız olarak yürütülmüş çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirip, istatistiksel analizlerden faydalanılarak daha doğru ve güvenilir sonuçlar elde etme süreci olarak tanımlanabilir.

3.1.1.3 Meta-Analiz Türleri

3.2 Meta analiz çalışmaları ortaya çıkışından bu yana daha kullanışlı hâle gelmesi amacıyla pek çok araştırmacı tarafından farklı amaçlar için farklı yollar izlenmiştir. Bu nedenle farklı meta analiz türleri ortaya çıkmıştır. Durlak (1995) meta analiz çalışmalarını, grup karşılaştırma meta-analizi ve korelasyonel meta-analizi olmak üzere iki ana başlıkta sınıflandırmıştır. Bu iki tür de kendi içerisinde iki alt kategoriye ayrılabilir (Rudy, 2001).

3.2.1.1.1 Grup Karşılaştırma Meta Analizi

- a) **İşlem etkililiği:** Glass (1976) tarafından geliştirilen ve daha çok psikologlar tarafından kullanılan bu meta analiz türü, sosyal psikoloji araştırmalarında önemli bir yer tutmaktadır. İşlem etkililiği meta-analizi, “d” veya “g” harfleriyle gösterilen standartlaştırılmış etki büyüklüğü değerini kullanır. Bu değer, deney grubunun ortalamaları ile kontrol grubunun ortalamaları arasındaki farkı, toplam standart sapmaya ($\sqrt{X_e - X_c / Spooled}$) bölünmesi formülü ile elde edilir (Thalheimer ve Cook, 2002). Bu çalışmada işlem etkililiği meta-analizinden yararlanılmıştır.
- b) **Grup farklılığı:** İşlem etkililiği meta analizine benzer şekilde, grup farklılığı meta analizi de gruplar arası ortalama farkını göstermek için standartlaştırılmış etki büyüklüğünü (standardized effect size) bulmada kullanılır; ancak, burada söz edilen araştırmalar, öncelikle, doğal olarak

ortaya çıkan gruplar (kız-erkek vb.) üzerine olan çalışmalardır (Durlak, 1995).

3.2.1.1.2 Korelasyonel İlişki Meta Analizi

- a) **Test geçerliliği:** Test geçerliliği meta analiz türünde, bir ölçüt değişkeni ile bir ölçü arasındaki korelasyona odaklanmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016).
- b) **Değişken kovaryans:** Değişken kovaryansı türü, sağlık eğitimi ve alkol içme oranları gibi iki veya daha fazla değişkenin kovaryansı ile ilgilenir (Durlak, 1995).

3.2.1.2 Meta-Analizin Avantajları

Tek bir çalışmada cevabı bulunamayan birçok soru meta analiz yöntemi kullanılarak cevaplandırılabilir. Literatür incelendiği zaman, meta analizin araştırma sentezini gerçekleştirmek için en yaygın kullanılan yöntemlerden biri olduğu açıkça görülebilir. Fakat araştırmacılar “meta analizin” aslında ne olduğuna dair bir fikir birliğine varamamışlardır. Bazı araştırmacılar meta analizi bir araştırma yöntemi olarak ifade ederken (Rosenthal ve DiMatteo, 2001; S  nchez-Meca ve Marin-Martinez, 2010), bazı araştırmacılar ise meta analizi araştırma sentezinde kullanılan bir analiz tekniği olarak ifade etmektedir (Shelby ve Vaske, 2008). Cooper ve Hedges (2009), Glass (1976), Smith ve Glass (1977) ve daha birçok araştırmacı meta analizin bir teknik olmadığını, daha   ok analiz tekniğini kullanan bir bakış a  ısı olduğunu dile getirmişlerdir (  st  n ve Eryılmaz, 2014). Meta analizin avantajları ş u şekilde sıralanabilir:

- ✓ Benzer bulgulara sahip   alışmaların sonu  larının ge  erliliğinin arttırılmasında b  y  k rol oynar (Abramson ve Abramson, 2001).
- ✓ Konu ile ilgili   ok sayıda   alışma incelemeye alındığından, araştırmanın istatistiksel g  c   artar. Bununla birlikte yapılacak olan   alışma,   nceden yapılmış   alışmaların   zelliklerinden ve sonu  larından yararlandığından, konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacıları yeni y  nelimlere y  nlendirir (Abramson ve Abramson, 2001).

- ✓ Tek bir araştırmada kullanılan örneklem sayısı az olabilirken, meta analiz birçok çalışmayı birleştirdiği için örneklemin az olması problemini ortadan kaldırarak yürütölen küçük çaplı çalışmaların değerini arttırır (Abramson ve Abramson, 2001; Kış, 2013)
- ✓ Bireysel bir çalışmanın gözlenen sonucunun bir şans bulgusu olup olmadığı hakkında fikir verir (Akgöz vd., 2004).
- ✓ Çalışmalarda araştırılan etkinin gücü hiçbir bireysel çalışmanın tek başına sağlayamayacağı bir güvenilirlikle ortaya konulur (Lipsey ve Wilson, 2001).
- ✓ Meta analize dâhil edilen farklı bulgulara sahip çalışmalar var ise, bu farklılıkların nedenlerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve yeni hipotezler kurularak farklı bilgilere götürebilir.
- ✓ Her bir ayrı çalışmaya ait etki büyüklüklerinin karşılaştırılabilme imkânı verir.
- ✓ Aynı konu üzerinde yapılmış olan mevcut çalışmaların düzenlenmesini sağlar.
- ✓ Meta analiz, hemen hemen tüm bilim alanlarında kullanılabilir (Kış, 2013).
- ✓ Zaman içinde seçilen metriğe göre incelenen durumun, etki büyüklüğu değişimi takip edilebilir.
- ✓ Çok sayıdaki küçük ölçekli araştırma tozlu raflarda kalmaktan kurtulur ve bu araştırmalar yararlı olabilir (Fitz-Gibbon, 1985).

3.2.1.3 Meta-Analizin Dezavantajları

Meta analizin dezavantajları ise şu şekilde sıralanabilir;

- Meta analize dâhil edilen çalışmaların yararlandıkları ölçme araçları, katılımcı özellikleri, farklı mekân ve zamanlarda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçları birleştirdiğinden, meta analizde genel bir sonuca varmanın mantıklı ve anlamlı sonuçlar doğurmayacağı düşünölmektedir.

- Meta analiz zayıf kategorisine giren çalışmalar ile iyi olarak isimlendirilen çalışmaları birleştirmektedir. Yapılan çalışmaların etki büyüklükleri hesaplandığında zayıf kategorisine giren çalışmaların iyi olarak adlandırılan çalışmalardan etki büyüklüğünün yüksek çıkması olası bir durumdur. Bu nedenle meta analiz sonuçları geçerli değildir.
- Meta analizde tarama alanı çok geniş olması durumunda, araştırmacıların nasıl bir yol izleyeceği sorunu ortaya çıkmaktadır (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 37)
- Yayınlanmış ve yayınlanmamış çalışmalar arasındaki model ve etki gücü farklılığını yakalayamaması da meta analizin dezavantajları arasında yer almaktadır (Özdemirli, 2011, s. 37).
- Aynı çalışmadan çıkmış birçok yayın bulunması, yanlılığa neden olduğundan bu da meta analizin güvenilirliğini zedelemektedir (Balcı ve Baydemir, 2015, s. 11).

3.2.1.4 Meta-Analize Yapılan Eleştiriler

Bu kısma kadar olan bölümlerde meta-analizin, farklı araştırmacılar tarafından ifade edilen avantajları ve dezavantajları açıklanmıştır. Ancak, ilgili literatürde meta analize yönelik eleştiriler de bulunmaktadır. Glass (1982), meta-analize yönelik bütün eleştirileri dört grupta toplamıştır. Birinci grup, klasik eleştiri olarak da bilinen “elma ve armut problemi” olarak isimlendirilen eleştirileri temsil etmektedir. Bu eleştiri, meta analiz çalışmalarının “elma ve armutu” birbirine karıştırdığı iddiasına dayanmaktadır. Ölçüm tekniklerinin ve ölçüm türlerin farklı olması, farklı katılımcı profili, farklı disiplinler üzerinde yapılan çalışmalar farklı oldukları için, bu tür çalışmaları genellemenin ve bunları karşılaştırmanın makul ve mantıklı sonuçlar doğuramayacağı, bununla birlikte çalışmaların doğasının birbirinden çok farklı olduğu savunulmaktadır. Ancak Glass (1982), her yönüyle aynı amaca hizmet eden farklı ama benzer olan çalışmaların zaten benzer sonuçları verecekleri için kıyaslamayla ya da birleştirmeyele elde edilebilecek sonucun anlamlı olmadığını, karşılaştırma yapılabilmesi için elma ve armut gibi birbirinden farklı veri ve örnekleme ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Glass (1982), bu durumun birincil çalışmalarda yer alan farklı katılımcılardan toplanan verilerden farksız olduğunu

belirterek, verilerin toplandığı katılımcılar içerisinde en az elma ve portakal kadar birbirinden farklı kişilerin olduğunu ileri sürmektedir. Bazı tanınmış meta analistler de eğer bu durum ortaya bir meyve salatası çıkarıyorsa bu tür kombinasyonların uygun olduğunu ifade etmişlerdir (Glass, McGaw ve Smith 1981; Borenstein vd., 2013).

İkinci grup eleştiri ise meta analizin birincil çalışmaların kalitesiyle ilgili “zayıf tasarlanmış çalışmaları savunduğu” iddiası ki Eysenck’in (1978, s. 517) bu konuda meta analizi çok ağır bir şekilde eleştirerek, meta analizi “düşük kalitedeki çalışmaların savunucusu” olarak itham etmiştir. Diğer bir ifade ile iyi bir şekilde dizayn edilmiş çalışmaların sonuçlarının, zayıf bir şekilde tasarlanmış çalışma sonuçlarıyla sentezlenmesinin doğru bir sonuca ulaştırmayacağını ifade etmişlerdir. Bilindiği üzere meta analiz de, iyi bir şekilde dizayn edilmiş çalışmaların sonuçları ile birlikte zayıf bir şekilde dizayn edilmiş çalışmaların sonuçları sentezlenmek üzere, meta-analize dâhil edilmektedir. Glass (1982), öznel yargılara dayanan, ölçütleri karşılamayan araştırmaların elenmesinin sağlıklı, doğru ve etik olmayan sonuçlar doğuracağından, bu problemin önüne geçebilmek için bazı alternatif yollar önermektedir. Gerekli yöntem ve analiz özelliklerinin belirlenerek araştırma bulguları ile kovaryanslarının çalışılması ve objektif yargılara dayanan kriterlere göre bu şartları sağlayan çalışmaların analize dâhil edilmesinin bu sorunu ortadan kaldırdığını ifade etmektedir.

Üçüncü eleştiri ise Rosenthal’ın (1979) dosya çekmecesini sorunu olarak isimlendirdiği yayın yanlılığı ile ilgilidir. Rosenthal (1979) bu olguyu, “dosya çekmecesini problemi (file drawer problem)” olarak adlandırmasının sebebi, sonuçları anlamlı olan çalışmaların daha çok yayımlandığı, sonuçların olumlu yönde veya beklenen şekilde elde edilmediği çalışmaların ise dosya çekmecesine sürgün edilmesinden kaynaklandığını ifade etmiştir (Rosenthal ve DiMatteo, 2001). Burada bahsedilen yayın yanlılığının, yapılan araştırmanın geçerliliği konusunda dikkat edilmesi gereken tehdidi oluşturduğunu ve bu konunun çok önemli olduğunu (Rothstein vd., 2005) belirtmişlerdir. Fakat birçok araştırmacının da belirttiği üzere (Card, 2012; Rosenthal ve DiMatteo, 2001; Borenstein vd., 2009; Sutton, 2009; Üstün ve Eryılmaz, 2014) bu durum meta analize özgü bir problem olmayıp bilimsel kaynaklarda yer alan sistematik derlemelerin tüm çeşitleri için var olan bir sorundur.

Bu konuda birçok araştırma yöntemi çaresiz kalmakta iken meta analizde, yayın yanlılığının tespit edilmesi ve sonuçları ne derecede etkilediğinin tahmin edilmesi, çeşitli istatistiksel hesaplamalar ile mümkündür (Glass, 1982; Üstün ve Eryılmaz, 2014). Çalışmalarda kullanılan Huni grafiği ve Rosenthal'ın (1979) güvenli N yöntemleri bu istatistiklere örnek olarak gösterilebilir.

Son olarak, dördüncü eleştiri ise “yumrulanma (bağımsız olmayan veri)” olarak adlandırılan ve Glass'ın (1982) “topaklanma” olarak isimlendirdiği aynı çalışmadan elde edilen verilerin meta analize birden fazla kez dâhil edilmesi ile ilgilidir. Bu durum örneklem sayısının şişirilmesine, yanlılığa veya meta-analizin geçerlilik ve güvenilirliğini düşürebilir. Bu tür çoklu sonuçlardan yararlanılarak sonuçların birbirinden bağımsızmış gibi gösterilebileceği ve meta analiz sonucunun gerçekte olduğundan daha güvenilir görünmesine neden olabilmektedir. Glass (1982) bu probleme çözüm olarak bir çalışmaya ait tüm bulguların etki büyüklüklerinin ortalamasının alınmasını önermektedir. Bununla birlikte Glass (1982), yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makaleler konusunda uyararak, aynı çalışmanın birden fazla kez meta analize dâhil edilmemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde Rosenthal ve DiMatteo (2001), meta-analizle ilgili eleştirileri beş grupta sınıflandırarak açıklamıştır. Bu kategoriler; yanlılık, çöp giren çöp çıkar anlayışı, etkilerin bağımlılığı ve tekilik, her bir bireysel etkinin aşırı vurgulanması ve elma ile armudun birleştirilmesinden oluşmaktadır. Glass (1982) tarafından oluşturulan eleştiri gruplarına oldukça benzer olan Rosenthal ve DiMatteo'nun (2001) eleştiri sınıflaması, Glass (1982) tarafından oluşturulan eleştiri gruplarına ek olarak, meta-analizin sadece bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki bireysel etkileri incelemesinden ötürü eleştirildiğini ifade etmiştir. Son olarak, meta-analiz eleştirilerinin çoğunun aslında nasıl yapıldığına dair basit yanlış anlama üzerine kurulduğuna dikkat çekmişlerdir (Üstün ve Eryılmaz, 2014). Her ne kadar yukarıda belirtilen eleştirilere çeşitli araştırmacılar tarafından yanıtlar verilmişse de, bu eleştirilerin geçerliğini koruduğunu ve bir meta-analiz çalışması yapılırken bu eleştirilerin her zaman dikkate alınması gerektiği unutulmamalıdır.

3.2.1.5 Meta-Analizde Kullanılan İstatistik Programları

Günümüzde meta-analiz araştırmaları için kullanılabilecek birçok istatistiksel yazılımlar kullanılmaktadır. Bu yazılımların başında CMA, Meta-Win gelmekle beraber bunun yanında meta-analiz çalışmalarında SPSS, Ms Excel gibi programlardan da yararlanıldığı görülmüştür. Bu yazılımların özellikleri, kullanım kolaylığı ve fiyatı gibi çeşitli özellikleri bakımından birbirinden farklılık arz etmektedir. Bu yazılımlar içerisinde SPSS programının sadece bireysel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğünü ve gücünü vermesi; Meta-Win programının ise sadece tek tip veri setini birleştirebilmesi nedeniyle bu tür programlar pek tercih edilmemektedir. CMA yazılım programı ise, birçok türde veri setlerini birleştirebilmesi, homojeniteyi kolaylıkla hesaplayarak modeline göre (sabit/rastgele) genel etkiyi verebilmesi ve daha birçok kendine has özelliği sayesinde oldukça kullanışlıdır (Dinçer, 2021, ss. 11-12). CMA'nın bir diğer önemli özelliği ise ilgili araştırmacılara 100 farklı formatta veri girişi imkânı sağlamasıdır (Üstün ve Eryılmaz, 2014, s. 25). Bax vd.,'nin (2007) yaptıkları araştırmada meta-analiz çalışmalarında kullanılan istatistiksel yazılımlardan altı tanesini Comprehensive Meta-Analysis (CMA), MetAnalysis, MetaWin, MIX, RevMan ve WEasyMA gibi programları ele alıp, bu programları belirli özellikler bakımından karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda bu altı program arasında çok ciddi farklar bulunmazken, meta analiz için CMA ve MIX programlarının daha kullanışlı ve işlevsel olduğu sonucuna varmıştır. Bu araştırmada da Comprehensive Meta-analysis (CMA) ve MetaWin programlarından yararlanılmıştır.

3.2.1.6 Neden Meta-Analiz?

Günümüzde, bilgi ve iletişim teknolojilerin hız kazanması sonrasında yaşanan bilgi patlaması karşısında hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermiş ve eğitim bilimleri alanında yayınlanan çalışmaların sayısında da büyük bir ivme yaşanmıştır. Artık herhangi bir konuda birbirinden bağımsız yapılmış ve farklı sonuçlara ulaşılmış çok sayıda çalışmaya ulaşmak mümkündür. Bununla birlikte, gün geçtikçe konuyla ilgili araştırmaların niceliksel olarak artmasıyla beraber ortaya çıkan bilgi çokluğundan dolayı istenilen bilgiye ulaşmak her zamankinden kolay olmakla beraber aynı zamanda daha zor bir hâle gelmiştir. Bu nedenle, hedef kitlelerin mevcut bilgi çokluğunu yeniden yorumlayacak ve yeni

alışmalara ışık tutacak daha kapsayıcı ve güvenilir nitelikteki st çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Akgöz vd., 2004, s. 107). Bu ihtiyaın karşılanması için Glass (1976, s. 3), araştırma bulgularını yeniden entegre ederek tek bir araştırma çatısı altında toplanması yöntemini önermiş ve bu yönteme “meta analiz” demiştir.

Bu araştırmada, bağımsız yürütülecek bireysel bir çalışma yerine neden meta-analiz yönteminin seçildiğini basit bir anlatımla açıklayabilmek için Radin’in (2002) kendi çalışmasında yer verdiğı beyzbol oyunu örneğinden yola çıkılmıştır. Bu çalışmada da meta analiz kavramı, Radin’in (2002) kendi çalışmasında yer verdiğı beyzbol oyunu örneğı yerine ülkemizde çok yaygın bilinen, takip edilen ve spor dalı olan futbol oyunundan verilen bir örnekle basit bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Kariyeri boyunca hemen hemen birçok maçta gol atan, çoğu maçta genel olarak çok iyi bir performans sergileyen bir futbol oyuncusuna duyulan güven hiç şüphesiz çok yüksektir. Futbol oyuncusuna duyulan bu güven, sadece bir kaç maçta gösterilen performansa değil, futbolcunun yüzlerce kez maçta kaleye attığı şut ortalamasına, binlerce kez kaleye attığı başarılı vuruşun uzun vadedeki ortalamalarına bağlıdır. Bunun yanında ilk defa bir futbol maçına çıkan oyuncunun ise, ilk maçındaki mükemmel performansı taraftar nezdinde, sadece ilginç bir tesadüf olduğunu, bu performansıyla futbolcu, beklenen güveni tam olarak taraftara veremez. Ancak aynı oyuncunun futbol maçlarında yüzlerce kez gerçekleştirdiğı başarılı performans bu güveni oluşturabilir. Bu şekilde bir güven oluşturabilmek, ilgili konuda ortak bir yargıya varabilmek için de çok sayıda performansın bütünleştirilerek yorumlanmasına imkân tanınması nedeniyle meta-analiz yöntemi bu noktada başvurulabilecek en önemli analiz yöntemlerinden biridir ve bu araştırmada da bu yöntem tercih edilmiştir.

Meta analiz yöntemi hakkında metafor yapmak istersek onu bir yapboz gibi düşünebiliriz. Küçük parçaların her biri küçük ölçekli bireysel çalışmaları temsil etmektedir. Onları ancak bir araya getirdiğimiz vakit resmi tamamlayabiliriz. Ne kadar çok parça bulup, bu parçaları yerleştirebilirsek, resim o derece netleşmiş olur. Bunu meta analiz açısından düşündüğümüzde de ilgili konu ile alakalı ne kadar çok çalışmaya ulaşabilirsek etki büyüklüğü hesaplaması, güvenirlik ve geçerlilik

açısından da o derecede doğru sonuca ulaşırız. Bu araştırmada da konu ile ilgili çok fazla çalışmaya ulaşarak araştırmanın güvenilir ve geçerli olmasına dikkat edilmiştir.

Son olarak ilgili literatür incelendiğinde deneysel çalışmaların belli bir doygunluğa ulaştığı ve belli değişkenleri test ettiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle araştırmacı deneysel bir çalışma yapmak yerine, meta analiz yöntemi ile bu alanda daha önce yapılmış çalışmaların bulgularını birleştirmeyi ve analiz etmeyi tercih etmiştir. Böylece bu araştırma hem tekrar edilen bir çalışmanın önüne geçmiş hem de ileride konu ile ilgili yapılacak çalışmalara yol göstereceği için, çalışmanın alanyazına daha çok katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu araştırmaya karar verilmiştir. Tüm bu sebeplerden ötürü araştırmacı bu araştırmada, meta analiz yöntemini kullanmayı tercih etmiştir.

3.2.1.7 Meta-Analiz Nasıl Yapılır?

Bu bölümde meta-analiz yapmak için uygulanan araştırma basamaklarından bahsedilecektir.

3.2.1.7.1 Meta-Analizin Aşamaları

Bu aşamada meta-analiz çalışmaları için standart bir yol bulunmamakla beraber aynı zamanda meta analiz süreci kendine özgü bazı spesifik özellikler içermektedir. Bu süreç pek çok araştırmacıya göre araştırmanın amacına bağlı olarak farklı şekillerde ifade edilmektedir. Aşağıda meta-analiz çalışmalarında kullanılan meta-analiz basamakları kısaca verilmiştir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Durlak (2003, ss. 199-207) meta analiz için tamamlanması gereken aşamaları beş basamak hâlinde göstermiştir.

1. Araştırma sorusunu açık, anlaşılır ve net bir şekilde ortaya koymak,
2. Literatür taraması yapmak,
3. Çalışmayı kodlamak,
4. İstatistiksel analiz,
5. Sonuçlar ve yorumlar.

Hamer ve Simpson (2002, s. 3) da meta analiz için yedi aşama önermişlerdir.

1. Konu üzerinde karara varılması,

2. Test edilecek hipotezlerin kararlaştırılması,
3. Test edilecek hipotezlere ilişkin alan yazın taranmasının yapılması,
4. Meta analize alınması düşünülen çalışmaların teker teker incelenmesi,
5. İnceleme sonucu elde edilen verilerle bir veri tabanı oluşturulması,
6. Meta analizin yapılması,
7. Sonuçların yorumlanması.

Schwarzer (1989, ss. 16-18) de meta analiz uygulamaları için aşağıda sıralanan 3 temel aşamadan bahsetmiştir:

- 1- Çalışmaların bulunması ve seçilmesi,
- 2- Çalışma özelliklerinin belirlenmesi ve kodlanması,
- 3- Meta-analitık bulgularının rapor edilmesi.

Dinçer (2021, s. 11) ise meta analizdeki süreci şu şekilde açıklamıştır:

1. Konunun belirlenmesi,
2. Literatür tarama,
3. Ölçütlerin belirlenmesi,
4. Temaların belirlenmesi,
5. Araştırma sorularının belirlenmesi,
6. Kodlama,
7. Analiz,
8. Etki büyüklüğü hesaplanması,
9. Heterojenlik testi,
10. Modelin seçimi,
11. Genel etkinin hesaplanması,
12. Yorumlama (Dinçer, 2021, s. 11).

Bakioğlu ve Özcan (2016, s. 13) önerilen meta analiz işlem basamaklarından yola çıkarak bir sentez oluşturmuş ve bunu yedi adımda açıklamışlardır:

1. Araştırma konusunun belirlenmesi, araştırmanın tanım kümesini tanımlamak,
2. Araştırmada test edilecek hipotezleri belirlemek,

3. Araştırma analizine dâhil edilecek çalışmaların kriterlerini oluşturmak ve çalışmaları saptamak,
4. Araştırma analizi için veri tabanı oluşturmak,
5. Araştırma analizi için ortak ölçüleri belirlemek,
6. Analiz sonuçlarını birleştirmek,
7. Sonuçları raporlaştırmak (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 13).

Son olarak Field ve Gillett, (2010, s. 666) ise bir araştırma sorusu formüle edildikten sonra, tipik bir meta-analizde aşağıda yer alan altı adımın takip edilebileceğini önermişlerdir. Bu adımlar;

- 1) Literatür taraması yapmak,
- 2) Dâhil etme ve hariç tutma kriterlerini belirlemek ve uygulamak,
- 3) Dâhil edilecek her çalışma için etki büyüklüklerinin hesaplanması,
- 4) Temel meta-analizi yapmak,
- 5) Yayın yanlılığı analizi ve moderatör değişkenlerin araştırılması gibi bazı daha gelişmiş analizleri dikkate almak,
- 6) Sonuçların yazılması.

Sonuç olarak meta analiz işlem basamaklarına ilişkin yukarıda da görüldüğü gibi literatürde farklı yazarlara ait birçok öneri mevcuttur. Meta analiz çalışmalarında sistematik bir şekilde ve adım adım ilerlemek çok önemlidir. Herhangi bir aşamada yapılacak küçük bir hata çalışma sonuçlarının tümünü etkileyecektir. Dolayısıyla ilgili araştırmacı meta analiz çalışması yapmadan önce iyi bir plan yapmalı ve önerilen işlem basamaklarını kendi çalışma amacı doğrultusunda tercih etmelidir. Araştırmacı tüm bu önerileri dikkate alarak bu çalışmada Field ve Gillett'in (2010) yukarıda önerdiği meta analiz adımlarını dikkate almıştır.

3.2.1.7.2 Sabit Etkiler Modeli ve Rastgele Etkiler Modeli

Meta-analiz çalışmalarında istatistiksel model seçiminde araştırmaların doğasından kaynaklanan farklılıktan dolayı iki temel yaklaşım bulunmaktadır. Sabit Etkiler Modeli (Fixed Effect Model) ve Rastgele Etkiler Modeli (Random Effects Model) olarak adlandırılan bu iki modelde etki büyüklüklerinin yorumlanması ile ilgili çıkarımlar yapılmaktadır (Borenstein vd., 2009, ss. 61-62; Cooper, 2010, ss. 190-

191). Bu modellerden hangisinin etki büyüklüğü hesaplamalarının yorumlanmasında kullanılacağı son derece önemli olup bu durum, meta analiz sonuçlarını etkileyecek (Petitti, 2000, s. 96) kadar üzerinde durulması gereken bir konudur.

3.2.1.7.2.1 Sabit Etkiler Modeli

Meta analize dâhil edilen bütün çalışmaların aynı etki büyüklüğü değerine sahip olduğu varsayımına dayanır. Sabit etkiler modeline göre etki büyüklükleri farklılığı tamamen şanstın ve tesadüften kaynaklanmaktadır. Sabit etkiler modeli, etki büyüklüğünü etkileyen faktörlerin tüm çalışmalarda aynı kabul edildiği dolayısıyla bütün çalışmaların aynı örneklemden geldiğini ve gerçek tek bir etki büyüklüğü için tahminler ürettiğini (Littel vd., 2008, s. 106) varsaymaktadır. Modele göre, gözlenen bütün farklılıklar örnekleme hatasından gelmektedir. Sabit etki modelini kullanabilmek için iki önemli şartın sağlanması gerekmektedir. Birincisi, analize dâhil edilecek çalışmalar işlevsel olarak aynı olmalıdır. İkincisi ise, sabit etki modelinde bizim hedefimiz belirlediğimiz popülasyon için ortak etki büyüklüğü hesaplanmalı ve bu etki büyüklüğü diğer popülasyonlara genellenmemelidir (Borenstein vd., 2009, s. 83).

3.2.1.7.2.2 Rastgele Etkiler Modeli

Rastgele etkiler modelinde sabit etkiler modelinin aksine bu modelde normal bir dağılım söz konusudur. Bu modele göre, gerçek etki büyüklüğü çalışmadan çalışmaya değişebilmektedir. Dolayısıyla tüm çalışmalara ait evren etki büyüklükleri standart sapması, sıfırdan farklıdır (Ellis, 2010, s. 128). Nitekim analize dâhil edilen çalışmalar birleştirilirken bu çalışmaların farklı zamanlarda ve birbirinden bağımsız yapıldığından dolayı bu çalışmaların işlevsel olarak farklı olacağı için ortak etki büyüklüğü varsayımını kabul etmek doğru değildir. Rastgele etkiler modeli, sabit etkiler modeli varsayımlarının sağlanamadığı durumlarda meta analiz yönteminde kullanılan bir modeldir. Çalışmaların etki büyüklükleri farklı olduğu durumlarda rastgele etkiler modelini kullanmak faydalı olacaktır (Borenstein vd., 2009, s. 83; Lipsey ve Wilson, 2001). Genel olarak, bir meta-analizde etki tahminlerini birleştirmede en gerçekçi istatistiksel model rastgele etkiler modelidir, çünkü bu model bir meta-analizdeki çalışmalar arasında iki olası heterojenite kaynağını içerir. Bunlardan ilki örnekleme hatasından kaynaklı, ikincisi gerçek heterojenlikten kaynaklı değişkenliktir (Huedo-Medina vd., 2006, ss. 8-9). Bütün bu durumların

yanında sosyal bilimler alanında yapılan meta analiz çalışmalarında, etki büyüklüğü analizi için rastgele etkiler modelinden yararlanılmasını öneren çalışmaların olduğu da görülmektedir (Field ve Gillet, 2010, s. 673; Pigott ve Polanin, 2020, s. 34). Bu araştırmada da her ne kadar heterojenite testi yapılmış olmasına rağmen, dâhil edilen çalışmaların işlevsel olarak birbirinden farklı olduğu için model olarak “Rastgele Etkiler Modeli” tercih edilmiştir.

3.2.1.8 Meta-Analizde Etki Büyüklüğü

Meta analizin en önemli kavramlarından biri olan ve meta analiz aşamalarında vazgeçilmez öneme sahip olan etki büyüklüğü, meta analizin temelini oluşturan ve meta analizi olanaklı hale getiren (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 4) bir terimdir. Bu kavram, bireysel çalışmalarda ortaya çıkan etkinin yorumlanmasını sağlamaktadır. Deneysel çalışmalarda uygulanan yöntemlerin etkisinin yönünü ve büyüklüğünü gösterir. Etki büyüklüğü “pozitif” bir değer alacağı gibi “0 (sıfır)” değerini veya “negatif” değerler de alabilir. Bu değerler etkinin yönünü belirlemektedir. Etki büyüklüğü, bir çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni olumlu ya da olumsuz ne ölçüde ve ne kadar etkilediği hakkında okuyucuya bilgi veren ölçü birimidir (Dinçer, 2021, s. 14). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, meta analizde iki etki büyüklüğünün hesaplandığı, bunlardan ilki bireysel çalışmalara ait olan etki büyüklüğü, diğeri ise dâhil edilen tüm çalışmaların ortak etki büyüklüğü olan genel etki büyüklüğüdür.

3.2.1.8.1 Meta-Analizde Etki Büyüklüğü Ailesi Hedges’s g ve Cohen’s d

Meta analizde çeşitli etki büyüklükleri mevcuttur. Literatürde en sık kullanılan etki büyüklükleri ise Hedges’s g ve Cohen’s d’ dir. Hedges’s “g” ve Cohen’s “d” meta analiz uygulamalarında etki büyüklüğü katsayılarını ifade etmektedir. Her iki hesaplama formülü benzer olmakla birlikte aralarında çok küçük bir fark vardır ve bu fark örnekleme ele alma yöntemi ile ilgilidir. Çok küçük örneklemelerde Cohen’s d, büyük örneklemelerde ise Hedges’s g daha net sonuçlar vermektedir (Dinçer, 2021, s. 25). Ortalamalar kullanılarak etki büyüklüğü hesaplamasında standartlaştırılmış ortalamaların farkı (Hedges’s g ya da Cohen’s d) kullanılmaktadır. Bu araştırma da Cohen’s “d” etki büyüklüğü katsayısında yararlanılmıştır.

3.2.1.8.2 Meta-Analizde Etki Büyüklüğü Sınıflandırmaları

Literatürde birçok etki büyüklüğü formülleri ve sınıflamaları bulunsa da eğitim bilimleri için genellikle Cohen'in ve Hedges' in sınıflamaları kullanılır. Cohen's d ve Hedges's g meta analizde etki büyüklüğü hesaplanmasında kullanılan katsayıları belirtmektedir. Cohen's "d" olarak adlandırılan formül örneklemini küçük olan araştırmalar için tercih edilirken Hedges's "g" ise daha büyük ölçekli örneklemelerde kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Dinçer, 2021, s. 25). Literatürde, çok sık kullanılan etki büyüklükleri sınıflamalarına aşağıda yer verilmiştir.

İlgili literatürde çok sık kullanılan sınıflandırmalardan biri olan Cohen vd.,'ye (2007, s.521) ait sınıflandırma aşağıda verilmiştir:

d<0 Ters etki
0<d≤0,20 Önemsiz düzey
0,21≤d≤0,50 Küçük düzeyde (small)
0,51≤d≤1,00 Orta düzeyde (medium)
1,01≤d Güçlü düzeyde (large)

Literatür incelendiğinde, sık yararlanılan ve diğer sınıflamalara göre daha ayrıntılı bir sınıflandırma ise Thalheimer ve Cook'a (2002) aittir. Bu araştırmacıların öngördüğü sınıflandırma ise şu şekildedir:

- $-.15 \leq$ Etki derecesi $< .15$ önemsiz düzeyde (negligible)
- $.15 \leq$ Etki derecesi $< .40$ küçük düzeyde (small)
- $.40 \leq$ Etki derecesi $< .75$ orta düzeyde (medium)
- $.75 \leq$ Etki derecesi < 1.10 geniş düzeyde (large)
- $1.10 \leq$ Etki derecesi < 1.45 çok geniş düzeyde (very large)
- $1.45 \leq$ Etki derecesi mükemmel düzeyde (huge).

Bu araştırmada öncelikle her bir çalışmaya ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklükleri hesaplandıktan sonra bu etki büyüklüklerin yorumlanması Cohen vd.,'ye (2007, s. 521) ait olan ve Cohen's "d" içinde kullanılan sınıflamadan yararlanılmıştır.

3.2.1.8.3 Heterojenlik Analizi (Heterojenite ve Q değeri)

Meta analiz çalışmalarına dâhil edilen araştırmaların analizler sonucunda etki büyüklükleri çalışmaların doğası gereği birbirinde farklı olabilmektedir. Meta analiz çalışmalarının amaçlarından biri de meta-analize dâhil edilen çalışmaların sonucunun homojen olup olmadığını test etmektir (Huedo-Medina vd., 2006, s. 3). Bu nedenle, etki büyüklüklerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla heterojenlik testleri kullanılmaktadır. Meta-analizde heterojeniteyi belirlemek üzere “Q istatistiği”, “ I^2 istatistikleri” ve “ τ^2 (tau kare)” kullanılmaktadır.

Heterojenlik testi sonucunda elde edilecek bilgi, genel etkinin hesaplanmasında kullanılacak modelin seçimi için belirleyici olmaktadır. İstatistik analizlerinde p değeri kullanılmasına rağmen meta analiz çalışmalarında genellikle daha basit ve yaygın olduğu düşünülen Q değeri kullanılmaktadır. Verilerin programa girilip heterojenlik testinin yapılmasından sonra hesaplanacak p ve Q değerleri çalışmanın homojen ya da heterojen bir yapıda olduğu hakkında bilgi verir iken, heterojenliğin boyutu hakkında bilgi vermemektedir. Q istatistiği, bütün çalışmaların aynı yaygın etkiyi paylaştığı varsayımına dayalıdır (Borenstein vd., 2009, s. 110) ve sıfır hipotezi yoluyla belirtilen modelin uygun olup olmadığı konusunda bilgi verir (Shadish ve Haddock, 1994, s. 267). Q istatistiğinin analizinde “tüm çalışmaların genel etkiyi paylaşıp paylaşmamaları” doğrultusunda hipotez test edilir. Analiz sonucu anlamlılık değeri yani p değeri .05’in altındaysa tüm çalışmalar genel etkiyi paylaşmadığı için bu durum çalışmaların heterojen olduğunu gösterir. I^2 istatistiği ise bu heterojenitenin oranı hakkında bilgi verir. I^2 istatistiksel model, çalışmaların gerçek etkileri arasında esasen gerçek heterojenlik tahmininin doğruluğu hakkında fikir verir (Huedo-Medina, vd., 2006, s. 23). Bu nedenle I^2 istatistiği, meta-analizdeki çalışmalar arasındaki heterojenite büyüklüğünün kolayca yorumlayabilen bir indekstir ve farklı meta-analizler arasındaki heterojenliğin karşılaştırılmasında da bu indeksten faydalanılabilir (Card, 2012, s. 189). Kısaca I^2 istatistiği heterojenite kaynaklı çalışmalar arası toplam varyansın yüzdesini belirtir.

Heterojenliğin miktarı hakkında bilgi veren τ^2 istatistiği ise gerçek etki büyüklüğünün varyansına karşılık gelen bir parametredir (Üstün ve Eryılmaz, 2014, s. 22). Meta analiz çalışmalarında heterojenite ilgili istatistiki veriler incelenirken, gözlenen etki büyüklüğü varyansları üzerinden tahmin yürütülmeye çalışılmaktadır.

Gözlenen etkilerden elde edilen bu tahmin ise, τ^2 ile gösterilmektedir. Q istatistiğinden farklı olarak τ^2 katsayısı etki büyüklüğünün heterojenlik boyutu hakkında bilgi vermektedir (Borenstein vd., 2009, s. 114).

3.2.1.8.4 Meta-Analizde Etki Büyüklüğü İçin İhtiyaç Duyulan Değerler

Bir meta analiz çalışması yapmak isteyen bir araştırmacı elde ettiği bireysel çalışmalara ait bulguların bütün verilerini kullanabilir. Meta analiz uygulamasında kullanılacak değerler ele alınırken ilgili araştırmacının çok dikkatli davranması gerekir. Değer almada ön test puanları benzer veya denk ise son test puanlarına göre işlem yapılabilir. Meta analizde genelde ilgili çalışmaya ait aritmetik ortalama (X), standart sapma (s.s.) ve örneklem sayısı (n) değerlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bazen bazı araştırmalarda bu değerlerin bir kısmının yer verilmediği durumlarda “t”, “p” ve bunlardan farklı başka değerler verilerek de analiz programının bize sunduğu farklı formatlar sayesinde işlem yapılabilir.

3.2.1.9 Meta-Analizde Güvenirlik

Bir meta-analiz çalışmasında, araştırmacının güvenirliliği (ki bu durum geçerlik için de geçerlidir) ilk olarak, meta analize dâhil edilen araştırmaların güvenirliliğine bağlıdır. Buradan hareketle öncelikle analizde yer verilen çalışmaların güvenirlilik ve geçerliliği test edip etmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda dâhil edilen çalışmaların tamamına yakının bu şartı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla mevcut çalışmanın da bu şartı sağladığı için güvenilir olduğu söylenebilir.

Meta analizde kodlama güvenirliliği konusu önemli konuların başında gelir. Meta analizde kodlama işlemi bittikten sonra bağımsız kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik hesaplanmaları başlar. İki farklı kodlama güvenirliliği mevcuttur. Bunlardan ilki “kodlayıcı güvenirliliği” ki bu kodlama, tek bir kodlayıcının kodladığı çalışmalar arasındaki kodlama tutarlılığını göstermekte iken bunlardan ikincisi ise “kodlayıcılar arası güvenirlilik” ki bu da birden fazla farklı kodlayıcının ilgili araştırmaları kodlaması sonucu ortaya çıkan tutarlılığı göstermektedir (Lipsey ve Wilson, 2001, s. 86). Kodlayıcı güvenirliliği ve kodlayıcılar arası güvenirlilik için “Uzlaşma Oranı (UO) (agreement rate (AR))” adı verilen formülden yararlanılarak hesaplanabilir. Bu formül, “Uzlaşma Oranı=Üzerinde uzlaşılan görüş sayısı/Toplam görüş sayısı” şeklinde hesaplanır (Vevea vd., 2019, s. 183). Araştırmacının ortalama kodlama güvenirliliği “0.90”, kodlayıcılar arası ortalama güvenirlilik 0.912 olarak belirlenmiştir.

Bu değerlerle ilgili bilgiler Ek-2 ve Ek-3'te sunulmuştur. Bu değerler araştırmacının ve kodlayıcılar arasında yapılan kodlamanın bu meta-analiz için güvenilir bir kodlama yapıldığına işaret ettiğini göstermektedir.

Bunun yanında kodlayıcılar arasında frekans verilerinden yararlanılarak belirlenen uyuşma oranında şans faktörünün de işin içine girebileceğinden Cohen's Kappa istatistiğinin daha güvenilir bir sonuç verebileceği belirtilmektedir (Card, 2012, s.131). Bu durumun önüne geçebilmek için Cohen's Kappa istatistiğinden de yararlanılmıştır. Rastgele seçilen 35 çalışma iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılar arası uyum ve Cohen's Kappa test sonuçları Ek-4'te sunulmuştur. Kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı "0,875" olarak bulunmuştur. Bulunan bu değer Viera ve Garrett (2005, s. 362) çalışmasına göre değerlendirildiğinde, neredeyse mükemmel uyum olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bir meta analiz çalışmasında en az kaç çalışmaya ihtiyaç duyulduğu meta analize dâhil edeceğiniz araştırmaların hangi analizleri yapacağınıza bağlıdır. Meta analiz yapmak için ihtiyaç duyulan sayıya ulaşmak aynı zamanda araştırmanın güvenilirliğini de ilgilendiren bir konudur. Ancak ne kadar çok çalışmaya ulaşıp, ulaşılan bu çalışmalar meta analize dâhil edilirse, o araştırma ile ilgili çok daha net bir sonuç alınmış olunacak ve çalışmanın güvenilirliği artmış olacaktır (Borenstein vd., 2009, s. 378). Bu çalışmada da hem genel etkiyi hesaplayacak hem de moderatör değişkenlerini inceleyecek yeterli sayıda çalışmaya ulaşıldığı için araştırmanın güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Bu meta-analiz çalışmasında asıl yayın yanlılığını ölçen ve aynı zamanda güvenirlığe de gönderme yapan Rosenthal'in "Güvenli N" yönetiminden yararlanılmıştır. Rosenthal'in hata koruma sayısı (*fail safe-N*), çalışmada ortaya çıkan sonucu bozmak için gerekli olacak zıt bulgular içeren ek çalışma sayısıdır. Bu çalışmada da Rosenthal'in hata koruma sayısı (*fail safe-N*) yönteminden yararlanılmıştır. Bunun yanında güvenirlığı arttırmak için Orwin hata koruma sayısı, Duval Tweedie gibi yanlılık testlerinden de faydalanılmıştır.

Meta-analiz araştırmalarında güvenirlığı sağlamak için dikkat edilmesi gereken bir diğer konu da çalışmalardaki etki büyüklüklerinin doğru hesaplanıp, kaydedilmesidir

(Wolf, 1988, s. 127). İlgili araştırmacı etki büyüklüğü hesaplamalarında çok titiz davranmış olup ilgili dosyaları anlık kaydetmiştir.

3.2.1.10 Meta-Analizde Geçerlilik

Meta-analiz çalışmalarının geçerliliği öncelikle meta analize dâhil edilen yayınların (tez, makale vb.) eksiksiz ve doğru bir şekilde rapor edilmesine bağlıdır (L'Abbé vd., 1987, s. 230). Bu araştırmada geçerliği sağlamak adına, doğru ve eksiksiz bir şekilde rapor edilmiş kriterleri karşılayan tüm çalışmalar meta analize dâhil edilmiştir. Bununla birlikte meta analize yönelik yapılan eleştirilerden biri de “meta analize dâhil edilen çalışmaların kalitesi” sorunu ki bu sorun aynı zamanda çalışmaların geçerliğine ilişkin bir sorundur (Borenstein vd., 2009, s. 378). Sonraki bölümlerde meta analizin geçerliği için bir tehdit oluşturan “yayın yanlılığı” ve “çalışmaların kalitesi” terimleri hakkında detaylı açıklamalar bulunmaktadır.

Bir diğer geçerlilik türü olan ve bir çeşit çıkarımda bulunma süreci olan dış geçerlilik, araştırma sonuçlarının diğer kişilere, ortamlara, deneylere ve zamanlara genellenebilme durumu üzerine yoğunlaşmaktadır. (Christensen, vd., 2020, s. 200). Dış geçerliliği sağlamak adına, araştırmada elde edilen sonuçları olabildiğince benzer özelliklere sahip çalışma gruplarıyla, benzer ortamlarda ve benzer zaman diliminde yapılmış araştırmalarla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Meta-analizde geçerliliği belirleyen bir diğer faktör, ulaşılan çalışmaların evreni iyi derecede temsil edip etmediğidir. Kusursuz bir meta analiz çalışmasından beklenen, belirlenen konu ile ilgili yapılmış bütün çalışmaları kapsamasıdır. Bu bağlamda çalışmada belirlenen kriterler doğrultusunda hiçbir çalışma göz ardı edilmemiş, çalışmaların tümü araştırma kapsamına alınmıştır.

3.2.1.10.1 Çalışmaların Kalitesi

Bir meta analiz çalışmasının geçerliliği ile ilgili konulardan biri de birincil çalışmaların kalitesidir. Çalışma kalitesi, çalışmanın amacı, tasarımı ve uygulaması arasındaki uyum olarak tanımlanmıştır (Valentine 2019, s. 130). Çalışma kalitesinin meta analize dâhil edilmemesi fikri tartışma konusudur. Literatür incelendiğinde, araştırma sentezlerinde birincil çalışmaların kalite göstergelerine yönelik kullanılan ve uygulanan kriter listesini içeren çok sayıda ölçüm aracının olduğu görülmektedir (Herbison vd., 2006; Littell vd., 2008; Valentine, 2019; Valentine ve Cooper, 2008).

Çoğu araştırma alanında, çok boyutlu bir yapı olan kalite göstergesine (Valentine, 2019, s. 138) yönelik öngörebileceğimiz ve tahmin edebileceğimiz kadar bir bilgi birikimimiz bulunmamaktadır. Benzer şekilde kalite ölçekleri, sistematik ve güvenilir bir şekilde kullanıldığında bile, yapı geçerliliklerinin hâla şüpheli olabileceği endişesi bulunmaktadır (Valentine, 2019; Valentine ve Cooper, 2008). Glass (1982) çalışma kalitesinde kullanılan ölçeklerin bile öznel olduğunu savunarak çalışma kalitesinin meta analize dâhil edilmesi fikrine karşı çıkmıştır. Çünkü herhangi bir birincil çalışmayı kalite kaygısı ile dışlamak öznel bir yargılamaya dayanır ve bu durum ilgili araştırmaya yönelik ciddi sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle Glass'ın (1982; 2006) önerileri dikkate alınarak bu çalışmada konu ile ilgili ulaşılan bütün çalışmalar kalite kriteri olmaksızın çalışmaya dâhil edilmiştir.

3.2.1.11 Meta Analizde Yayın Yanlılığı

Tamamlanmış bir çalışma yayınlanabilir veya yayınlanmayabilir. Yayın yanlılığı istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar bildiren yayınlanacak olan çalışmaların eğilimidir (Felson, 1992, s. 886). Yayın yanlılığı meta analiz çalışmalarında, araştırma sonucunda ortaya çıkan etkiyi tahmin etme girişimlerini ciddi şekilde bozabilecek yaygın bir sorundur (Thornton ve Lee, 2000, s. 207). Literatürde yayın yanlılığına neden olabilecek birçok durum mevcuttur. Yayın yanlılığı üç durumdan kaynaklanabilir. Bunlar yazardan kaynaklı (sonuçlar anlamsız çıktığı durum), çalışmanın sponsorundan kaynaklı yanlılık ve makalenin sunulduğu derginin editörü ya da hakemlerinden kaynaklı (editörler tarafından makalelerin olumlu sonuçlarla sunulmasını teşvik eden ifadelerini belirtmektedir) yanlılıktır (Felson, 1992, s. 887). Bununla birlikte dergilerin sonuçları olumsuz çıkan çalışmaları reddetme eğiliminden kaynaklanan yayın yanlılığı, araştırmacının kendi inanç ve beklentilerinden kaynaklanan yanlılık ki bu yanlılık araştırma sonucunun anlamsız çıkması durumunda araştırmacının çalışmayı yayınlamaması durumu (Thornton ve Lee, 2000, ss. 207-208) şeklinde ifade edilen yanlılıklar da literatürde yerini almaktadır. Ayrıca yayın yanlılığının, yayın öncesi yanlılık, yayının yayınladığı zaman ve yayın sonrası yanlılık olmak üzere üç aşamalı olduğunu (Chalmers, vd., 1990, ss. 1392-1395) ifade eden çalışmalarda mevcuttur. Yanlılığın diğer kaynakları ise, dil yanlılığı, maliyet yanlılığı, benzerlik yanlılığıdır (Borenstein vd., 2009, s. 277). Bunun yanında verilerin kaydedilmesindeki hatalar da yanlılığa neden olabilmektedir (Thornton ve Lee, 2000, s. 207).

Yayın yanlılığın tanımlanması ve bu yanlılığın sonuçlara ne kadar etki ettiğinin kestirilmesi için birçok yöntemin varlığından söz edilebilir. Şüphesiz her yöntemin kendine özgü güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır (Üstün ve Eryılmaz, 2014, s. 15). Bu bağlamda bu araştırmada yayın yanlılığını belirlemek ve yapılan meta analizin ne kadar güçlü olduğunu ortaya koymak amacıyla Orman grafiği (forest plot), Huni grafiği (funnel plot), Duval ve Tweedie yöntemi, Rosenthal'ın Güvenli N yöntemi, Orwin güvenli N yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemlere ilişkin bilgiler aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.2.1.11.1 Orman Grafiği

Orman grafiği, verileri temsil etmenin etkili yollarından biridir. Bu grafik, tahmini etki büyüklüğü, %95 güven aralığı, genel etki büyüklüğü, her bir çalışmanın ağırlığı gibi veriler hakkında bilgiler barındırmaktadır (Sutton vd., 2000, s. 155). Grafikte kare şekli ve karenin iki yanına uzanan çizgiler bulunmakla birlikte grafiğin en alt kısmında elmas şeklinde bir şekil bulunmaktadır. Bireysel kareler her bir çalışmaya ait etki büyüklüğünü tahmin ederken, karelerin sağında ve solunda uzanan çizgiler ise tahmin için %95 güven aralığını göstermektedir. Karenin şekli büyüdükçe bu durumun meta analizdeki çalışmanın büyük örnekleme sahip olduğuna işaret etmektedir. Meta analizden elde edilen genel tahmin ve güven aralığı elmas şeklinde gösterilen en altta yer almaktadır. Grafik, meta analizine giren bireysel çalışmalardan elde edilen bilgileri okuyucuların bir bakışta görmelerini sağlar. Çalışmaların sonuçları arasındaki varyasyon miktarının basit bir görselliğini ve tüm çalışma sonuçlarının genel bir tahminini sağlar (Lewis ve Clarke, 2001, s. 1479). Bireysel çalışmaların sonuçlarını birleştirerek özetler. Ayrıca, çalışmalar arasında ne kadar varyasyon olduğunu (tahminlerin tek tek bir noktaya sıkıca dağılmış olup olmadığını) veya geniş çapta dağılmış olup olmadığını ve her çalışmanın hassasiyet derecesini kolayca (Yeh ve D'Amico, 2004, s. 1007) görmemizi sağlar.

3.2.1.11.2 Huni Grafiği

Meta analiz araştırmalarında yayın yanlılığını belirlemede kullanılan bir diğer yöntem huni grafiğidir. Huni grafiği, meta analizdeki yayın yanlılığının araştırılmasında tercih edilen görsel araçlardır. Huni grafikleri, çalışma boyutu ile bireysel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü arasındaki ilişkiyi gösteren basit bir dağılım grafiğidir. Huni grafiği denmesinin sebebi huniye benzediğinden

kaynaklanmaktadır. Bu grafik, çalışmanın örneklem büyüklüğü arttıkça altta yer alan etki büyüklüğü hassasiyetinin artmasına dayanmaktadır (Sterne vd., 2005, s. 76).

Küçük çalışmalardan elde edilen sonuçlar grafiğin alt kısmına geniş bir şekilde dağılırken büyük örneklemliler çalışmaları grafiğin üst tarafında ve genel etki büyüklüğü civarına dağılım göstermektedir. Grafikte gösterilen her bir küçük çember (nokta) bir çalışmayı göstermektedir. Yayın yanlılığı var ise grafikteki her bir nokta (çalışma), huninin her iki tarafına asimetrik dağılır. Yanlılık olmadığı zaman ise grafikte yer alan her bir noktanın (çalışma), huninin hem sağına hem de soluna simetrik dağılması ile anlaşılabilir. Bu durumda grafik simetrik ters bir huniye (Sterne ve Harbord, 2004, s. 128) benzer. Huninin düşey ekseninde örneklem büyüklüğü ve varyans, yatay ekseninde genellikle etki büyüklüğü yer alır. Huniyi tam ortadan ikiye bölen dikey çizgi ise çalışmanın genel etki büyüklüğünü gösteren yeri belirtir.

Burada ayrıca dikkat edilmesi gereken bir nokta da, az sayıda çalışma içeren meta analiz çalışmalarında huni grafiğinin yorumlanması kritik bir öneme sahiptir, çünkü burada şaşırtıcı kaynaklı durum (Sterne vd, 2011, s. 2) etkili olabileceğinden ilgili araştırmacının buna dikkat edip farklı yöntemlere de başvurması gerekebilir. Bununla birlikte huni diyagramına bakılarak yapılan yorum “sezgisel” olduğu için emin olabilmek için yayın yanlılığı ile ilgili diğer istatistiklere de bakılmalıdır. Bu araştırmada da bu durum dikkate alınmış ve diğer istatistiklerden de yararlanılmıştır.

3.2.1.11.3 Rosenthal Güvenli N Yöntemi

Meta analiz çalışmalarında yayın yanlılığını ölçmenin bir başka yolu Rosenthal’ın “Güvenli N” yöntemi olan çekmecedeki dosyalar yaklaşımıdır. Rosenthal N, meta analiz sonuçlarının geçerliliğini tehdit edecek yayınlanmamış çalışmaların (laboratuvarların dosya çekmecelerinde kalan) bir tahminidir (Rosenthal, 1979, s. 638). Rosenthal’ın çalışmaların çekmecede kalmasının nedenini etki büyüklüklerinin sıfır olduğuna dayandırmaktadır (Rosenthal, 1991, ss. 103-104). Rosenthal’ın Fail Safe N, bir meta-analizde elde edilen etki büyüklüğü anlamlılığını ortadan kaldırmak için meta-analize eklemesi gereken ve etki büyüklüğü sıfır olan yeni çalışma sayısı olarak tanımlanabilir.

Fail safe N (FSN, hata koruma sayısı) sayısının ne kadar büyük olması gerektiğiyle ilgili net ve kesin bir kural olmamakla birlikte literatürde kabul görmüş ve Rosenthal'ın önerisini temel almış Mullen vd., (2001, s. 1454), “ $N/5k+10$ ” formülünü önermiştir. Bu formül sonucu ortaya çıkan değerin 1'i geçmesi durumunda, meta-analizin sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olabileceğini belirtmişlerdir. Buradaki “k” değeri meta analize dâhil edilen çalışma sayısını, N ise analiz sonucu ortaya çıkan Fail Safe N (FSN) değerini ifade eder. Buradan hareketle FSN sonucu elde edilecek sayının çok büyük çıkması bu çalışmanın yayın yanlılığına yönelik çok dirençli olduğunun göstergesidir.

3.2.1.11.4 Orwin Güvenli N

Orwin güvenli N yöntemi, Rosenthal hata koruma sayısı yöntemine yapılan eleştirilere kulak vererek etki büyüklüğünü dikkate almaktadır. Bu yöntemle hem eklenecek çalışmaların etki büyüklüğü, hem de sonradan eklenen çalışmalarla elde edilen genel etki büyüklüğü hesaplanabilmektedir. Ayrıca araştırmacı kayıp çalışmalarının kaç tanesinin bulunan ortalama etkisini sıfıra düşüreceğini kendisi belirleyebilir. Bununla birlikte bu yöntem, araştırmacıya kayıp çalışmalarda ortalamanın sıfırdan farklı olarak belirlenmesine olanak tanır.

3.2.1.11.5 Duval Tweedie Yöntemi (Kırp ve Doldur Yöntemi)

Yayın yanlılığını düzeltmede kullanılan yöntemlerden biri de Duval Tweedie'nin kırpma ve doldurma yöntemidir. Bu yöntem, huni grafiğinin sağ-sol alt köşesinde olduğu varsayılan eksik çalışmaların sayısını tahmin eder. Bu yöntem yanlılığı belirlemek için kullanılan bir yöntem olmayıp, yanlılığın etkilerini düzeltmeye çalışan bir yöntemdir (Hunter ve Schmidt, 2004, s. 508). Yöntem hem rastgele etkiler modeli hem de sabit etkiler modeli altında uygulanabilir. Çalışmada bu testin analizi sonucu ortaya çıkan değer ile ilgili yorum yapılmaktadır. Test analizleri sonucu ortaya çıkan bu değer çalışmanıza eklemeniz gereken çalışma sayısını (kayıp çalışmalar) tahmin eder. Ayrıca kayıp çalışmaları sayısal olarak belirleyip bu çalışmaların genel bulgu üzerindeki etkisini de tahmin etmektedir. Bununla birlikte kayıp çalışmaların görselini okuyucuya ulaştırma imkânı da tanır. Görselde bulunan içi doldurulmuş noktalar kayıp çalışmaları göstermektedir. Görselin altındaki içi dolu renkli elmas ise düzeltilmiş genel etki büyüklüğünü belirtir. Örneğin, analizler sonucu Duval Tweedie testinde ortaya çıkan değerin 5 olduğunu varsayalım. Bu

durumda ilgili çalışmada yayın yanlılığın olmaması için literatürde analizlerinize ekleyeceğiniz 5 çalışmaya daha ihtiyaç vardır şeklinde yorum yapılabilir. Çalışmanın analizleri sonucunda ortaya çıkan değer “0 (sıfır)” ise çalışmada eklenmesi gereken çalışma sayısının olmadığına ve yayın yanlılığının düzeltilmesine gerek olmadığına işaret etmektedir.

Meta analiz yöntemi sürecine yönelik genel bilgiler verildikten sonra aşağıda ise meta sentez yöntemi süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.2.2 Meta Sentez Metodolojisi

Bu başlık altında meta sentez süreci ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.2.2.1 Meta sentez nedir?

Alanyazında “meta-etnografi” (Noblit ve Hare, 1988), “meta-sentez” (Sandelowski vd., 1997), tematik sentezleme metodu (Thomas ve Harden ,2008), meta yorumlama (Weed, 2005) veya “meta-çalışma” (Paterson vd., 2001) olarak bir çok isim ortaya çıkmıştır. Son yıllarda alanda yapılan çalışmalar (Aspfors ve Fransson, 2015; Bondas ve Hall, 2007; Çalık ve Sözbilir, 2014; Polat ve Ay, 2016) incelendiğinde, yukarıda açıklanan kavramların tek bir çatı altında toplandığı ve “meta-sentez” olarak isimlendirildiği görülmektedir.

Meta-sentez araştırmaları tıp ve hemşirelik alanlarının yanında (Kepreotes, 2009; Mudge vd., 2015) son yıllarda eğitim alanında da (Aspfors ve Fransson, 2015; Polat, 2015; Çelik ve Atik, 2020; Yıldızlı vd., 2018) yapılmaya başlanmıştır.

Meta sentez, nitel araştırmalardaki bulgu ve yorumların (Jensen ve Allen, 1996) özünü veri olarak kullanan, bu bulguları titizlikle inceleyen ve yorumlamaya çalışan bir araştırma yöntemidir (Finfgeld, 2003, s. 894). Meta-sentez yöntemi, bağımsız araştırmaların bulgularının bütünleştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biridir (Sandelowski ve Barroso, 2003, s. 907). Meta sentez (tematik içerik analizi) çalışmaları, belli bir alanda yapılmış araştırmaların nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıkların karşılaştırmalı olarak ortaya konmasını içermektedir (Gül ve Sözbilir, 2015, s. 88). Bu özelliği ile meta-sentez, nitel kapsamda yürütülmüş

araştırmalardaki verilerden yeni tema ve kodlar oluşturarak verilerin yeniden yorumlanması süreci olarak ifade edilebilir.

Meta senteze hem nicel hem de nitel çalışmaların dâhil edilebileceğini belirten çalışmalarla (Aküzüm ve Özmen, 2014; Bair, 1999; Strobel ve Van Barneveld, 2009) birlikte, meta sentezde veri türünün sadece nitel olması gerektiğini ifade eden çalışmalar da (Çalık ve Sözbilir, 2014; Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2003; Zimmer, 2006; Weed, 2005) mevcuttur. Araştırmacı meta sentez yöntemi ile ilgili veri türüne yönelik farklı bakış açısı (veri türü olarak hem nicel hem de nitel verilerin kullanılması) olduğunu göz önünde bulundurarak bu araştırmadaki veri türünü, sadece katılımcı görüşlerini temel alan nitel boyuttaki verileri dikkate almıştır. Bu bağlamda bu çalışmada belli bir konuda birbirinden bağımsız olarak yürütülmüş nitel araştırma bulgularında yer alan temalar göz önünde bulundurulmakla birlikte araştırma bulgularındaki nitel verilerin, tümevarımsal içerik analizi çerçevesinde detaylı bir biçimde yeniden analiz edilmesi söz konusudur. Böylece ulaşılan nitel bulguların yeniden yorumlanması, yeni kod ve temaların oluşturulması ve bütün bulguların tümevarımsal çerçevede bütünleştirilerek genel, kapsamlı ve bütüncül bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

3.2.2.2 Meta Sentezde Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma yöntemi olarak meta sentez bu araştırmada nitel boyutlu özellik taşımaktadır. Nitekim meta sentezde geçerlik ve güvenirlik konusu, nitel çalışmalardaki geçerlik ve güvenirlik sürecine benzerdir. Dolayısıyla nitel çalışmalar için ifade edilen bilgiler meta sentez içinde geçerlidir. Buradan hareketle literatürde yer alan nitel bulguların güvenirlik ve geçerliliği ile ilgili önerilen ölçütler nitel bir yöntem olan meta senteze de uyarlanabilir. Bilimsel araştırmalarda önemli görülen ölçütler arasında sonuçların inandırıcılığı gelmektedir. Bu açıdan bilimsel araştırmalarda en yaygın kullanılan iki ölçüt de geçerlik ve güvenirliktir. Farklı geleneklere sahip birçok nitel araştırmacı (Lincoln ve Guba, 1986; Maxwell, 1992; Sandelowski, 1986; Thorne, 1997) nitel çalışmaların niteliğini artırıcı farklı ölçütler önermiştir. Bu araştırmada Maxwell'in (1992, ss. 285-295) geçerlilik ile ilgili kriterleri meta sentez sürecine uyarlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma aşağıdaki geçerlik ölçütleri çerçevesinde yürütülmüştür.

3.2.2.2.1 Meta sentezde geçerlik

3.2.2.2.1.1 Betimsel geçerlik

Verilerin doğruluğunu gerçeklere dayandırarak tanımlayan bir geçerlik türüdür. Kısaca tanımlamak gerekirse, verilerin doğruluğunu ifade etmektedir. Veriler, gerek katılımcıların görüşlerini yansıtırken gerekse verilerin raporlanmasında doğruluk ilkesi çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen bulgular tablolarda verilerek çalışmanın tanımlayıcı geçerliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Betimsel verilere ait kodlama formu Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3: Betimsel Verilere Ait Kodlama Formu

	A	B	C	D	E
1	Çalışma Kodu	Nitel veriler	Geçici (Ön) Kod	Notlar (Memolar)	Nihai (Asıl) Kod
2	Ç1				

Şekil 3’te görüldüğü gibi çalışmalar; çalışma kodu, nitel veriler, geçici kodlar, notlar (memolar) ve nihai (asıl) kodlar şeklinde belirtilmiştir. Çalışma koduna göre belirtilen çalışmalara ait her bir betimsel veriyi temsil eden birer sütun oluşturulmuştur. Örneğin; B sütunu çalışmalara ait nitel verileri içermektedir.

3.2.2.2.1.2 Yorumlayıcı geçerlik

Yorumlayıcı geçerlik, araştırma esnasında yapılan yorumlara ve elde edilen verilere anlamları dışında anlam yükleme hataları ile ilgilidir. Kısaca yorumlayıcı geçerlik, katılımcı görüşlerinin ve verilerin doğru bir şekilde anlamlandırılması olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda oluşturulan temalar, araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda yer alan doğrudan alıntılarla desteklenmiş, kanıt olarak sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.2.2.2.1.3 Değerlendirmeci Geçerlik

Bu geçerlik türü, araştırma sürecinin açık, anlaşılır, sonuçların tutarlı ve diğer araştırmacılar tarafından onaylanabilir olmasına vurgu yapmaktadır. Buna göre araştırmada elde edilen kodlamaların ve veri analiz sürecinin açık ve anlaşılır şekilde anlatılmış olması ve yine bulgular bölümünün doğrudan alıntılar kullanılarak ayrıntılı bir şekilde anlatılması değerlendirmeci geçerliğini sağlamaktadır.

3.2.2.2.1.4 Genellenebilirlik/Dış geçerlik

Araştırmanın genellenebilirlik geçerliliği, bir örneklem grubu üzerinden elde edilen nitel boyutlu verilerin yorumlanarak benzer örneklem gruplarını da temsil edecek şekilde genellenmesidir. Ancak nitel boyutlu araştırmalarda genelleme, araştırmacının ulaştığı sonuçları, farklı araştırmacıların çalışma sonuçları ile ilişkilendirerek yapabilmesi şeklindedir. Araştırmacı elde edilen nitel bulguları meta analiz yöntemi ile elde edilen bulgularla karşılaştırmış ayrıca farklı araştırmacıların çalışma sonuçları ile de ilişkilendirmiştir.

3.2.2.2.2 Meta Sentezde Güvenirlik

Nitel çalışmalarda izlenen güvenilirlik süreci nitel özellik içeren meta sentez yönteminde de benzer süreçler izlenmektedir. Bu araştırmada Guba (1981) ve Lincoln ve Guba'nın (1986) güvenilirlik ile ilgili kriterleri meta sentez sürecine uyarlanmıştır. Dolayısıyla bu araştırma aşağıdaki güvenilirlik ölçütleri çerçevesinde yürütülmüştür.

3.2.2.2.2.1 İnanırlık

Toplanan verilerin doğruluğunu ve inandırıcılığını ifade etmektedir. Aynı zamanda inanırlık, elde edilen bulguların ne derecede gerçek olduğu ile ilgilidir. Araştırmacılar araştırmalarında inandırıcılığı arttırmak için bir dizi yöntem kullanabilirler. Bu yöntemlerden bazıları şu şekildedir:

3.2.2.2.2.1.1 Zamansal uygunluk

Çalışmaların meta senteze anlamlı bir zaman dilimini kapsayacak şekilde dâhil edilmesidir. Bu araştırmada da drama yöntemi ile ilgili ilk tezin 1985 yılında hazırlanmasından dolayı bu çalışma 1985'ten itibaren yapılmış olan ve günümüze kadar (2020) devam eden çalışmaları kapsamaktadır. Ayrıca ülkemizde 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programımızda yer alması ile beraber birçok yöntemle ilgili çalışmalar bu tarihten (özellikle de drama yöntemi) itibaren ağırlık kazanmıştır. Araştırmanın kriterleri içerisinde bu zaman dilimini de kapsaması zamansal uygunluk açısından önemlidir.

3.2.2.2.2.1.2 Uzun süreli etkileşim

Araştırmacı veriler ile uzun süreli bir etkileşim içerisinde olmalıdır. Böylece bu etkileşim araştırmacının veriler üzerinde özne yargılarından kurtulmasını ve yanlı düşüncelerinin azaltılmasını sağlayabilir (Büyüköztürk, vd., 2020, s. 265). Araştırmacı araştırma sürecinin başından sonuna kadar literatür taramasına ve veri toplamaya devam etmiş veriler ile uzun süre etkileşim hâlinde olmuştur.

3.2.2.2.2.1.3 Araştırma çeşitlemesi

Bu araştırmada veri kaynaklı çeşitlemeden yararlanılmıştır. Veri kaynaklı çeşitleme, aynı konuda yapılan taramanın farklı yayın türünde (makale, tez, bildiri) araştırmaların dikkate alınarak gerçekleştirilmesidir. Dâhil edilme kriterlerini karşılayan oldukça fazla makale ve tez türünde çalışma, araştırmaya dâhil edilerek veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

3.2.2.2.2.1.4 Doğrudan alıntılar

Birincil araştırmalardaki nitel verilerle elde edilen katılımcı görüşlerinin yer aldığı doğrudan alıntılara bu araştırmada çok sık başvurulmuştur. Böylece araştırmada yer verilen katılımcı görüşleri bu meta sentez araştırmasında inandırıcılığı arttıracak düşünülmektedir.

3.2.2.2.1.5 Araştırmacının özgeçmişi, nitelikleri ve deneyimleri

Araştırmayı yürüten kişinin deneyimi araştırmanın niteliğini etkilemektedir. Nitekim araştırmacının güvenilirliği inandırıcılığı sağlamada önemli bir etkidir. İlgili araştırmacı literatürle ilgili bir çok kaynak taramış, online dersler almıştır. Bununla birlikte araştırmacı, meta analiz ve meta sentez sürecinde bu alanda ulusal ve uluslararası çalışmaları bulunan bir uzmanın görüşlerine çok sık başvurarak araştırmayı sürdürmüştür.

3.2.2.2.1.6 Katılımcı kontrolü

Meta sentezde katılımcı kontrolü, bulguların yorumlanması sürecinde katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılarla sağlanmıştır.

3.2.2.2.1.7 Kodlayıcılararası Güvenirlik

Meta sentez nitel boyutlu olduğundan dolayı kodları oluşturan kodlayıcılar arasındaki uyuma bakılmalıdır. Bu şekilde kodlayıcılar arasındaki uyum ve güvenilirlik Miles ve Huberman ile Cohen's Kappa istatistiğine göre yapılarak meta sentezin güvenilirliği sağlanmıştır. Bu çalışmada da güvenirliliğin sağlanmasında Miles ve Huberman (1994) güvenirlilik formülünden yararlanılarak sonuçlar tablolar hâlinde sunulmuştur. Miles ve Huberman (2019, s. 64) güvenirlilik için aşağıdaki formülü önermiştir: $\Delta = C \div (C + \partial) \times 100$

Δ : Güvenirlilik katsayısını,

C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını,

∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını.

Miles ve Huberman (2019, s. 64) bu formülde pilot kodlama da kodlayıcılar arasında güvenirliliğin %70'nin üzerine çıkamayacağını, ancak pilot kodlamadan sonra yapılan düzeltmeler sonucunda araştırmanın güvenilir kabul edilebilmesi için; kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin %80 ve üzeri olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bu çalışmada da öncelikle araştırmacı ve uzman tarafından pilot kodlama safhasında kodlar tartışılarak, eklenecek, çıkartılacak ve birleştirilecek kodlar üzerine

%67 civarında fikir birliği sağlanmıştır. Bu fikir birliği sonucunda bir kod kitabı oluşturulmuş ve diğer araştırmalarda ulaşılan kodlar bu kod kitabı göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Verilerin kodlanması ve temalara ayrılması sürecinde araştırmalar Ç1'den Ç21'e kadar kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından rastgele yapılan seçim ile Ç1, Ç11, Ç12 ve Ç21 kodlu araştırmalar incelenmiştir. Nitel verilerin analizi aşamasında araştırmacı ve uzmanlık alanı Sınıf Eğitimi olan bir öğretim üyesi tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılmış, sonrasında birlikte gözden geçirilmiş Miles ve Huberman (2019) formülü ile kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. İki kodlayıcı arası güvenirlik ile ilgili veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: İki Kodlayıcı arası Güvenirlik Tablosu

Veri seti	Görüş birliği (uyuşum)	Görüş ayrılığı (uyuşmazlık)	Güvenirlik yüzdesi (uyuşum yüzdesi)
Ç1 kodlu çalışmaya ilişkin veri dökümü	21	-	100
Ç11 kodlu çalışmaya ilişkin veri dökümü	28	3	90
Ç12 kodlu çalışmaya ilişkin veri dökümü	27	2	93
Ç19 kodlu çalışmaya ilişkin veri dökümü	19	1	95

Tablo 1'de de görüldüğü üzere tesadüfî bir şekilde seçilen 4 araştırmada da %90 ve üzeri bir güvenirlik yüzdesi ortaya çıkmıştır. Bu durumda kodlayıcılar arasında yapılan kodlamalar sonucunda araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bununla birlikte bu çalışmanın nitel boyutunun geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak için kodların ve temaların birbiriyle tutarlı ve anlamlı bir bütünlük oluşturduğundan emin olunmak istenmiştir. Bu bağlamda uyuma oranında şans faktörünün de işin içine girebileceğinden bu durumun önüne geçebilmek için kodlamaların güvenirlik hesaplamaları için Cohen's Kappa istatistiğinden de

yararlanılmıştır. Çalışmalardaki kodlar, alt tema ve temalar iki kodlayıcı tarafından kodlanmış ve kodlayıcılararası uyum ve Cohen's Kappa test sonuçları Ek-5'te sunulmuştur. Her tema için hesaplanan kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı dramanın öğrenciler üzerindeki rolü temasında 0,804 olarak; dramanın öğrenme çıktıları temasında 0,850 olarak ve dramanın dezavantajları temasında 0,881 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler "0,804-0,881" aralığında olup Viera ve Garrett (2005, s. 362) sınıflamasına göre değerlendirildiğinde, neredeyse mükemmel uyum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Her iki sonuç incelendiğinde bu araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

3.2.2.2.2 Aktarılabilirlik

Bir çalışmanın sonuçları benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilirdir. Bu araştırmada da okuyucu genellemesinden yararlanılmıştır. Okuyucu genellemesi (Misco, 2007) olarak adlandırılan bu yöntemde okuyuculara detaylı bir analiz sunulup, okuyucuların bu sonuçlara bakarak başka alanlarla ilgili nasıl anlam çıkarabileceğinin ve bu sonuçları yeni ortamlarda nasıl kullanabileceklerinin yine onlara bırakılmasıdır. Dolayısıyla transfer edilebilirlik çoğunlukla çalışma sonuçlarını okuyan kişilerle ilgili bir şeydir (Polit ve Beck, 2010, s. 1453).

3.2.2.2.3 Ayrıntılı Betimleme

Meta sentez yönteminde izlenen süreç ayrıntılı olarak anlatılmalıdır. Böylece okuyucunun araştırmayı takip etmesine, araştırma ile ilgili değerlendirme yapabilmesine ve ileride yapılacak olan çalışmaları yönlendirmeye olanak sağlayacaktır. Doğrudan alıntılar bu amaçla araştırmacılar tarafından sık kullanılır (Merriam, 2013, s. 219) Araştırmada elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmiş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar çok sık yapılmıştır. Ayrıca araştırmada, bütün aşamalar (yöntem, geçerlilik güvenilirlik ile ilgili yapılanlar, veri toplama süreci, veri analizi) ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve betimlenmiştir.

3.2.2.2.4 Teyit edilebilirlik

Teyit edilebilirlik (onaylanabilirlik) kavramının odağını ürünler yani ilgili çalışmaların verileri ve yorumlar oluşturmaktadır. Guba, (1981) ile Lincoln ve Guba (1986) onaylanabilirlik ölçütünün bazı tekniklerle (çeşitleme, yansıtıcı düşünme, denetim izi) sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da çeşitleme ve denetim izi (uzman kontrolü) tekniklerinden yararlanılmıştır. Çeşitleme tekniği kullanılarak çok fazla çalışma araştırmaya dâhil edilmiş ve analiz sırasında bazı temaların özellikle ön plana çıkarılması engellenmiştir. Bununla birlikte denetim izi tekniğinden yararlanılarak araştırma dışındaki bir uzman kontrolü ile yapılan yorumların veri setlerine dayalı olarak oluşturulduğu teyit edilmiştir.

3.2.2.2.3 Meta Sentezde Kullanılan Bilgisayar Yazılım Programları

Meta sentezde kod ve temalar elle kâğıt üzerinde oluşturulabileceği gibi bazı bilgisayar yazılım programları ile de yapılabilmektedir. Fakat elle yapılan işlemler, zaman aldığı için pratik değildir (Baş ve Akturan, 2017, s. 139). Araştırmacının harcaıacağı zaman ve enerjiyi önemli miktarda azaltması, ancak nitel veri analizi yapan yazılımlarla mümkün olmakla beraber söz konusu yazılımlar araştırmacıya önemli bir kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 263). Nitekim son yıllarda nitel veri analizi için geliştirilmiş yazılımlar arasında ATLAS.ti, CAQDAS, MAXQDA, Nvivo gibi programlar kullanılmaktadır. Bu araştırmada ise yazılım programlarından biri olan MAXQDA nitel veri analizi yazılım programından faydalanılmıştır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Aşağıda meta analiz yöntemi ile ilgili veri toplama süreci detaylı bir şekilde anlatıldıktan sonra meta sentezde veri toplama süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

3.3.1 Meta Analiz Yönteminde Verilerin Toplanması

Bu bölümde meta analizde veri toplama süreci aşağıda detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

3.3.1.1 Değişkenlerin tanımlanması

Araştırma konusu kapsamında belirlenen bağımlı değişkenler, bağımsız değişkenler ve moderatör değişkenler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1.2 Bağımlı ve Bağımsız değişkenler

Drama çalışmalarında birçok bağımlı değişken mevcuttur. Bu çalışmada ise akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceriler ve değer gibi değişkenler çalışmanın bağımlı değişkenleridir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri ise geleneksel yöntem ve drama yöntemidir.

3.3.1.3 Moderatör değişkenler

Moderatör analizi, çalışma sonucuna etki ettiği varsayılan değişkenlerdir. Bir meta-analizde moderatör değişkenler, etki büyüklüğüne etki ettiği düşünülen kodlanmış çalışma özellikleridir (Card, 2012, s. 226). Bu çalışmada toplam “9” moderatör değişken kullanılmıştır. Bu değişkenler; “yayın yılı”, “yayın türü”, “öğretim kademesi” “coğrafi bölge”, “uygulama süresi (hafta)”, “uygulama saati”, “konu alanı”, “örneklem sayısı”, “danışman unvanı” değişkenleridir.

3.3.1.4 Literatür Taraması

Araştırmacı literatür taramasına geçmeden önce literatür taraması ile ilgili eksikliklerini görmek, tarama yapmanın püf noktalarını öğrenmek ve kaynakların temini noktasında farklı stratejilere sahip olmak için Araştırma Yöntemleri Eğitim ve Uygulama Merkezi (Ayeum) tarafından Online eğitim verilen Literatür tarama ve kaynaklara ulaşma stratejileri kursunu almıştır (Ek-6). Araştırmacı bu eğitimi aldıktan sonra literatür taramasına geçmiştir. Meta-analize dâhil edilecek çalışmaları belirlemek üzere öncelikle hangi yayınların (tez, makale, bildiri) analize dâhil edilip edilmeyeceğine karar verilmiştir. Daha sonra ilgili anahtar kelimeler belirlenmiş olup, tarama yapılacak olan kaynaklar ve veri tabanları belirlenmiştir. Çalışmada veri kaynağı olarak doktora ile yüksek lisans tezleri ve hakemli bilimsel dergilerdeki makaleler çalışma kapsamına alınmış, analize uygun olan çalışmalar belirlenen “anahtar kelimeler” ve kriterler doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylece veri tabanları kullanılarak doktora ve yüksek lisans tezlerine ve hakemli bilimsel dergilerdeki makalelere ulaşılmıştır.

Kongrelerde sunulan bildiriler çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu durum iki sebeple açıklanabilir. Birinci sebep, meta analiz çalışmalarında eleştirilen konulardan biri de çalışmanın kalitesidir. Bu araştırmada bildiriler dâhil edilmeyip, sadece yüksek lisans, doktora tezleri ve hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler dâhil edilerek bu kalite sorununun azaltılması amaçlanmıştır. İkinci sebep ise, bilindiği üzere meta analiz çalışmalarında her çalışma önemli ve değerlidir. Her bir çalışmanın etki büyüklüğü genel etki büyüklüğü hesaplanmasında etkilidir. Herhangi bir hakem veya hakemler grubu tarafından değerlendirmeye alınmamış, güvenilirliği zayıf bireysel çalışmalar genel etki büyüklüğü hesaplamalarında çok ciddi sorunlar ortaya çıkarabilir. Bu bağlamda zaman zaman rastgele veya ciddi bir hakem değerlendirmesine tâbi tutulmamış çalışmaların (bildiri, rapor vb.) analize alınması yayın yanlılığına neden olacaktır (Dinçer, 2021, s. 23). Bu çalışmada da araştırmacı alan yazındaki farklı bakış açılarının farkında olarak sempozyum, kongre, vb. bilimsel etkinliklerde sunulan bildirilere yer vermemeyi tercih etmiştir.

3.3.1.4.1 Anahtar kelimelerin belirlenmesi

Bu araştırmada kullanılacak anahtar kelimeler tanımlanmış tarama yapılacak kaynaklar ve veri tabanları doğrultusunda literatür araştırılması gerçekleştirilmiştir. Anahtar kelimeler aşağıda belirtilen şekilde girilerek literatür taramasına geçilmiştir. Bu anahtar kelimeler;

- ✓ “Drama”
- ✓ “Yaratıcı drama”
- ✓ “Eğitimde drama”**
- ✓ “Eğitici drama”**
- ✓ “Drama ve eğitim”
- ✓ “Drama temelli öğrenme”
- ✓ “Drama yöntemi”
- ✓ “Yaratıcı dramanın etkisi”
- ✓ “Creative drama”
- ✓ “Drama with education”
- ✓ “Effect of creative drama”

- ✓ “Drama and academic achievement”
- ✓ “Drama and attitude”
- ✓ “Drama and skills”
- ✓ “Drama and value” anahtar kelimeleridir.

Burada vurgulanması gereken nokta, araştırma süresince bazı anahtar kelimeler revize edilmiştir. Ancak bu revize, anahtar kelimelerin değişimi ile ilgili olmayıp, anahtar kelimeler grubuna bazı yeni anahtar kelimelerin eklenmesi ile ilgilidir. Bu anahtar kelimeler; literatürde de tartışma konusu olan drama kavramı ile ilgilidir. Drama kavramı tanımlarken “eğitici drama” mı yoksa “yaratıcı drama” kavramının mı kullanılması tartışma konusudur. Araştırmacı literatürde drama kavramı ile ilgili farklı bakış açılarının da olduğunu göz önünde bulundurarak “eğitici drama” ve “eğitimde drama” kavramlarını da anahtar kelimeler** grubuna eklemiştir.

3.3.1.4.2 Tarama Yapılan Kaynaklar ve Veri Tabanları

Bu meta-analiz araştırmasında tarama yapılan kaynaklar ve veri tabanlarında dâhil edilecek çalışmalarda aşağıdaki adımlar izlenmiştir;

3.3.1.4.2.1 Veri Tabanlarının İncelenmesi

Meta analiz çalışmasına dâhil edilecek çalışmaları belirlemek üzere, “YÖK Tez Tarama”, “To-KAT”, “Google Scholar”, “Scopus”, “DergiPark”, “Ulakbim, Dergi Park Açık Dergi Sistemleri” dir. Ayrıca ülkemizdeki Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Dergisi ve Üniversite bünyesinde yer alan Eğitim ve Sosyal Bilimler Enstitü Dergileri de tarama yapılan yerler arasındadır.

3.3.1.4.2.2 Tez Çalışmalarının İncelenmesi

Bu çalışma Türkiye bağlamında dramanın akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri ve değer üzerindeki etkilerini incelendiğinden ve temel eğitim düzeyinde dramanın etkililiğine yönelik bir profil ortaya çıkarmayı amaçladığından drama ile ilgili Türkiye’de yapılmış tezlere ulaşılmış olup uluslararası veri tabanları (ProQuest, vb.) taranmamıştır. Türkiye’deki tezlere ulaşmak için ise Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinden (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>), To-KAT (Ulusal Toplu Katalog) ve Google Scholar veri tabanlarından yararlanılmıştır.

3.3.1.4.2.3 Makalelerin İncelenmesi

Birinci adımda yer alan veri tabanlarına yönelik makaleler taranmıştır. Bunlar arasında “Google Scholar”, “Scopus”, “DergiPark”, “Ulakbim” veri tabanları yer almaktadır.

3.3.1.4.2.4 Kaynakça İncelenmesi

İlk üç adımdan sonra meta analize dâhil edilmesi uygun görülen çalışmalar tespit edilmiştir. Dâhil edilen çalışmalar için bir klasör oluşturulmuş ve bu klasörde yer alan çalışmaların kaynakçaları tek tek incelenmiştir. Böylece veri tabanlarında taranan ancak bulunamayan çalışmalar veya gözden kaçan tüm çalışmalar tespit edilmiş olup bilgisayar ortamında ilgili çalışmaya ulaşılmıştır.

3.3.1.4.2.5 Meta Analiz Çalışmalarının İncelenmesi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış meta analiz tez çalışmaları (Bahadırhan, 2019; Özbey, 2017) ve hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış meta analizle ilgili makaleler (Akdemir ve Karakuş, 2016; Alacapınar ve Uysal, 2020; Batdı ve Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Er-Türküresin, 2020; Toraman ve Ulubey, 2016; Ulubey, 2018; Ulubey ve Toraman, 2015; Özdemir Şimşek ve Karataş, 2020) ve kaynakçaları incelenmiş, bu meta analiz çalışmalarına dâhil edilen araştırmalar belirlenmiştir. Bununla birlikte drama yöntemi ile ilgili yayınlanmış betimsel çalışmalar da (Calp ve Seçgin, 2019; Samsa, 2020; Sunal Kuruöz, 2019) incelemeye alınmıştır. Bu çalışmaların kaynakçalarında belirlenen çalışmaların araştırma kriterlerimize uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda çalışma kriterlerimize ve örnekleme uygun çalışmalar alınmıştır.

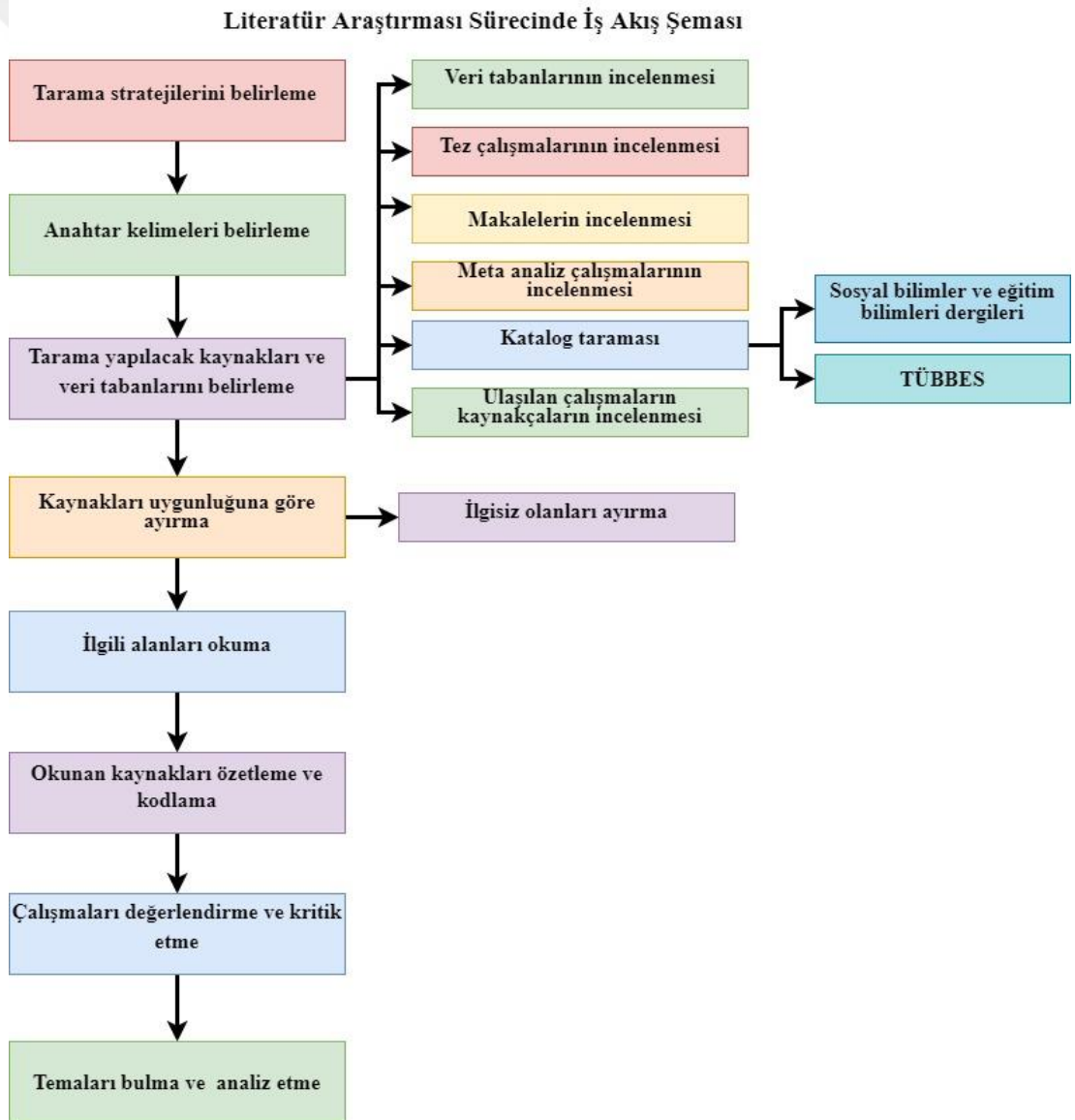
3.3.1.4.2.6 Katalog Taraması

YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan bazı tezlere erişim izni bulunmamaktadır. Bu erişim kısıtlaması 2 sebepten kaynaklanmaktadır. Birinci sebep, ilgili yazarın kısıtlanmasından kaynaklanmaktadır. İkinci sebep ise bazı tezlere ancak TÜBESS (Türkiye Belge Sağlama Sistemi) üzerinden ulaşım sağlanmaktadır. Yazar tarafından kısıtlanan çalışmalarda, ilgili yazarla iletişime geçilerek ilgili çalışmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. TÜBBES üzerinden erişime izin verilen bazı tezler ise Kilis 7 Aralık Üniversitesi kütüphaneler arası işbirliği ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylece Kilis 7 Aralık Üniversitesi kütüphaneler arası iş

birliği ile TÜBBES üzerinden ilgili çalışmalara (Adıgüzel, 1993; Akın, 1993; Akın, 2002; Atar, 2003; Aydın, 2004; Aylıkçı şimşek, 2001; Aynal, 1989; Bayazitoğlu, 1996; Bıyık, 2001; ebi, 1996; Fidan, 2005; Güven, 2001; Hatipoğlu, 2006; Kartopu, 2006; Koç, 1999; Oğur, 2005; Okvuran, 1993; Özensoy, 2010; Özdemir, 2003; Solmaz, 1997; Uyar, 1995; Uysal, 1996; Ünal-Erhan, 2000; Yalçın, 2004) ulaşılmış ve incelemeler sonucunda kriterleri karşılayan çalışmalar bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Ayrıca literatür tarama sürecinde yapılması gerekenlerin iş akış şeması şekil 4'te gösterilmiştir.

şekil 4: Literatür Araştırması Sürecinde İş Akış şeması



3.3.1.5 Dâhil Edilme Kriterleri

Dâhil edilme kriterleri belirlenirken en ufak bir dikkatsizlik yanlı sonuçlara götürebileceğinden dâhil edilme ve hariç tutma kriterleri bu araştırmada mümkün olduğunca dikkatli, açık ve tarafsız bir şekilde belirtilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler şunlardır;

Kriter 1: Çalışmaların zaman aralığı: 01.01.1985-15.12.2020 yılları arasında yapılmış olması. Araştırmanın 1985 yılından itibaren yayınlanan yayınları dâhil etmenin sebebi Türkiye’de drama ile ilgili yapılmış ilk çalışmanın (Çebi, 1985) bu tarihte yapılmış olmasıdır.

Kriter 2: Çalışmalarda yayın dili: Türkçe veya İngilizce dillerinde yayınlanmış olması.

Kriter 3: Çalışmaların yayın türü: Yüksek lisans ve doktora tezleri, hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler.

Kriter 4: Çalışmalarda yer alan araştırma yönteminin uygun olması: Meta-analiz çalışmalarında standartlaştırılmış etki büyüklüğüne ulaşabilmek için, dâhil edilen çalışmaların karma yöntemde veya nicel yöntemde deneysel desenli olmalıdır.

Kriter 5: Çalışmaların kaynağı: Bu araştırmada drama yönteminin Türkiye’deki etkisi inceleneceği için yapılmış çalışmaların Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde yapılmış olması gerekmektedir.

Kriter 6: Araştırmanın modeli: Ön test-son test kontrol gruplu, son test-kontrol gruplu, Solomon dört gruplu model olması gerekmektedir.

Kriter 7: Çalışmalarda uygun öğretim yönteminin kullanılması: Dâhil edilen çalışmalar deneysel desende olduğu için deney grubunda drama yönteminin veya drama ile kurgulanmış drama temelli, drama destekli yöntemin kullanılıyor olması gerekmektedir.

Kriter 8: Araştırmanın çalışma grubu: Temel eğitim düzeyinde yer alan öğrenciler; okulöncesi öğrencileri ve ilkokul öğrencileri.

Kriter 9: 2013 yılı ve sonrası 5. sınıfların dâhil edilmemesi: Türkiye’de 2012 yılında yeni bir eğitim sistemine (4+4+4 sistemi) geçilmesi nedeniyle 5. sınıf ilkokul kapsamından çıkmıştır. Bu nedenle bu araştırmada 1985-2012 yılları arasında 5. sınıflarla yapılan çalışmalar araştırmanın kapsamına dâhil edilirken; 2013 yılı itibariyle 5. sınıflarla yapılmış çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Çalışmaları seçerken veya elerken özellikle bu ayrıma dikkat edilmiştir.

Kriter 10: Dâhil edilen makalelerin tezden türetilmemiş olması: Meta analize dâhil edilecek tüm veriler bağımsız çalışmalardan oluşmalıdır. Ancak bazı araştırmacılar kendi tez verilerinden üretmiş oldukları çalışmaları makale olarak yayınlatabilmektedirler. Bu durumun önüne geçebilmek için ilgili çalışmaya tez veya makale biçiminde ulaşmak mümkün ise öncelikli olarak tez yayını tercih edilmiştir.

Kriter 11: Etki büyüklüğünü hesaplayabilecek yeterli veri içermesi: Meta analiz çalışmalarında etki büyüklüklerinin saptanabilmesi için, çalışmaya dâhil edilen araştırmalarda deney ve kontrol gruplarına ait örneklem sayısı (N), aritmetik ortalama (X) ve Standart sapma değerine (s.s.) ait nicel verilere yer verilmiş olması gerekmektedir. Bu veriler dışında çalışmalarda p değeri ve t değeri verilen araştırmalardan bu veriler de alınmıştır.

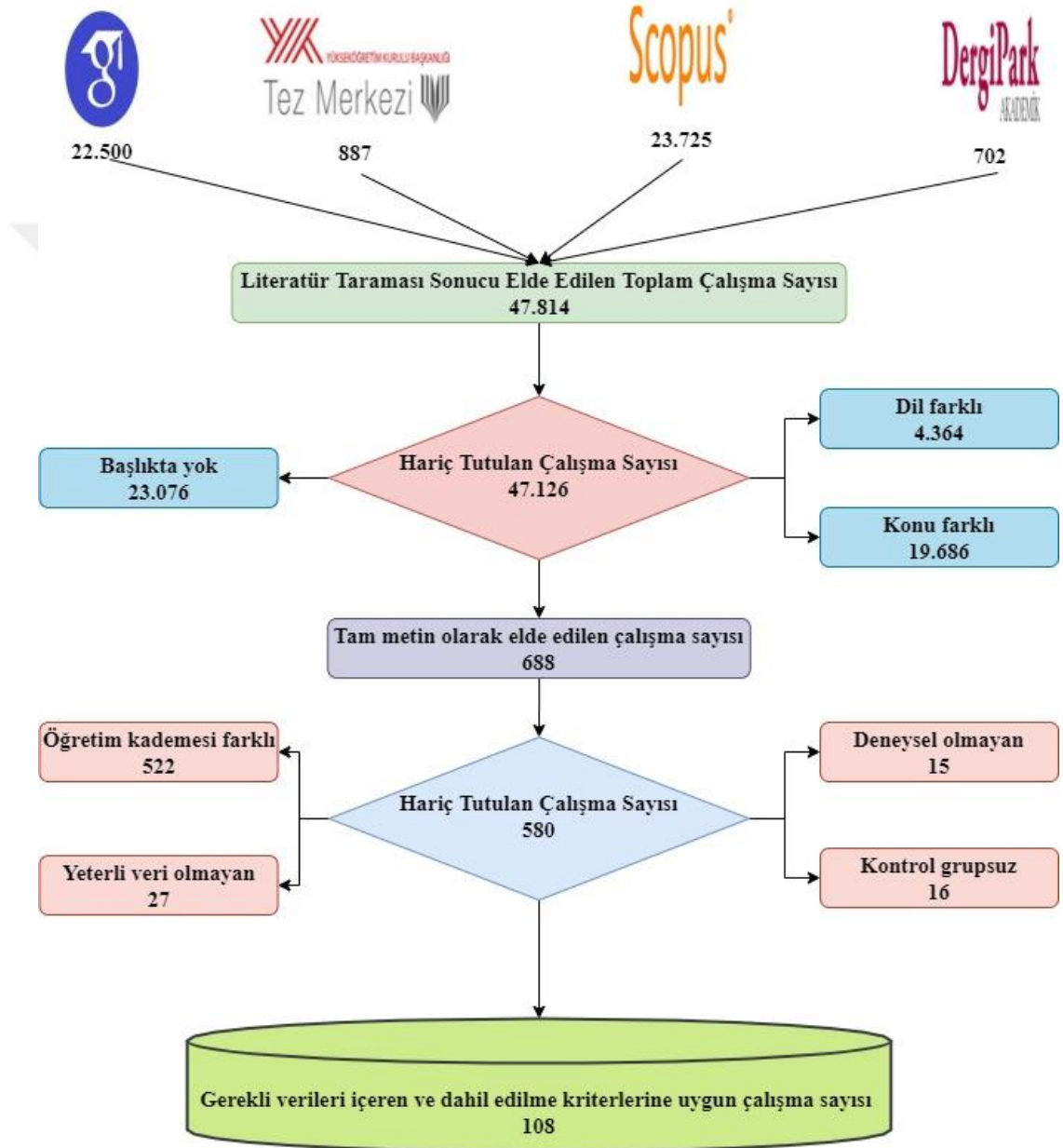
Kriter 12: Araştırmanın bağımlı değişkeni: Araştırmada akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceriler ve değer araştırmanın bağımlı değişkenleridir. Bununla birlikte bir çalışma hem başarı hem tutum hem de kalıcılık değişkeni için uygun verileri içeriyorsa her üç değişken için de etki büyüklüğü hesaplaması yapılmıştır. Bazı çalışmalar ise sadece başarı veya sadece tutum gibi tek değişken için uygun veriler içerdiği için sadece bir defa kullanılmıştır.

3.3.1.5.1 Meta analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı

Meta-analize dâhil edilecek araştırmaları belirlemek üzere Scopus, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Açık Dergi Sistemleri, Scopus ve Google Akademik veri tabanları üzerinden alanyazın araştırması yapılmıştır. Bunun yanında ulaşılan araştırmaların kaynakçalarının incelenmesi sonucunda da alanyazın araştırması yapılmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen çalışmalar meta-analizin güvenilirliği açısından sistemli bir şekilde sunulmalıdır. Bu araştırmada dâhil edilen çalışmalar meta analize dâhil edilme sürecini gösteren akış diyagramı kullanılarak Şekil 5’te rapor edilmiştir.

Şekil 5: Meta Analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı



Şekil 5'te literatür incelemesi sonrasında meta-analize dâhil edilen toplam “108” çalışmaya nasıl ulaşıldığı detaylı olarak verilmiştir. Çalışmalara genellikle elektronik ortamda ulaşılmıştır.

3.3.1.5.2 Meta Analize Dâhil Edilmeyen Çalışmalara İlişkin Bilgiler

Meta-analize dâhil edilebilecek çalışmaların sayısı “688” olduğu araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalardan “522”si farklı öğretim kademesinde (ortaokul, lise, üniversite vb.) yapıldığı için bu çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. Örneğin; Çam Türkan (2020), Arpağ (2018), Gedik (2014), Gümüş (2017), Ormancı ve Özcan (2014) araştırmacılara ait çalışmalar ortaokul düzeyinde; Karadağ (2015) ve Şimşek (2013) üniversite düzeyinde olduğu için bu çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

Meta-analize dâhil edilecek çalışmalar, etki büyüklüğünü hesaplamak için gerekli verileri içermelidir. Uygun ve yeterli istatistiksel veri içermeyen toplam “27” çalışma (Erdoğan vd., 2018; Kaya Güler, 2008; Yılmaz, 2019) araştırma dışında tutulmuştur.

Meta-analize dâhil edilecek çalışmalar ön test-son test kontrol gruplu veya son test kontrol gruplu, solomon dört gruplu olmalı; tek gruplu olmamalıdır. Bu açıdan tek gruplu olan çalışmalar (Nalçacı, 2012; Paylan, 2013; Şahbaz, 2004) analiz dışında tutulmuştur.

Meta-analize dâhil edilecek çalışmalar deneysel desende olmalıdır. Bu araştırmada toplam “15” çalışma deneysel desende olmadığı için araştırmanın dışında tutulmuştur. Örneğin; Calp ve Seçgin (2019) çalışmasında tarama modelinde bir çalışma tasarladıkları için bu çalışma araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.3.1.5.3 Hariç Tutma Kriterleri

Yukarıda belirtilen dâhil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar, bu meta-analiz araştırmasından hariç tutulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın dışında tutulacak çalışmaların belirlenme kriterleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- ✓ Ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri, branş öğretmenleri, lisans öğrencileri, öğretim üyeleri, veliler ile ilgili yapılan çalışmalar.
- ✓ 2013 yılı ve sonrası 5. sınıflarla yapılan araştırmalar.
- ✓ Kongrelerde sunulan bildiriler.

- ✓ Tez araştırmalarından üretilmiş makaleler.
- ✓ Meta analize uygun istatistiksel verilere sahip olmayan çalışmalar, araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.3.1.6 Kodlama Yöntemi

Meta analiz çalışmasının her bir aşaması dikkatli ve ciddi bir uğraş gerektirmektedir. Aynı şekilde bir meta analiz çalışmasında araştırma verilerinin kodlanması da son derece önemli bir konu olup, bu bölüm iki alt başlık altında incelenmiştir.

3.3.1.6.1 Çalışmaların Kodlanması

Literatür taraması sonucu belirlenen kriterler doğrultusunda meta analize dâhil edilecek çalışmalar belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra meta analize dâhil edilecek olan bu çalışmalar kodlanmıştır. Kodlama işleminin dikkatli, sağlıklı yürütülebilmesi ve hiçbir verinin göz ardı edilmemesi için, araştırmacı öncelikle meta analizde kodlama ile ilgili kaynakları taramakla (DeCoster, 2004, ss. 11-12; Dinçer, 2021, ss. 46-47, Jain vd., 2012, s. 245) beraber ulusal düzeyde meta analiz yayınlarını incelemiş (Akgöz vd., 2004; Bakioğlu ve Özcan, 2016; Bakioğlu ve Göktaş, 2018; Kış, 2013; Üstün ve Eryılmaz, 2014, şen ve Yıldırım, 2020) ve bu konu hakkında bilgi sahibi olmuştur. Literatürde kodlama yöntemi ile ilgili kesinleşmiş ve tek bir kodlama formu bulunmamaktadır. Bu olması gereken bir durumdur çünkü her bir çalışmanın amacı ve tasarımı birbirinden farklı olduğu için böyle bir durumda olaya subjektif yaklaşmak doğru olacaktır. Dolayısıyla bu meta analiz araştirmasında da kodlama formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Ek-1). Kodlama formuna kayıt edilen verilerin kayıt altına alınmasında Microsoft Excel 2010 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmacı geliştirdiği formu iki başlık altında ele almıştır. Kodlama formun ilk kısmında araştırmaya dâhil edilen çalışmalara yönelik betimsel veriler kodlanmıştır. Kodlama formun ikinci kısmında ise etki büyüklüklerinin hesaplanabilmesi için gerekli olan örneklem sayısı (n), aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (s.s.) verileri kodlanmıştır. Ayrıca çalışmalarda verilen “p” ve “t” değerleri de kodlanmıştır. Microsoft Excel 2010 paket programına kaydedilen betimsel verilerin elektronik ortama aktarılma biçimi şekil 8’de gösterilmiştir. Görüldüğü gibi çalışmalar sıra numarası, çalışma adı ve yazar soyadına göre belirtilmiştir. Sıra numarası ve yazar soyadına göre belirtilen çalışmalara ait her bir betimsel veriye ait birer sütun oluşturulmuştur. Daha sonra her bir çalışmanın

kategorik verileri ilgili hücreye kodlanmıştır. Betimsel verilerin elektronik ortama aktarılması Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6: Betimsel Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Çalışma no	Yazar/Yıl	Danışman unvanı	Yayın türü	Örneklem Grubu	Örneklem Sayısı	Örneklem Bölgesi	Örneklem İli	Öğrenim kademesi	Ders	Uygulama haftası	Uygulama saati
2												
3												
4												
5	1	Ütkür, 2012	Doçent	YL	İlkokul 3 sınıf	80	Marmara	İstanbul	İlkokul	Hayat Bilgisi	4 hafta	16 saat
6	2	Aykaç, 2008	Dr. Öğr. Üyesi	YL	İlkokul 4 sınıf	54	Ankara	İç Anadolu	İlkokul	Sosyal Bilgiler	6 hafta	16 saat

Şekil 6’da görüldüğü üzere çalışmalar sıra ve yazar soyadı/yılına göre sıralanmıştır. Her bir çalışmaya ait betimsel veriye ait birer sütun oluşturulmuştur. Her bir bireysel çalışmaya ait veri ilgili sütuna kodlanmıştır. Örneğin; sıra numarası 1 olan Ütkür, 2012 yazarının araştırmasında, çalışmanın uygulandığı ders J5 hücresine “Hayat Bilgisi” olarak kodlanmıştır.

Kodlama formuna kaydedilen istatistiksel verilerin elektronik ortama aktarılma biçimi ise Şekil 7’de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Şekil 7: İstatistiksel Verilerin Elektronik Ortama Aktarılması

	A	B	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1	Çalışma no	Yazar/Yıl	Değişken	Deney grubu ön test			Kontrol grubu ön test			Deney grubu son test			Kontrol grubu son test		
2															
3															
4				Aritmetik Ort	Standart sapma	N	Aritmetik Ort	Standart sapma	N	Aritmetik Ort	Standart sapma	N	Aritmetik Ort	Standart sapma	N
5	1	Ütkür, 2012	Akademik Başarı	28,8	10,256	40	30,45	11,485	40	71,12	18,89	40	52,85	16,956	40
6	2	Aykaç, 2008	Akademik Başarı	2,96	0,649	27	2,81	0,786	27	4	0,48038	27	3,22	0,57735	27

Şekil 7’de görüldüğü gibi çalışmalar sıra numarası ve yazar soyadına göre belirtilmiştir. İstatistiksel verilerle ilgili kodlama yapılırken ön test ve son test verileri olmak üzere iki bölüm oluşturulmuş ve her bölüm kendi içinde deney grubu ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Daha sonra her gruba ait istatistiksel veriler uygun hücrelere kodlanmıştır. Örneğin; sıra numarası 1 olan Ütkür, 2012 yazarının çalışmasında, deney grubuna ait son test aritmetik ortalama “T5” hücresine “71,12” olarak kodlanmıştır.

3.3.1.6.1.1 Kodlama Güvenirliği

Kodlama güvenirliliği; kodlayıcı güvenirliliği (tek kodlayıcı) ve kodlayıcılar arası güvenirlilik (birden fazla kodlayıcı) olmak üzere iki şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kodlama güvenirliliği arasındaki temel fark kodlamaları yapan kodlayıcı sayısıdır (Ellis, 2010, ss. 98-101; Lipsey ve Wilson, 2001, ss. 73-74; Rosenthal, 1991, ss. 44-45). Kodlayıcı güvenirliliği ve kodlayıcılar-arası güvenirlilik “Uzlaşma Oranı (UO) (agreement rate (AR))” adı verilen formülden yararlanılarak hesaplanabilir (Orwin ve Vevea, 2009, s. 187). Bu formül, “Uzlaşma Oranı= Üzerinde uzlaşılan görüş sayısı/Toplam görüş sayısı” şeklinde hesaplanır. Bu kodlayıcılar arasındaki güvenirlilik uzlaşma katsayısı olarak hesaplanmıştır. Uzlaşma katsayısının 0,80 ve üzeri güvenilir kabul eden çalışmalar (Carletta, 1996, s. 252) olmakla birlikte, bu

katsayının 0,85 ve üzerinde olması durumunda güvenilir olduğunu belirten çalışmalarda (Bayraktar, 2001, s. 175) mevcuttur.

Kodlama güvenilirliğinin sağlanması için meta analize dâhil edilen bütün çalışmalar araştırmacı tarafından ilk kez kodlandıktan sonra ikinci defa tekrar kodlanmıştır. Araştırmacının bütün çalışmaları ikinci defa kodlamasının amacı, ilk kodlamada gerçekleşme olasılığı olan hataları (dikkatsizlik, dalgınlık) ortadan kaldırma düşüncesidir. Daha sonra araştırmacı, dâhil edilen çalışmalar arasında tesadüfi bir şekilde toplam 5 çalışmayı seçmiş ve kodlamıştır. Yaklaşık bir hafta geçtikten sonra aynı çalışmalar tekrar kodlanmıştır. Sonuçta araştırmacının tesadüfi bir şekilde seçmiş olduğu araştırmalarda elde edilen kodlamalarına ilişkin(Ek-2) ortalama kodlama güvenilirliği 0,900 değeri elde edilmiş olup kodlamanın son derece güvenilir (Bayraktar, 2001, s. 175; Carletta, 1996, s. 252) olduğu söylenebilir.

Kodlayıcılar arasında güvenilirliği belirlemek için de araştırmacı dışında belli bir alanda uzman veya uzmanlar belirlenmeli ve birincil araştırmaların bir kısmını kodlamalıdır. Sonuçta elde edilen kodlamalar araştırmacının kodlamasıyla karşılaştırılmalı ve kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmalıdır (Lipsey ve Wilson, 2001). Bu çalışmada, kodlayıcılar arası güvenilirliği hesaplamak üzere araştırmacı dışında iki alan uzmanı tesadüfi bir şekilde seçilen 3 çalışmayı kodlamışlardır. Elde edilen tüm karşılaştırmalara ilişkin kodlayıcılar arası ortalama güvenilirlik hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen kodlayıcılar arası güvenilirlik ise şu şekildedir: birinci araştırmacı (0,869, 0,913 ve 0,956); ikinci araştırmacı (0,913, 0,869 ve 0,913) her bir kodlayıcı için kodlama güvenilirliği ortalaması sırasıyla: 0,927 ve 0,898 şeklinde belirlenmiş ve kodlayıcılararası ortalama güvenilirlik (uzlaşma oranı ortalaması ise) 0,912 olarak bulunmuştur (Ek-3).

Araştırmacının ortalama kodlama güvenilirliği “0.90” kodlayıcılar arası ortalama güvenilirlik 0.912 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlayıcılar arasında yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Buraya kadar olan kısım meta analizde verilerin toplanması ile ilgili süreçle yönelik bilgilere yer verilmiştir. Aşağıda ise meta sentez yöntemi ile ilgili veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.2 Meta Sentez Yönteminde Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında meta analiz yönteminde olduğu gibi meta sentez yönteminde de aynı süreçler izlenmiştir. Çünkü araştırma karma yöntemde paralel yakınsayan desen de olduğu için her iki yöntemde de veriler aynı anda toplanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla meta sentezde de verilerin toplanmasında aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

3.3.2.1 Literatür taraması

Meta sentez dâhil edilecek çalışmaları belirlemek üzere öncelikle hangi yayınların (tez, makale, bildiri) analize dâhil edilip edilmeyeceğine karar verilmiştir. Daha sonra ilgili anahtar kelimeler belirlenmiş, tarama yapılacak olan kaynaklar ve veri tabanları belirlenmiştir. İlgili veri tabanları kullanılarak doktora ve yüksek lisans tezlerine ve hakemli bilimsel dergilerdeki makalelere ulaşılmıştır. Kongrelerde sunulan bildiri ve raporlar araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

3.3.2.1.1 Anahtar kelimelerin belirlenmesi

Bu çalışmada kullanılacak anahtar kelimeler; “Drama”, “Yaratıcı drama”, “Eğitici drama”, “Drama ve eğitim”, “Drama temelli öğrenme”, “Drama yöntemi”, “Yaratıcı dramanın etkisi”, “Drama ve görüş”, “Creative drama”, “Drama with education”, “Effect of creative drama”, “Drama and academic achievement”, “Drama and attitude”, “Drama and skills”, “Drama ve değer”, “Drama and values” anahtar kelimeleridir.

3.3.2.1.2 Veri tabanlarının belirlenmesi

Meta sentez çalışmasına dâhil edilecek çalışmaları belirlemek üzere, “YÖK Tez Tarama”, “To-KAT”, “Google Scholar”, “Scopus”, “DergiPark”, “Ulakbim, Dergi Park Açık Dergi Sistemleri” veri tabanlarından yararlanılmıştır.

3.3.2.1.3 Tez çalışmalarının incelenmesi

Bu çalışma Türkiye bağlamında dramanın etkisini incelediğinden, Türkiye’deki tezlere ulaşmak için Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinden (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>), To-KAT (Ulusal Toplu Katalog) ve Google Scholar veri tabanlarından yararlanılmıştır.

3.3.2.1.4 Makalelerin incelenmesi

Üçüncü adımda yer alan veri tabanlarına yönelik makaleler taranmıştır. Bunlar arasında “Google Scholar”, “Scopus”, “DergiPark”, “Ulakbim” veri tabanları yer almaktadır.

3.3.2.1.5 Kaynakça incelenmesi

İlk üç adımdan sonra meta senteze dâhil edilmesi uygun görülen çalışmalar tespit edilmiştir. Dâhil edilen çalışmalar için bir klasör oluşturulmuş ve bu klasörde yer alan çalışmaların kaynakçaları tek tek incelenmiştir. Böylece veri tabanlarında taranan ancak bulunamayan çalışmalar veya gözden kaçan tüm çalışmalar tespit edilmiş olup bilgisayar ortamında ilgili çalışmaya ulaşılmıştır.

3.3.2.1.6 Meta sentez çalışmalarının incelenmesi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış meta sentez tez çalışmaları ve hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleler incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda literatürde drama yöntemine yönelik meta sentez ile ilgili tez veya makalelere rastlanmamıştır.

3.3.2.2 Dâhil edilme kriterleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan kriterler şunlardır;

Kriter 1: Çalışmaların zaman aralığı: 01.01.1985-15.12.2020 yılları arasında yapılmış olması. Araştırmanın 1985 yılından itibaren yayınlanan yayınları dâhil etmenin sebebi Türkiye’de drama ile ilgili yapılmış ilk çalışmanın bu tarihte yapılmış olmasıdır.

Kriter 2: Çalışmaların yayın dili: Türkçe veya İngilizce dillerinde yayınlanmış olması.

Kriter 3: Çalışmaların yayın türü: Yüksek lisans ve doktora tezleri, hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler.

Kriter 4: *Çalışmalarda yer alan araştırma yönteminin uygun olması:* Meta senteze dâhil edilen çalışmaların yöntemlerinin açıkça belirtilmiş olmalı ve karma yöntemli çalışmalarda nitel yönünün olması gerekir.

Kriter 5: *Meta sentez dâhil edilecek çalışmaların kaynağı:* Bu araştırmada drama yönteminin Türkiye'deki etkisi inceleneceği için yapılmış çalışmaların, Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde olması gerekmektedir.

Kriter 6: *Meta sentez çalışmasına dâhil edilecek çalışmalarda uygun öğretim yönteminin kullanılması:* Dâhil edilen çalışmalarda deney grubunda drama yönteminin veya drama temelli yöntemin kullanılıyor olması gerekmektedir.

Kriter 7: *Araştırmanın çalışma grubu:* Okulöncesi öğrencileri, ilkokul öğrencileri.

Kriter 8: *2013 yılı ve sonrası 5.sınıfların dâhil edilmemesi:* Türkiye'de 2012 yılında yeni bir eğitim sistemine (4+4+4 sistemi) geçilmesi nedeniyle 5. sınıf ilkokul kapsamından çıkmıştır. Bu nedenle bu araştırmada 1985-2012 yılları arasında 5. sınıflarla yapılan çalışmalar araştırmanın kapsamına dâhil edilirken; 2013 yılı itibariyle 5. sınıflarla yapılmış çalışmalar araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Çalışmaları seçerken veya elerken özellikle bu ayrıma dikkat edilmiştir.

Kriter 9: *Araştırmanın deseni:* Karma yöntemde nitel desenini içerisinde barındırması ve nitel yöntemde nitel desenli olmalı.

Kriter 10: *Dâhil edilen makalelerin tezden türetilmemiş olması:* Meta senteze dâhil edilecek tüm veriler bağımsız çalışmalardan oluşmalıdır. Ancak bazı araştırmacılar kendi tez verilerinden üretmiş oldukları çalışmaları makale olarak yayınlatabilmektedirler. Bu durumun önüne geçebilmek için ilgili çalışmaya tez veya makale biçiminde ulaşmak mümkün ise öncelikli olarak tez yayını tercih edilmiştir.

Kriter 11: *Bildiri yayınlarının alınmaması:* Bu araştırmada bildiriler meta analiz yönteminde olduğu gibi meta sentez yönteminde de kapsam dışında tutulmuştur.

Kriter 12: *Meta senteze uygun veriler olması:* Meta sentez çalışmasının asıl kilit noktasını oluşturan, dâhil edilen çalışmalarda yer alan katılımcı görüşleridir. Meta

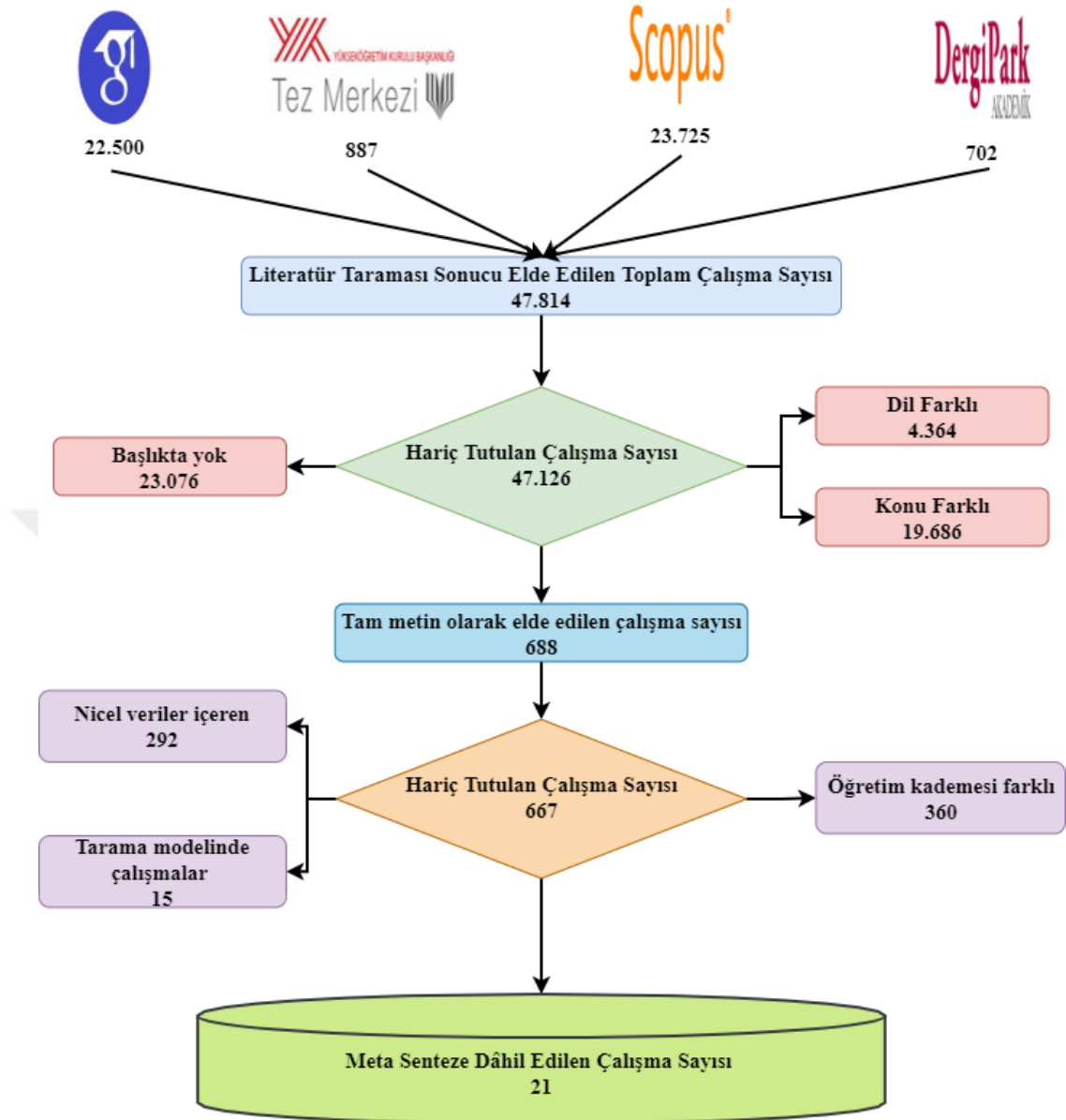
senteze dâhil edilecek çalışmalarda konu ile ilgili katılımcı görüşlerine yer verilmesi gerekmektedir.

Kriter 13: Çalışmanın amacı, yöntemi, bulgular ve sonuçları net bir şekilde ortaya koyan çalışmalar olmalı.

3.3.2.3 Çalışmaların Meta Senteze Dâhil Edilme Süreci

Meta senteze dâhil edilecek araştırmaları belirlemek üzere Scopus, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, DergiPark Açık Dergi Sistemleri ve Google Akademik veri tabanları üzerinden alanyazın araştırması yapılmıştır. Bunun yanında ulaşılan araştırmaların kaynakçalarının incelenmesi sonucunda da alanyazın araştırması yapılmıştır. Bu araştırmada dâhil edilme kriterleri çerçevesinde meta senteze dâhil edilen 11 yüksek lisans, 3 doktora tezi ve 7 makale çalışması olmak üzere toplam “21” çalışma bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma sayısının az olmasının sebebi; temel eğitim düzeyinde (okulöncesi, ilkokul) öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapılmış çalışma sayısının az olmasından kaynaklanmaktadır. Görüşme yapılan çalışmaların genellikle daha üst kademelerde özellikle lisans düzeyinde öğretmen ve öğretmen adayları ile yapıldığı (Akkocaoğlu Çayır ve Gökbulut, 2015; Aykaç ve Köğce, 2014; Başçı ve Gündoğdu, 2011; Çetingöz ve Cantürk Günhan, 2011; Elitok Kesici, 2014; Güler ve Kandemir, 2015; Güven, 2012; Katrancı, 2013; Ülker Erdem vd., 2017) ve bu alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu meta sentez araştırmasında dâhil edilen çalışmalar ve meta senteze dâhil edilme sürecini gösteren akış diyagramı Şekil 8’de gösterilmiştir.

Şekil 8: Meta Sentez Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Diyagramı



Şekil 8’de literatür taraması sonrasında meta senteze dahil edilen toplam “21” çalışmaya nasıl ulaşıldığı detaylı olarak gösterilmiştir.

İlk taramalar sonrasında çalışma sayısı “688” olarak araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalardan “360”ı farklı öğretim kademesinde (ortaokul, lise, üniversite vb.) yapıldığı için bu çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur. Örneğin; Akbulut (2019), İlaslaner Terzi (2019), Karaosmanoğlu (2015), Kardaş (2018),

Keklik (2018), Yalçinkaya (2010) araştırmacılara ait çalışmalar ortaokul düzeyinde; Hamurcu (2018), Kaf (2017), Özoğul vd., (2020) üniversite düzeyinde; Aykaç ve Metinnam (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma öğretmenlere yönelik; Nayci (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma öğretim üyelerine yönelik bir çalışma olduğu için bu çalışmalar araştırma dışında tutulmuştur.

Meta senteze dâhil edilecek çalışmalar, nitel bulguları içeren ve katılımcı görüşlerinin olduğu verileri içermelidir. Uygun nitel veri içermeyen toplam “292” çalışma araştırma dışında tutulmuştur. Örneğin; Erdoğan vd., (2018) dördüncü sınıf düzeyinde bir çalışma olmasına rağmen nicel veriler içerdiğinden bu çalışma araştırmaya dahil edilmemiştir.

Meta-senteze dâhil edilecek çalışmalar karma ve nitel yöntemde olmalıdır. Bu araştırmada toplam “15” çalışma karma ve nitel yöntemde olmadığı için araştırmının dışında tutulmuştur. Örneğin; Aytaş ve Özcan (2019); Calp ve Seçgin (2019); Can Yaşar ve Aral (2011) çalışmasında tarama modelinde betimsel bir çalışma gerçekleştirdikleri için bu çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.

3.3.2.4 Hariç tutma kriterleri

Yukarıda belirtilen meta senteze dâhil edilme kriterlerine uygun olmayan çalışmalar, araştırma dışında hariç tutulmuştur. Bu bağlamda araştırmının kapsamı dışında tutulan çalışmalarla ilgili kriterler aşağıda belirtilmiştir:

- ✓ Ortaokul öğrencileri ve lise öğrencileri, okulöncesi öğretmeni ve sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, lisans öğrencileri, öğretim üyeleri, veliler ile ilgili yapılan çalışmalar.
- ✓ 2013 yılı ve sonrası 5. sınıflarla yapılan araştırmalar.
- ✓ Kongrelerde sunulan bildiriler.
- ✓ Tez araştırmalarından üretilmiş makaleler.
- ✓ Meta senteze uygun ancak katılımcı görüşlerine yer vermeyen çalışmalar, araştırmının kapsamı dışında tutulmuştur.

3.4 Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmada verilerin analizinde, meta analiz yöntemi ile ilgili veri analiz süreci açıklandıktan sonra meta sentez yöntemi ile ilgili veri analizindeki süreç açıklanacaktır.

3.4.1 Meta Analizde Verilerin Analizi

Bir meta-analiz araştırmasında kullanılabilecek çeşitli etki büyüklükleri (ES) vardır. Bu araştırmada da grup karşılaştırma meta analiz türünden işlem etkililiği kullanılmıştır. İşlem etkililiği meta-analizi, “d” veya “g” harfleriyle gösterilen standartlaştırılmış etki büyüklüğü değerini kullanır. Bu değer, deney grubu ile kontrol grubu ortalamaları arasındaki farkı toplam standart sapmaya ($X_c - X_e / \text{Spooled}$) bölmesi sonucu bulunur (Thalheimer ve Cook, 2002). Etki büyüklüğü hesaplamalarının yapılabilmesi için deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test ile ilgili gerekli verilerin bulunması gerekir. Bu verilerden bazıları; örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma, p değeri ve t değerleridir. CMA programı yaklaşık 100 çeşit formatta etki büyüklüğü hesaplayabildiği için, bir çalışmada bu verilerden hangisi mevcut ise etki büyüklüğü hesaplamalarında da o veriler kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları için son test aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklüğü verilerinden yararlanılmıştır.

Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Cohen vd.,’nin (2007, s. 521) sınıflamasından yararlanılmıştır. Bu araştırmacıların öngördüğü sınıflandırma şu şekildedir:

- $d < 0$ Ters etki,
- $0 \leq d \leq 0,20$ Önemsiz düzey,
- $0,21 \leq d \leq 0,50$ Küçük düzeyde (small),
- $0,51 \leq d \leq 1,00$ Orta düzeyde (medium),
- $1,01 \leq d$ Güçlü düzeyde (large).

Verilerin analizinde meta-analize özgü olan yazılımlardan CMA (Comprehensive Meta-Analysis) programından faydalanılmıştır. Ayrıca normallik testlerinde IBM SPSS 25 paket programı ve normal dağılım grafikleri için Meta Win programından yararlanılmıştır. Genel etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış

ve daha sonra da heterojenlik analizleri ile yayın yanlılığı analizleri yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada bütün istatistiksel hesaplamalar için anlamlılık düzeyi olarak “0.05” seçilmiştir.

3.4.1.1 Meta Analizde Aykırı Değerler

Bazı araştırma verileri, normalden daha fazla sapmalar gösteren sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Elde edilen verilerden önemli ölçüde farklılaşan ve sapan bu araştırma sonuçlarına “aykırı değer” denilmektedir (Aggarwal, 2017, s. 1). Meta analize dâhil edilen çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri arasında aykırı uç ya da aşırı uç değerlerin bulunması meta analiz sonuçlarını bozabilmektedir. Bununla beraber aşırı uç değerlerinin bulunması ortalamalarda, varyanslarda ve diğer meta analizde kullanılan istatistiklerde gereğinden fazla bir değer artışına sebep olmaktadır. Bu durum analiz sonucuna farklı anlamla yükleyebilir (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s. 188). Literatürde aykırı değerlerin belirlenmesinde normal dağılım grafiği (Harbord ve Higgins, 2008), huni grafiği (Sterne vd., 2008), duyarlılık analizi (Kitchenham vd., 2016; Woon ve Hedges, 2011) gibi yöntemlerin kullanılabileceği önerilmektedir. Bununla birlikte Durlak ve Lipsey (1991) ise veri setindeki etki büyüklüklerinin ortalamasının iki ya da daha fazla standart sapma ötesinde olan herhangi bir etki büyüklüğünün aykırı değer olarak kabul edilebileceğini öne sürmektedirler. Eğer elde edilen araştırmaların verilerinde aşırı uç veya aykırı uç değerler var ise literatürde farklı araştırmacılar tarafından farklı çözümler de önerilmiştir. Bir grup araştırmacı (McLeod ve Weisz, 2004; Patil vd., 2004) aykırı değer olduğunu belirledikleri bireysel etki büyüklüklerini analizden çıkarırken, diğer bir grup araştırmacı (Littleton vd., 2007) ise etki büyüklüklerini analizden çıkarmak yerine, ağırlıklı etki büyüklüğü sıralamasında kendilerinden önceki sırada yer alan etki büyüklüğüne uyarlama yoluna gitmişlerdir. Bununla birlikte bir grup araştırmacı (Lipsey ve Wilson, 2001, s. 107) aykırı değerleri hesaplamalardan çıkarmak gerektiğini ya da daha az uç değere yaklaştırarak analize dâhil etmeyi önermiştir. Öte yandan Hunter ve Schmidt (2004) ilgili araştırmada örnekleme büyüklüğü küçük ve orta büyüklükte olduğunda sadece büyük örnekleme hataları nedeniyle uç değer oluşabilir. Bu tür değerlerin gerçek uç değerler olmadığını ve verilerden çıkarmamayı önermiştir. Bu araştırmada yüksek etki

büyüklüğü elde edilen araştırmaların örneklemden kaynaklı olabileceği düşüncesiyle, Hunter ve Schmidt'in (2004) önerileri doğrultusunda araştırmadan çıkarılmamıştır. Bu araştırmada birçok analiz yapılmış ve birçok test sonuçlarına ulaşılmış ve yukarıda bahsedilen başta Hunter ve Schmidt'in (2004) önerileri dikkate alınarak ilgili analizler yapılmıştır.

3.4.1.2 Meta Analizde Bağımlılık Problemi

Belirlenen ve çalışma yapılacak konu ile ilgili bir araştırmada, toplanan bireysel çalışmalarda aynı örneklem üzerinde birden fazla etki büyüklüğü elde ediliyorsa bu etki büyüklüklerinin birbirine bağımlı olduğu söylenir. Eğer bir meta analiz çalışmasında etki büyüklükleri arasında bir bağımlılık söz konusu ise analizlere başlamadan önce bu sorun ile ilgili nasıl bir yol izleneceğine karar verilmesi gerekir (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 66). Bu konu ile ilgili Hedges'in (2007) önerileri dikkate alınmıştır. Hedges (2007) ilgili araştırmada çok az sayıda çalışma birden fazla etki büyüklüğüne sahipse, bu durumda bağımlılık varsayımını yapmanın sorun yaratmayacağını belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan hassasiyet analizleri sonucunda da bu durumun araştırmaya sorun teşkil etmediği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmada Hedges'in (2007) önerileri dikkate alınarak analizler yapılmıştır.

3.4.1.3 Bu Meta Analizde Çalışma Süreci

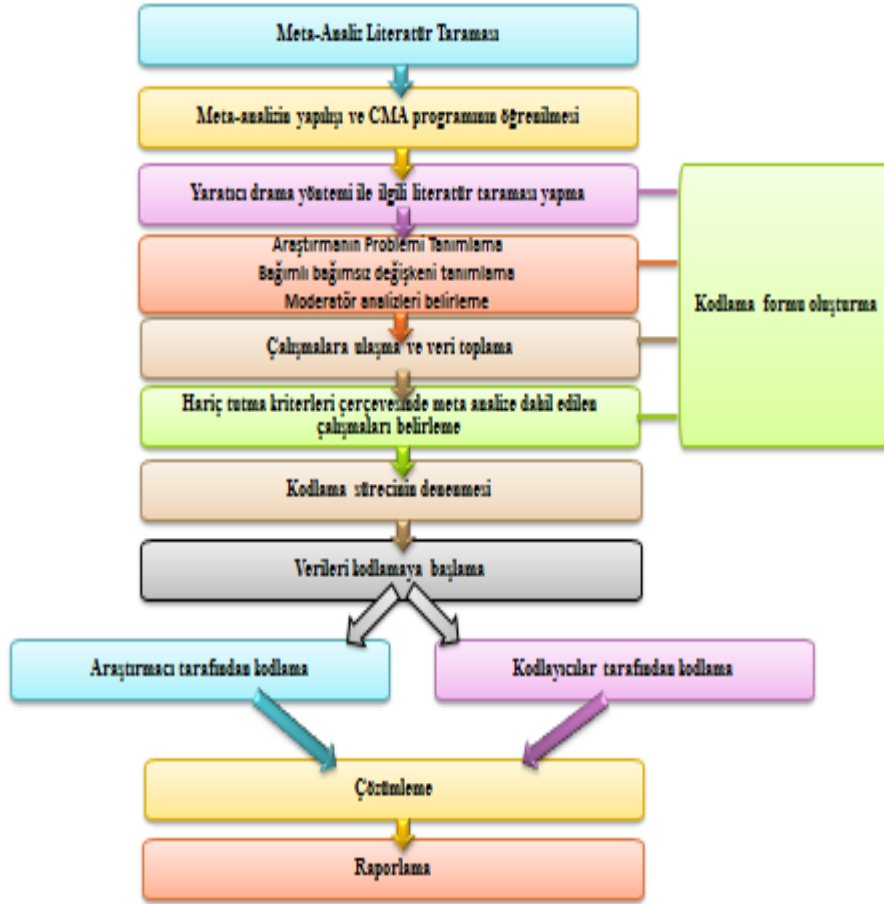
Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu meta analiz çalışmasında, öncelikle araştırmacı tarafından bir çok yabancı makale (Field ve Gillett, 2010; Glass, 1976; 1982; Huedo-Medina vd., 2006; Rosenthal ve DiMatteo, 2001; Thornton ve Lee, 2000; Viera ve Garrett, 2005) ve çok sayıda yabancı kitap (Borenstein vd., 2009; Card, 2012; Ellis, 2010; Hak vd., 2016; Lipsey ve Wilson, 2001; Petitti, 2000; Pigott, 2012) incelenerek meta analiz yönteminin özellikleri, esasları ve uygulama aşamaları kapsamlı ve detaylı bir şekilde irdelenmiştir. Bununla birlikte yurt içinde de birçok makaleye (Akgöz vd., 2004; Bakioğlu ve Göktaş, 2018; Sağlam ve Yüksel, 2007; Şen, 2019; Üstün ve Eryılmaz, 2014) ve kitaba (Bakioğlu ve Özcan, 2016; Borenstein vd., 2013; Dinçer, 2021; Şen ve Yıldırım, 2020) ulaşılmış ve detaylı bir şekilde bu kaynaklar okunmuş ve kaynakçaları incelenmiştir. Detaylı bir şekilde

incelenen kaynaklar yardımıyla meta analiz yönteminde istatistiki verileri analiz etmede birçok yazılım programı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu yazılımlardan güvenilir ve hızlı veri analizine imkân veren yazılımlardan bir tanesi de CMA (Comprehensive Meta-Analysis) yazılım programıdır. Araştırmacı bu yazılım programı ile istatistiki analizlerini yapmaya karar verdikten sonra bu programın deneme sürümü ile ilgili kaynakları kullanarak programın öğrenilme sürecine girmiştir. Bu aşamada birçok eğitim videosuna ulaşılmış ve analizlerin nasıl yapılacağına dair bilgiler edinilmiştir. Bunun yanında yabancı videoları takip etmekle birlikte meta analiz yönteminde önemli bir isim olan Michael Borenstein'e ait olan ve erişim izni bulunan meta analiz yöntemi eğitim videolarına da ulaşılmış ve yöntemle ilgili daha kapsamlı, detaylı bilgiler elde ederek meta analiz yöntemi ile ilgili eksiklikleri gidermeye çalışmıştır. Bununla birlikte araştırmacı meta analiz yöntemi ile ilgili kurslara katılarak eksikliklerini gidermiştir (Ek-7 ve Ek-8). Ayrıca araştırmacı tez süresinde drama eğitmenliği/liderliği programlarına da katılmıştır (Ek-9).

3.4.1.4 Bu Çalışmada İzlenen Meta-Analiz Basamaklarının Özetlenmesi (Açıklanması)

Bu bölümün amacı, daha önceki bölümlerde açıklanan meta-analiz uygulama basamaklarını kısaca özetlemektir. Bu meta-analiz sırasında uygulanan tüm ana basamaklar kısaca Şekil 9'da özetlenmiştir.

Şekil 9: Meta Analizde Uygulanan Basamaklar



3.4.2 Meta Sentez Yönteminde Verilerin Analizi

Meta sentezin aşamaları diğer nitel araştırma yöntemlerinin aşamalarına benzemektedir. Dolayısıyla burada önemli olan nokta araştırmacının hem araştırmanın hem de toplanan verilerin içerdiği özelliklerden yola çıkarak kendi çalışmasına uygun analiz yöntemini belirlemesidir. Bu bölümde nitel veri analiz sürecinin nasıl yürütüldüğüne dair açıklamalara yer verilerek veriler çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel veri çözümlenmesinde ise tümevarımsal çerçevede içerik analizinden yararlanılmıştır. Patton (2002) içerik analizini tümdengelim analiz ve tümevarımcı analiz şeklinde sınıflamıştır. Tümdengelimsel analizde, veriler mevcut çerçevelere göre analiz edilir. Tümevarımcı analiz, veri içinde tema ve kategorilerin keşfedilmesini içerir. Bulgular araştırmacının veri ile etkileşimi yoluyla ortaya çıkar. (Patton, 2002, ss. 453-454). Nitekim bu çalışmada tümevarımcı analizden yararlanılarak nitel verilerden kodlara ve kodlardan da kategori ve temalara

ulaşılmıştır. Araştırmacı tümevarımsal içerik analizini, konu ile ilgili yeni bir kanıya varmak için tercih etmiştir.

3.4.2.1 Meta Sentezde Veri Analiz Süreci ve Aşamaları

Meta sentez çalışmalarında veri analizi sürecine ilişkin ortak bir görüş bulunmamakla beraber, literatürdeki öneriler (Aspfors ve Fransson, 2015; Braun ve Clark, 2019; Noah, 2017; Walsh ve Downe, 2005) dikkate alınarak verilerin analiz sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Aşama: Konuyu belirlemeye karar verme ve başlama:

Araştırma sentezleme yöntemlerinin ilk aşaması araştırılacak konuyu tanımlamaktır. Bu aşama meta-senteze dâhil edilecek çalışmalar için ilgili araştırmacının konu ile ilgili yaşantıları da dikkate alınarak araştırılacak konunun belirlendiği aşamadır. Bu araştırmada, konu alanı olarak temel eğitim düzeyinde “Drama yönteminin etkililiği” seçilmiştir.

2. Aşama: Konu ile ilgili yayın türlerine karar verme

Literatür taramasını içeren bu aşamada, hangi çalışmaların araştırmaya dâhil edileceği bu aşamada karar verilmektedir. Bu araştırmada, belirlenen kriterler çerçevesinde yüksek lisans, doktora tezleri ve bilimsel makaleler araştırmaya dâhil edilmiştir. Kongrelerde sunulan bildiriler araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

3. Aşama: Araştırmacının nitel verileri okuması ve düzenlemesi:

Araştırmacı daha önce verileri bizzat topladığından dolayı verilerle ilgili bazı ön bilgilere ve fikirlere sahiptir. Bu aşamada araştırmacının verilere baştan sona bizzat yoğunlaşması gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmacı, konu ile ilgili nitel bulguları ve katılımcı görüşlerini tekrar tekrar okumuş, kavramlardan elde edilen bilgiler detaylı bir şekilde not edilmiş ve değerlendirmeye alınan çalışmalara, bu aşamada yeni kodlar (Ç1,Ç2,Ç3,..Ç21) vermiştir. Örneğin; Ç13-K10 kodu 13. çalışmayı ve o çalışmadaki 10. sıradaki katılımcıyı temsil etmektedir. Ayrıca bu aşamada meta senteze dâhil edilen çalışmalarda, araştırmaların bulguları ve araştırmada yer alan öğrenci görüşlerinden oluşan nitel veriler bilgisayara aktarılmış, düzenlenmiş ve kaydedilmiştir.

4. Aşama: Kodlama

Liamputtong ve Ezzy (2005, ss. 270-273) önerileri doğrultusunda çalışmalarda elde edilen ve daha önce bilgisayar ortamına aktarılan nitel veriler veri sayfası, iki yerine üç sütuna ayrılmıştır. Bu sütunlardan ilki verinin kendisini içerir. İkinci sütun geçici kodlar ve notlara (memo) ayrılmıştır. Son sütun ise nihai (asıl) kodları içermektedir. Kodlamada açık kodlama, eksenli kodlama ve seçici kodlama sınıflamasından yararlanılmıştır (Neuman, 2012).

Açık kodlama aşamasında, daha önceki aşamada tekrar tekrar okunan ve not edilen katılımcı görüşleri arasında ilginç görünenler, araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Böylelikle araştırma ile ilgili verilere ilk kodlar araştırmacı tarafından atanmıştır. Kodlar, araştırmacının ilgisini çeken ve verinin özelliğini tanımlamakla birlikte, veriyi betimlemek amacıyla sembolik olarak kullanılan özetleyici, çarpıcı, özü yansıtan nitelikteki (Saldana, 2019, s. 4) verilerin en temel parçasına karşılık gelir. Veriler analiz birimlerine ayrıldıkça “bu veri parçası neyi temsil ediyor” sorusu sorulmuş (Punch, 2011, s. 146) ve böylece hedefe ulaşmada daha tutarlı kodlamalar yapılmıştır. Her bir araştırma için nitel verilerden elde edilen uygun kavramlar ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu çalışmada kodlar, araştırmaya dâhil edilen çalışmalardaki katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel verilerden ortaya çıkmıştır.

Eksenli kodlamanın amacı verinin kodlanmış elementleri arasındaki ilişkileri aramaktır. Araştırma problemi ile ilgili kodlardan ilişkili olanların kategorilere yükseltildiği bir süreci ifade etmektedir. Bu aşamada araştırmalar tekrar derinlemesine okunarak ilk yapılan kodlamaya yenileri eklenmiş sonraki okunan araştırmalardaki benzer kodlar bir araya getirilmiştir. Bu sürecin sonunda kodlar ortak temalar elde edebilmek amacıyla birbiriyle ilişkili olarak sınıflandırılmıştır.

Seçici kodlama aşamasında ise önceden oluşturulmuş kodlarla ilgili olabilecek yeni kodlar belirlemek amacıyla derinlemesine ve seçici bir okuma daha yapılmıştır. Sınıflandırılan kodlar tekrar incelenmiş, aynı kodlar silinmiş, uygun kategoride yer almayan kodlar çıkartılmış veya yeni kategoriler oluşturulmuştur.

5. Temaların araştırılması

Kodlardan ziyade daha geniş anlamda tema düzeyinde kod analizine tekrar odaklanılan bu aşamada, farklı kodları potansiyel temalara ayırmayı ve belirlenen ilgili tüm kodlanmış veri alıntılarını temalar içerisine harmanlamayı içerir.

Kodlar, verilerde yer alan bilgileri düzenlemek için kullanılabilecek genel kategorileri tanımlamaktadır. Kodlar, kategori oluşturmaya başlamanın yoludur. Kodlama ise veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere verilen isim olarak ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 242). Kodlar ve kategoriler nitel veri analizinin merkezini oluşturmaktadır. Kodlama süreci manuel olarak kâğıt üzerinde yapılabileceği gibi bilgisayar üzerinde çeşitli yazılımlar kullanılarak da yapılabilir. Bilgisayar ile kodlamada son yıllarda ATLAS.ti, CAQDAS, MAXQDA, Nvivo gibi nitel veri analizi için geliştirilmiş yazılımlar da kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020, s. 262). Araştırmacı, katılımcıların ifadelerini hiç değiştirmeden (in-vivo kodlama) koda ilişkin bir etiketleme yapmış ve bu şekilde temalara ulaşma yoluna gitmiştir. Bu aşamanın sonunda aday temalar, alt temalar ve bunlarla ilişkili olarak kodlanmış tüm verilerden oluşan bir ürün ortaya çıkmıştır.

6. Sentez (Analitik temaların ortaya çıkarılması):

Temaların ortaya çıkarılmasında öncelikle dikkat edilmesi gereken nokta, literatürde tartışılan temaların ve kategorilerin aynı anlamı karşılayıp karşılamadığıdır. Bir grup araştırmacı temaların ve kategorilerin aynı anlamı karşıladığını ve zaman zaman bunların birbirlerinin yerine kullanıldığını ifade etmişlerdir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı bu çalışmada da kategoriler ve temalar aynı anlamı karşıladığı görüşüne katılarak araştırma boyunca bu kavramlar aynı anlamı taşıdığından araştırma boyunca birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Temalar (kategoriler) ortak fikirlerden oluşan birden fazla kodu içeren geniş bilgi yelpazeleridir. Bir kodun temaya dönüştürülmesi için veya birkaç kodun bir araya getirilerek tema olarak değerlendirilmesi için bazı özellikleri barındırıyor olması gerekir ki bunlar; araştırmanın amacına cevap vermeli, kapsamlı olmalı, özel olmalıdır; yani bir veri birimi tek bir kategoriye ait olmalıdır (Merriam, 2009, ss. 185-186). Araştırmacı, aday temalar belirlendikten sonra bu temaların sadeleştirilmesi yoluna gitmiştir. Bu aşamada aslında daha önce aday olan temaların tema olmadıkları ya da bazı temaların birbiri içerisine girdikleri süreç içerisinde

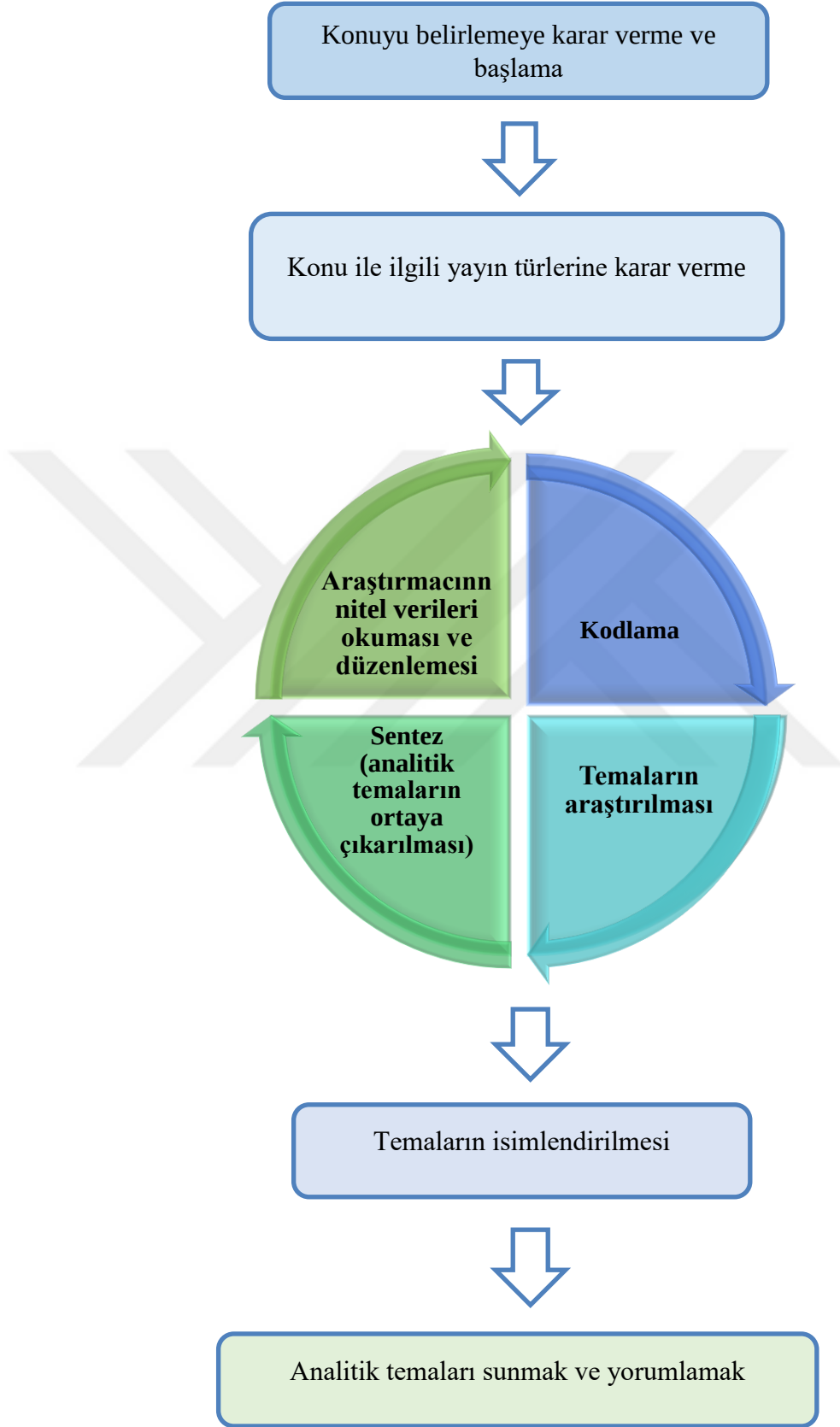
görülebilecektir. Bu durumda temaya kodlanan içerikler tekrar tekrar okunarak birbiri ile tutarlı olup olmadığı araştırılmış, kodlanan temalar gözden geçirilmiştir. Bu aşamada, sınıflandırılmış olan kodlar derinlemesine incelenerek daha soyut genellemelere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda ortak temalar oluşturulmuştur. İkinci düzey bir soyutlama daha yapılarak ana temalar ortaya çıkarılmış ve ana temalar oluşturulmuştur.

7. Temaların isimlendirilmesi

Bu aşamada araştırmacı analizde ifade edeceği temaları tanımlayıp bu temaları daha da sade hâle getirerek tema içerisindeki verileri analiz eder. Ayrıca bu aşamada, temanın ne anlattığını ve her temanın veri setinin hangi boyutunu yansıttığını belirlemiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacı, nelerin tema olup olmadığını net bir şekilde ortaya koyarak, temaları isimlendirmiştir.

- 8. Analitik temaları sunmak ve yorumlamak:** Bu aşama nihai analizden ve rapor yazımından oluşur. Bu aşamada üzerinde durulması gereken önemli bir nokta da, raporun geçerliliği ve değeri konusunda okuyucuları ikna edebilecek şekilde sunulmuş olması gerekir. Dolayısıyla araştırmacı, temanın geçerliliğini okuyuculara kanıtlamak için ilgili dâhil edilen çalışmalarda, araştırmalardaki katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapmıştır. Böylece raporda kullanılan katılımcı görüşleri ile ilgili doğrudan alıntılar okuyucunun gözünde ilgili temanın canlanması sağlanmıştır. Ayrıca bu aşamada oluşturulan ana tema, alt temalar ve kodlar görsel olarak sunulmuştur. Veri analizi işlem basamaklarının görsel hali Şekil 10'da sunulmuştur.

Şekil 10: Meta Sentez Veri Analizi İşlem Basamakları

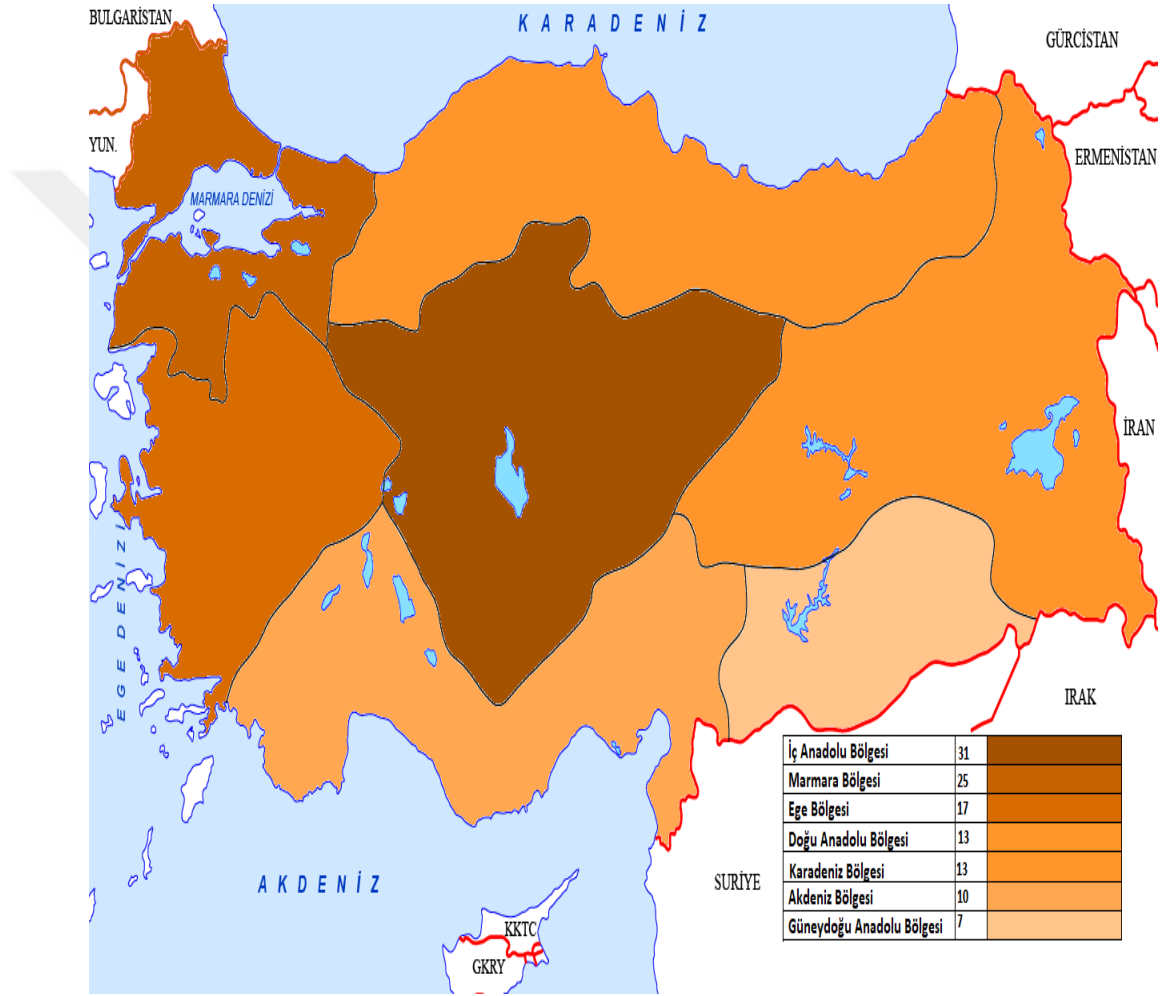


BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1 Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Genel Bilgiler

Bu bölümde meta analiz ve meta senteze dâhil edilen çalışmalara ait genel betimsel bulgulara yer verilmiştir. Yapılan tarama sonucunda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların belli özelliklerini betimlemek amacıyla bazı betimsel veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Ayrıca ulaşılan tüm çalışmaların bölgelere göre dağılımı Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11: Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Bölgelere Göre Dağılımı



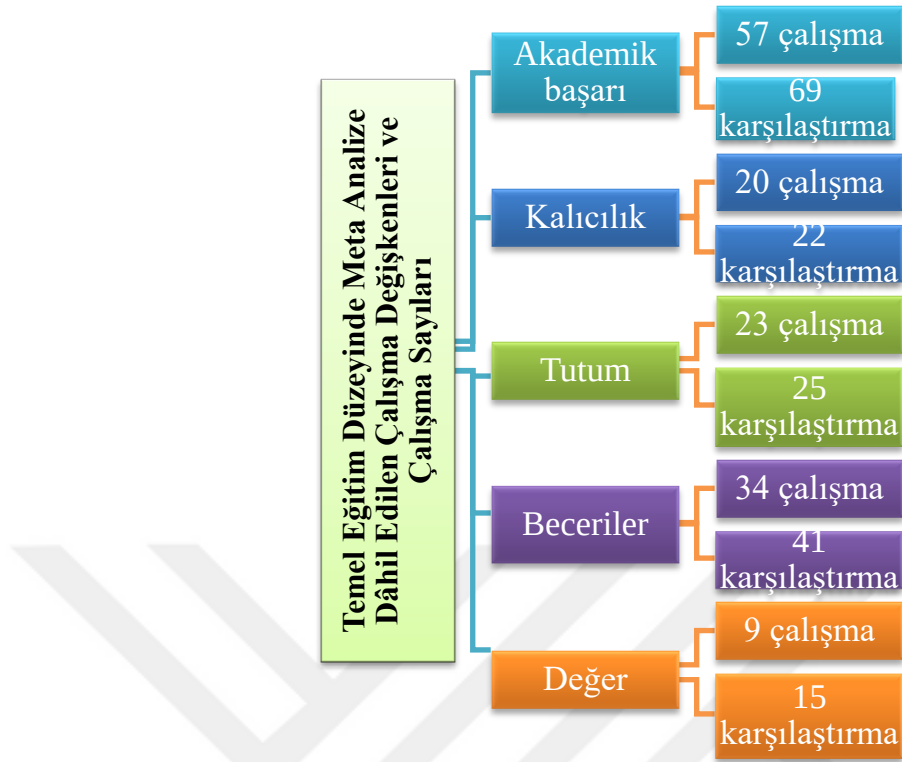
*Uygulandığı ili ve bölgeyi belirtmeyen 1 çalışma haritada gösterilememiştir.

Şekil 11’de ulaşılan ve dâhil edilme kriterleri doğrultusunda temel eğitim düzeyinde yapılmış meta analize ve meta senteze dâhil edilen tüm çalışmaların Türkiye haritası şeklinde dağılımı gösterilmiştir. Harita incelendiğinde en fazla çalışmanın yapıldığı bölge 31 çalışma ile İç Anadolu bölgesi ve bunu 25 çalışma ile

Marmara bölgesinin takip ettiği görülmektedir. Ege bölgesinde 17 çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde 13 çalışma, Karadeniz bölgesinde 13 çalışma, Akdeniz bölgesinde 10 çalışma ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde ise 7 çalışmanın olduğu görülmektedir. Bunun yanında haritanın sağ alt köşesinde de bölgelere ait çalışma sayısı verilmiştir. Haritada gösterilen renkler açık ve koyu olarak gösterilmiştir. Renkler koyulaştıkça temel eğitim düzeyinde drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların o bölgede yoğunlaştığını; renkler açıldıkça o bölgede drama yöntemi ile yapılmış çalışmaların az olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmada meta analize farklı değişkenlere ait 108 çalışma (yapıldığı bölgeyi belirtmeyen 1 çalışma ve meta sentez ile ortak 12 çalışma dâhil), meta senteze ise 21 çalışma (12 çalışma meta analiz ile ortak olduğundan diğer 9 farklı çalışma haritaya eklenmiştir.) dâhil olmak üzere toplam “117” çalışma bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Haritada verilen toplam çalışma sayısının 116 olarak gösterilmesi iki sebepten kaynaklanmaktadır. Bunlardan ilki hem meta analize hem de meta senteze dâhil edilen ortak 12 çalışmanın olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci sebep ise bir çalışmanın uygulama bölgesini belirtmemesi nedeniyle bu çalışma haritada gösterilememiştir. Sonuç olarak toplam “117” çalışma bu araştırmaya dâhil edilmiştir.

Temel eğitim düzeyinde dâhil edilme kriterleri doğrultusunda belirlenen meta analiz değişkenlerine ait çalışma sayıları Şekil 12’de sunulmuştur.

Şekil 12: Meta Analize Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Veriler



Şekil 12’ye göre temel eğitim düzeyinde araştırmaya dâhil edilen çalışmaların bazı değişkenlere göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre temel eğitim düzeyinde akademik başarı ile ilgili 57 çalışma (69 karşılaştırma), kalıcılık ile ilgili 20 çalışma (22 karşılaştırma), tutum ile ilgili 23 çalışma (25 karşılaştırma), beceriler ile ilgili 34 çalışma (41 karşılaştırma) ve değerlerle ilgili 9 çalışmaya (15 karşılaştırma) ulaşılmış ve araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çalışmada karşılaştırma ifadesinin kullanılma sebebi bir çalışmada birden fazla veri setine ulaşılmaması ile ilgilidir. Bir çalışma hem başarı hem tutum hem de kalıcılık değişkeni için uygun verileri içeriyorsa her üç değişken için de etki büyüklüğü hesaplaması (karşılaştırma) yapılmıştır. Bazı çalışmalar ise sadece başarı veya sadece tutum gibi tek değişken için uygun veriler içerdiği için sadece bir defa kullanılmıştır.

Bununla birlikte temel eğitim düzeyinde dâhil edilme kriterleri doğrultusunda belirlenen meta sentez çalışmalarına ait bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Meta Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara Ait Bilgiler

Kod	Yazar/Yazarlar ve Yayın Yılı	Yayın türü	Yöntem	Sınıf Düzeyi
Ç1	Uyungül Yılmaz ve Kaf, 2019	Makale	Karma yöntem	4
Ç2	Başbuğ ve Adıgüzel, 2019*	Makale	Karma yöntem	4
Ç3	Namdar, Bülbül ve Çankal, 2018	Makale	Karma yöntem	3
Ç4	Çer, 2017*	Makale	Karma yöntem	4
Ç5	Öztürk, Akkan, Kaplan ve Oktay, 2016	Makale	Nitel yöntem	1
Ç6	Özber, 2019	YL**	Karma yöntem	4
Ç7	Ergüder, 2019*	YL	Karma yöntem	3
Ç8	Yılmaz, 2019*	YL	Karma yöntem	4
Ç9	Çelikbaş, 2019	YL	Yöntem Karma	4
Ç10	Balcı Sekin, 2019	YL	Yöntem Karma	3
Ç11	Ütkür, 2012*	YL	Yöntem Karma	3
Ç12	Aykaç, 2011*	DR***	Yöntem Karma	4
Ç13	Atalay, 2010*	YL	Yöntem Karma	5
Ç14	Ural Keleş, 2009*	DR	Yöntem Karma	5
Ç15	Borlat, 2018	YL	Yöntem Karma	4
Ç16	Barcın, 2018*	YL	Yöntem Karma	4
Ç17	Çelik, 2016*	DR	Yöntem Karma	4
Ç18	Erdem Zengin, 2014*	YL	Yöntem Karma	4
Ç19	Kırmızı, 2007*	Makale	Yöntem Karma	4
Ç20	Apaydın, 2010	YL	Nitel Yöntem	4
Ç21	Yıldırım ve Erdoğan, 2016	Makale	Karma Yöntem	2

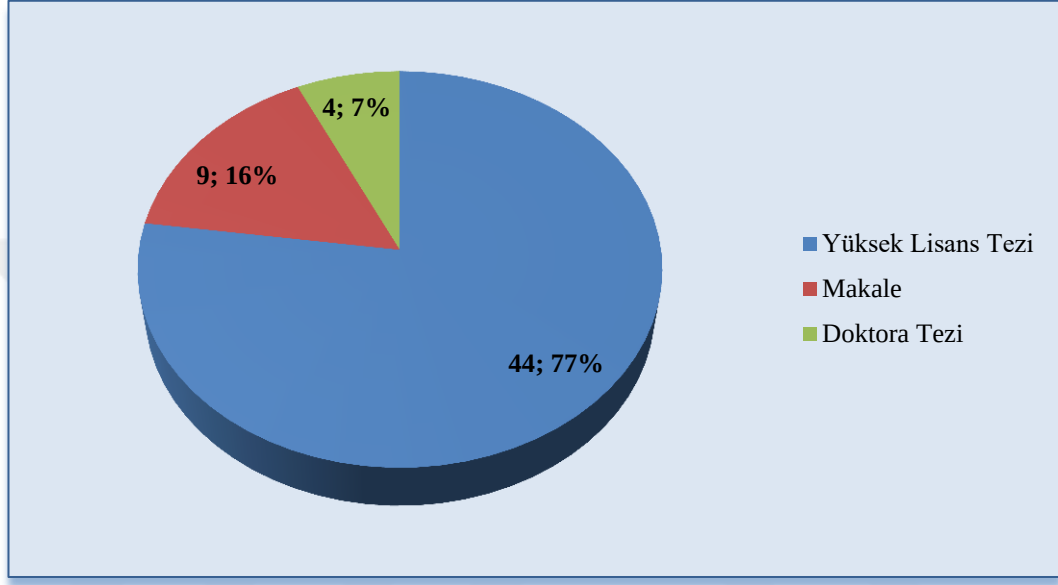
*Meta analiz ve meta senteze dâhil edilen ortak çalışmalar **YL: Yüksek lisans tezi ***Doktora tezi

Tablo 2 incelendiğinde meta senteze dâhil edilen 7 makale çalışması, 11 yüksek lisans tezi ve 3 doktora tezi olmak üzere toplam “21” çalışma meta sentez araştırması kapsamına alınmıştır. Tablo 2 dikkatli bir şekilde incelendiğinde temel eğitim düzeyinde drama yöntemi ile yapılan çalışmaların genellikle 3. ve 4. sınıf düzeyinde çalışıldığı görülmektedir.

4.2 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Akademik başarı ile ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistikler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Akademik başarı ile ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türüne ait pasta grafiği Şekil 13'te sunulmuştur.

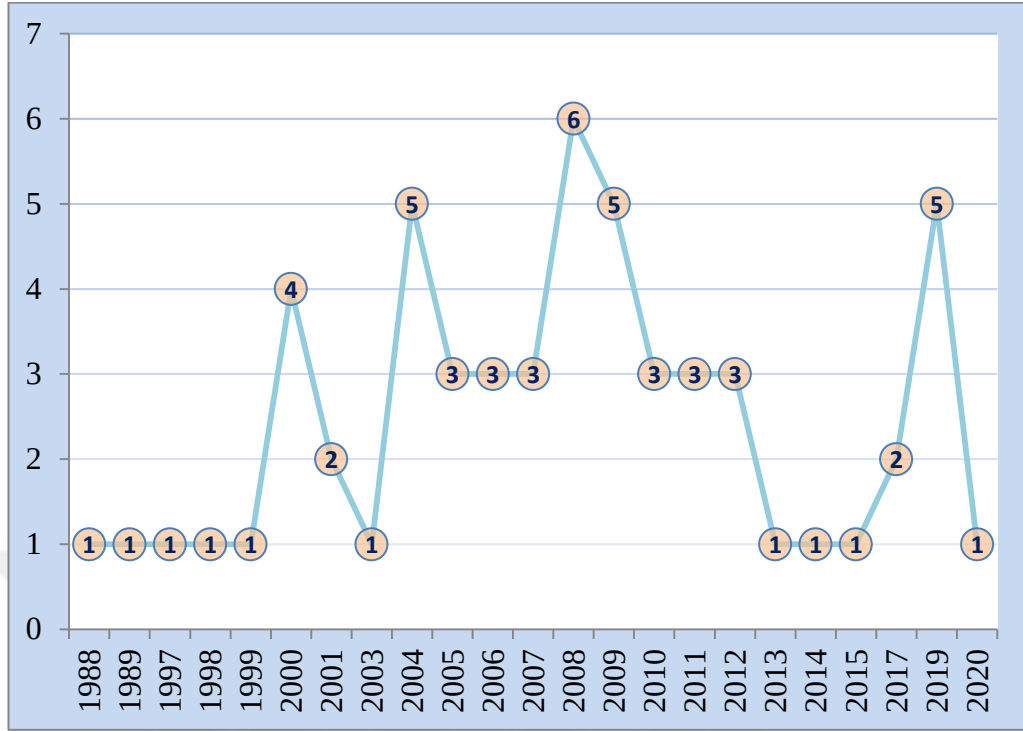
Şekil 13: Araştırmaların Yayın Türüne Göre Dağılımı Pasta Grafiği



Şekil 13'te yer alan çalışmaların pasta grafiğine göre araştırmaya dâhil edilen drama yönteminin öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına etkisine ilişkin yapılmış 44 yüksek lisans tezi, 9 makale ve 4 doktora tezi olmak üzere toplam 57 çalışma bulunmaktadır. Belli bir konuda yapılmış yüksek lisans tez sayılarının daha fazla olması genelde görülen bir durumdur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayınlanma yıllarına ait frekans değerleri Şekil 14'te sunulmuştur.

Şekil 14: Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 14'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın 6 çalışma ile 2008 yılında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulanma İline ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3: Çalışmanın Uygulandığı İl'e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışmanın yapıldığı İl	Frekans	Yüzde (%)
Ankara	16	28,07
İstanbul	11	19,30
İzmir	4	7,02
Adana	3	5,26
Bolu	3	5,26
Bursa	2	3,51
Aydın	1	1,75
Adapazarı	1	1,75
Balıkesir	1	1,75
Denizli	1	1,75
Düzce	1	1,75
Erzincan	1	1,75
Erzurum	1	1,75
Kars	1	1,75
Konya	1	1,75
Manisa	1	1,75
Niğde	1	1,75
Nevşehir	1	1,75
Sakarya	1	1,75
Şırnak	1	1,75
Tokat	1	1,75
Trabzon	1	1,75
Kayseri	1	1,75
Afyon	1	1,75
Toplam	57	100

Tablo 3'te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı illere göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı ilin, 16 çalışma (%28,07) ile Ankara ilinde yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

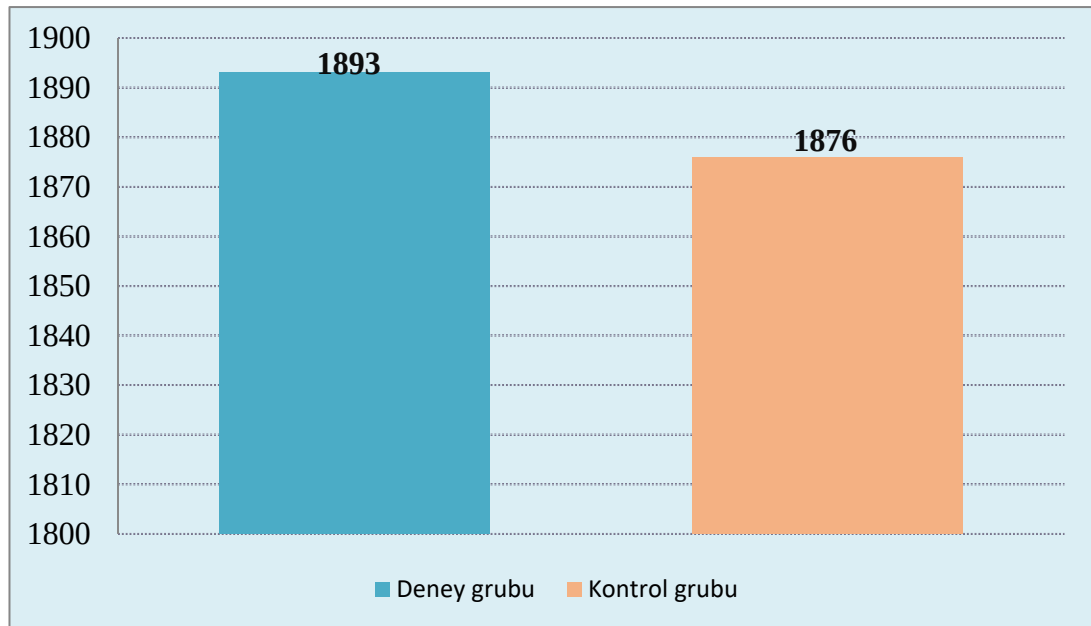
Tablo 4:Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama Alanı (Ders)	Frekans	Yüzde (%)
Sosyal bilgiler	14	24,56
Matematik	10	17,54
Okulöncesi	8	14,04
Hayat bilgisi	8	14,04
İngilizce	5	8,77
Fen bilgisi	5	8,77
Türkçe	4	7,02
Müzik	1	1,75
Bilişim Teknolojileri	1	1,75
Drama	1	1,75
Toplam	57	100

Tablo 4’te araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı uygulama alanı, 14 çalışma ile (%24,56) Sosyal bilgiler alanında yapıldığı görülmektedir. Bunu 10 çalışma ile (%17,54) Matematik uygulama alanı takip etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların deney ve kontrol gruplarına ait örneklem dağılımı Şekil 15’te sunulmuştur.

Şekil 15: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği



Şekil 15'e göre temel eğitim düzeyinde akademik başarı alanına yönelik yapılmış çalışmaların örneklemini 1893'ü deney grubu ve 1876'sı ise kontrol grubu olmak üzere toplam 3769 kişi oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Örneklem sayısı	Frekans	Yüzde (%)
$1 < n \leq 40$	9	15,79
$40 < n \leq 60$	22	38,60
$60 < n$	26	45,61
Toplam	57	100

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklükleri tabloda gruplandırılarak verilmiştir. Bu gruplandırmaya ilişkin örneklem büyüklüğü 1-40 kişi arasında olan 9 (%15,79) çalışma, örneklemini 40-60 kişi arasında olan 22 (%38,60) çalışma ve örneklemini 61 ve üzeri kişi ile yapılmış 26 (%45,61) çalışmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama haftalarına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Çalışmaların Uygulama Haftalarına (Süre) Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama haftası	Frekans	Yüzde (%)
1 hafta	2	3,51
2 hafta	3	5,26
3 hafta	6	10,53
4 hafta	12	21,05
5 hafta	9	15,79
6 hafta	6	10,53
7 hafta	3	5,26
8 hafta	4	7,02
9 hafta	1	1,75
10 hafta	1	1,75
11 hafta	1	1,75
12 hafta	5	8,77
14 hafta	1	1,75
16 hafta	1	1,75
Belirtilmemiş	2	3,51
Toplam	57	100

Tablo 6'ya göre çalışmaların uygulanma süreleri incelendiğinde uygulamanın yapılma süresi açısından en fazla çalışma, 12 (%21,05) çalışma ile 4 haftada uygulanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar içerisinde uygulama süresini belirtmemiş olan toplam 2 (%3,51) araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum uygulama süresini belirtmeyen çalışmalarıda olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama saatlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama saati	Frekans	Yüzde (%)
4 saat	2	3,51
5 saat	2	3,51
6 saat	3	5,26
7 saat	1	1,75
8 saat	7	12,28
10 saat	2	3,51
12 saat	5	8,77
14 saat	1	1,75
15 saat	5	8,77
16 saat	5	8,77
18 saat	4	7,02
20 saat	4	7,02
22 saat	2	3,51
24 saat	6	10,53
28 saat	1	1,75
31 saat	1	1,75
35 saat	1	1,75
48 saat	1	1,75
60 saat	1	1,75
Belirtilmemiş	3	5,26
Toplam	57	100

Tablo 7 incelendiğinde uygulamanın yapılma saati açısından en fazla çalışma, 7 çalışma (%12,28) ile 8 saatte uygulanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar içerisinde uygulama saatini belirtmemiş olan toplam 3 (%5,26) araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum uygulama süresini saat olarak belirtmeyen çalışmaları göstermektedir.

4.3 Akademik Başarı İle İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir.

Akademik başarı ile ilgili çalışmalara ait etki büyüklükleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Akademik Başarı İle İlgili Çalışmalara Ait Etki Büyüklükleri

Çalışma	Cohen's d	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z- değeri	p değeri
Çakır, 2012	-0,138	Ters etki	0,295	0,087	- 0,716	0,441	-0,466	0,641
Selmanoğlu, 2009	-0,030	Ters etki	0,316	0,100	- 0,650	0,589	-0,096	0,923
Taşkıran, 2005-b	0,092	Zayıf	0,231	0,053	- 0,361	0,545	0,397	0,691
Ünal-Erhan, 2000- b	0,125	Zayıf	0,222	0,049	- 0,311	0,561	0,563	0,573
Erdoğan, 2006	0,191	Zayıf	0,240	0,057	- 0,270	0,661	0,798	0,425
Yazkan, 2000-b	0,363	Küçük	0,135	0,018	- 0,098	0,628	2,684	0,007
Bingöl, 2015	0,380	Küçük	0,198	0,039	- 0,008	0,768	1,920	0,055
Kaf ve Uygungül Yılmaz, 2017	0,467	Küçük	0,225	0,051	- 0,025	0,908	2,070	0,038
Özer, 2004	0,475	Küçük	0,321	0,103	- 0,153	1,104	1,483	0,138
Yazkan, 2000-a	0,526	Orta	0,142	0,020	- 0,248	0,805	3,703	0,000
Aylıkçı Şimşek, 2001	0,535	Orta	0,272	0,074	- 0,002	1,068	1,968	0,049
Onur, 2008	0,535	Orta	0,272	0,074	- 0,002	1,068	1,968	0,049
Tanriseven, 2000	0,570	Orta	0,234	0,055	- 0,112	1,029	2,437	0,015
Ural Keleş, 2009	0,577	Orta	0,276	0,076	- 0,036	1,117	2,092	0,036
Aktepe ve Bulut 2014	0,614	Orta	0,284	0,081	- 0,057	1,170	2,161	0,031
Umutlu, 2004	0,624	Orta	0,332	0,110	- 0,027	1,275	1,878	0,060
Altındal, 2019	0,657	Orta	0,236	0,055	- 0,195	1,119	2,789	0,005
Özcan, 2004	0,678	Orta	0,253	0,064	- 0,182	1,174	2,678	0,007
Üstündağ, 1988	0,703	Orta	0,243	0,059	- 0,227	1,180	2,892	0,004
Çelen, 2008	0,718	Orta	0,210	0,044	- 0,307	1,129	3,427	0,001
Malbeleş, 2011	0,725	Orta	0,326	0,107	- 0,085	1,365	2,221	0,026
Köroğlu, 2019	0,741	Orta	0,345	0,119	- 0,065	1,416	2,150	0,032
Selvi ve Öztürk, 2000	0,747	Orta	0,236	0,056	- 0,285	1,210	3,168	0,002
Yumurtacı, 2019	0,755	Orta	0,309	0,095	- 0,150	1,360	2,447	0,014
Soylu Makas, 2017	0,780	Orta	0,241	0,058	- 0,307	1,252	3,233	0,001
Yaman, 2005-c	0,796	Orta	0,242	0,058	- 0,323	1,270	3,295	0,001
Başbuğ ve Adıgüzel, 2019	0,893	Orta	0,316	0,100	- 0,273	1,513	2,825	0,005
Yalçın, 2004	0,905	Orta	0,306	0,094	- 0,305	1,506	2,954	0,003
Demircioğlu, 2008	0,934	Orta	0,298	0,089	- 0,350	1,518	3,136	0,002

Karataş, 2011-b	0,961	Orta	0,311	0,097	0,350	1,571	3,085	0,002
Ünal-Erhan, 2000-a*	0,978	Orta	0,249	0,062	0,489	1,467	3,921	0,000
Ütkür, 2012	1,018	Güçlü	0,238	0,056	0,552	1,484	4,283	0,000
Aysu, 2019	1,056	Güçlü	0,338	0,114	0,395	1,718	3,129	0,002
Güllü, 2009	1,093	Güçlü	0,277	0,077	0,550	1,635	3,948	0,000
Tuzcuoğlu, Kamaraj ve Önder, 1998	1,115	Güçlü	0,432	0,186	0,268	1,961	2,582	0,010
Hatipoğlu, 2006-a**	1,162	Güçlü	0,306	0,094	0,563	1,761	3,800	0,000
Bıyık, 2001-a*	1,172	Güçlü	0,191	0,037	0,797	1,547	6,126	0,000
Atalay, 2010	1,184	Güçlü	0,288	0,083	0,620	1,749	4,110	0,000
Dege, 2008	1,186	Güçlü	0,261	0,068	0,674	1,699	4,536	0,000
Sezer, 2008	1,205	Güçlü	0,486	0,236	0,252	2,158	2,479	0,013
Solmaz, 1997	1,212	Güçlü	0,213	0,046	0,794	1,630	5,681	0,000
Kırmızı, 2007-b*****	1,250	Güçlü	0,253	0,064	0,755	1,745	4,952	0,000
Sözer, 2006	1,281	Güçlü	0,254	0,064	0,784	1,777	5,051	0,000
Hatipoğlu, 2006-b	1,300	Güçlü	0,311	0,097	0,690	1,910	4,176	0,000
Önder, 2007	1,333	Güçlü	0,199	0,039	0,944	1,722	6,712	0,000
Taşkıran, 2005-a*	1,343	Güçlü	0,287	0,082	0,781	1,906	4,681	0,000
Yalım, 2009-m	1,392	Güçlü	0,372	0,138	0,664	2,120	3,747	0,000
Kahyaoğlu, Yavuzer ve Aydede, 2010	1,428	Güçlü	0,264	0,070	0,910	1,945	5,407	0,000
Aykaç, 2008	1,469	Güçlü	0,307	0,094	0,868	2,070	4,789	0,000
Bıyık, 2001-b	1,483	Güçlü	0,200	0,040	1,091	1,874	7,428	0,000
Nayci, 2011-b	1,488	Güçlü	0,297	0,088	0,907	2,070	5,016	0,000
Nayci, 2011-a*	1,618	Güçlü	0,333	0,111	0,966	2,270	4,865	0,000
Bilek, 2009	1,624	Güçlü	0,326	0,106	0,985	2,263	4,979	0,000
Koç, 1999	1,645	Güçlü	0,353	0,125	0,953	2,338	4,658	0,000
Karataş, 2011-a***	1,646	Güçlü	0,327	0,107	1,004	2,287	5,029	0,000
Kırmızı, 2007-a*****	1,798	Güçlü	0,274	0,075	1,262	2,334	6,570	0,000
Akyüzlüer, 2007	1,850	Güçlü	0,253	0,064	1,353	2,346	7,302	0,000
Aynal, 1989	1,891	Güçlü	0,316	0,100	1,272	2,510	5,987	0,000
Yaman, 2005-b	1,898	Güçlü	0,325	0,106	1,261	2,536	5,839	0,000
Taşkın Can, 2013-a	1,914	Güçlü	0,312	0,097	1,303	2,525	6,137	0,000
Yalım, 2009-g**	2,084	Güçlü	0,321	0,103	1,455	2,713	6,498	0,000
Kayhan, 2004	2,091	Güçlü	0,316	0,100	1,472	2,711	6,621	0,000
Şentürk, 2020	2,150	Güçlü	0,371	0,137	1,423	2,876	5,800	0,000
Özensoy, 2010	2,216	Güçlü	0,203	0,041	1,818	2,615	10,895	0,000
Taşkın Can, 2013-b	2,230	Güçlü	0,329	0,108	1,586	2,875	6,780	0,000
Yaman, 2005-a****	2,279	Güçlü	0,314	0,098	1,664	2,894	7,263	0,000
Duran, 2012	2,353	Güçlü	0,206	0,042	1,950	2,757	11,442	0,000

Soner, 2005	2,411	Güçlü	0,346	0,119	1,734	3,088	6,977	0,000
Yalım, 2003	5,251	Güçlü	0,544	0,296	4,184	6,319	9,645	0,000
Sabit Etkiler	1,049	Güçlü	0,033	0,001	0,948	1,076	32,050	0,000
Rastgele Etkiler	1,157	Güçlü	0,082	0,007	0,996	1,318	14,092	0,000

- *Çalışmada iki farklı okul ile çalışıldığından her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- **Çalışmada iki farklı ders ile çalışıldığından (matematik-geometri) her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- ***Çalışmada iki farklı sınıf düzeyi (4.sınıf ve 5.sınıf) ile çalışıldığından her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- ****Çalışmada üç farklı okul ile çalışıldığından her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- *****Çalışmada iki farklı başarı testi uyguladığından her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, 69 karşılaştırmadan (57 çalışma) 66'sında (%97) pozitif yönde etki büyüklüğü elde edilmiş ve 2 çalışmadan (%3) negatif yönde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Meta analize dâhil edilen bireysel araştırmaların tamamına yakınının etki büyüklüğünün pozitif yönde olması drama yönteminin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Bireysel olarak yapılmış olan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin yönüne (işaretine) ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Yüzde ve Frekans Değerleri

Etki Büyüklüğünün Yönü	Frekans	Yüzde (%)
Pozitif (+)	67	97,1
Negatif (-)	2	2,9
Nötr (0)	0	0
Toplam	69	100

Tablo 9 incelendiğinde çalışmaların 67'si (%97,1) pozitif yönde, 2'si (%2,9) negatif yönde olduğu görülmektedir.

Elde edilen hesaplamaların etki büyüklüğü düzeylerinin Cohen ve diğerleri'ne (2007) göre sınıflandırılması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Etki büyüklüklerinin Cohen vd., 'nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$d < 0$	Ters etki	2	2,90
$0 \leq d \leq 0,20$ zayıf (poor)	Zayıf (Poor)	3	4,35
$0,21 \leq d \leq 0,50$ küçük (modest)	Küçük (Modest)	4	5,80
$0,51 \leq d \leq 1,00$ orta (moderate)	Orta (Moderate)	22	31,88
$1,01 \leq d$ güçlü (strong)	Güçlü (Strong)	38	55,07
Toplam		69	100

Tablo 10 incelendiğinde 38 (%55,07) çalışmanın Cohen ve diğerleri'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü (strong) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve 22 (%31,88) çalışmanın ise orta (moderate) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve diğer tüm kategorilerdeki çalışmalara oranla en fazla çalışmanın bu kategorilerde olduğu görülmektedir. Diğer yandan 2 (%2,90) çalışmanın ters etki düzeyinde yani negatif yönde ve kontrol grubu lehine bir etkiye sahip olduğu; 3 (%4,35) çalışmanın ise zayıf (poor) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu görülmektedir.

Daha ayrıntılı bir sınıflandırma için Tablo 11'de yer alan Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırılması incelenebilir.

Tablo 11:Etki Büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$-.15 \leq g < .15$ önemsiz (Negligible)	Önemsiz (Negligible)	4	5,80
$.15 \leq g < .40$ küçük	Küçük (Small)	3	4,35
$.40 \leq g < .75$ orta	Orta (Medium)	16	23,19
$.75 \leq g < 1.10$ geniş	Geniş (Large)	8	11,59
$1.10 \leq g < 1.45$ çok geniş	Çok geniş (Very Large)	17	24,64
$1.45 \leq g$ mükemmel	Mükemmel (Huge)	21	30,43
Toplam		69	100

Tablo 11 incelendiğinde Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflandırmasına göre en yüksek frekansın 21 çalışma ile (%30,43) “mükemmel” düzeyde olan grup olduğu anlaşılmıştır. Önemsiz (negligible) etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının 4 (%5,80) olduğu, küçük düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının ise 3 (%4,35) olduğu ve bu gruplarda yer alan en düşük frekansa sahip grubun küçük düzeyde etki büyüklüğü grubu olduğu görülmektedir.

Yukarıda hesaplanan genel etki büyüklüğü, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmadan hesaplanmıştır. Akademik başarıya ait çalışmalarda etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1 Akademik Başarı ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi

Bu bölümde etki büyüklüklerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin ilk olarak normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki Şekil 16’da sunulmuştur.

Şekil 16: Normallik Test Sonuçları

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Akademik Başarı	,079	69	,200*	,986	69	,659

*. This is a lower bound of the true significance.

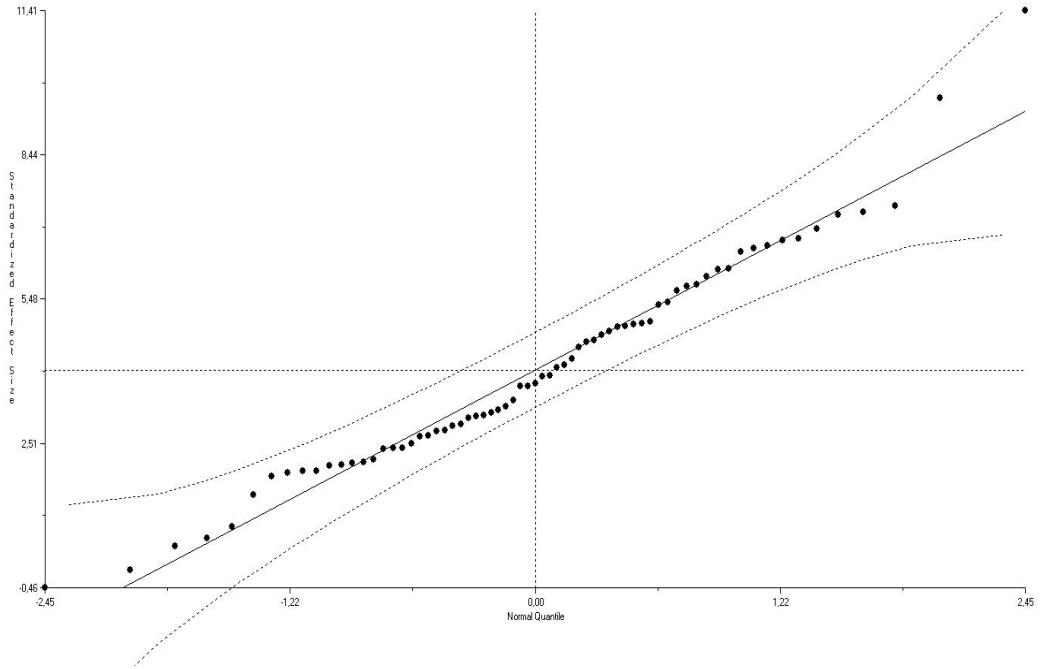
a. Lilliefors Significance Correction

Verilerin normal dağılımını test etmenin yollarından biri Shapiro-Wilks veya Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarıdır. Shapiro-Wilks 50’den küçük gruplar ($n < 50$) için, Kolmogorov-Smirnov testi ise büyük gruplar ($n > 50$) için daha doğru sonuçlar verir (Başol, 2020, s.160; Büyüköztürk, 2020, s.42). Grup büyüklüğü 50’den ($n = 69$) büyük olduğundan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Akademik başarı ile ilgili çalışmalara ait bireysel etki büyüklüklerini ifade eden ve

Şekil 16'daki test sonucuna bakıldığında p-değerinin (Sig. =0.20) 0.05 değerinden büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Normallik testi sonuçlarına ek olarak, çalışmanın etki büyüklüklerinin meta analiz ile birleştirilmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla normal dağılım grafiğine bakılmıştır. Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılımını gösteren grafik Şekil 17'de sunulmuştur.

Şekil 17: Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği



Şekil 17'de çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımına bakıldığında noktaların (çalışmaların) dağılımının güven aralıkları olarak tanımlanan kesik noktalarla gösterilen iki paralel çizgi arasında olması, belirlenen sınırları aşmaması, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olduğunun göstergesidir (Rosenberg vd., 2000). Bu nedenle etki büyüklüklerinin normal dağılım gösterdiği, güvenilir bir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu böylece çalışmaların birleştirilebileceği söylenebilir.

4.3.2 Heterojenlik Testi

Akademik başarı ile ilgili heterojenlik test bulguları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12: Çalışmanın Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	n	Cohen's d	Std hata	Varyans	%95 Güven Aralığı		Z değeri	p	Heterojenlik				
					Alt limit	Üst limit			Q değeri	df(Q)	p	I ²	τ^2
Sabit Etkiler Modeli	69	1,049	0,033	0,001	0,948	1,076	32,050	0,000					
Rastgele Etkiler Modeli	69	1,157	0,082	0,007	0,996	1,318	14,092	0,000	402,241	68	0,000	84,089	0,367

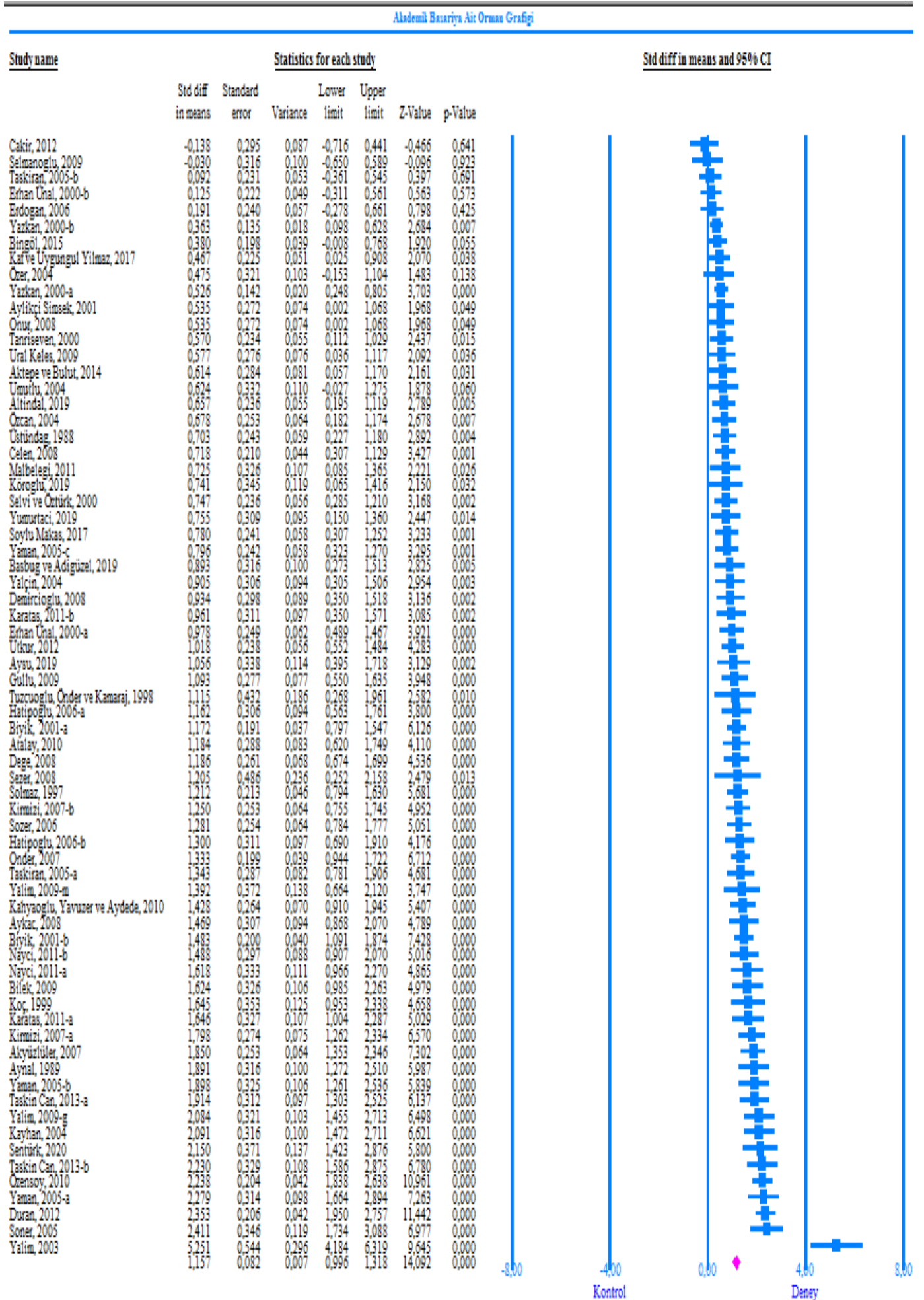
Tablo 12 incelendiğinde heterojenlik testinde Q değeri 68 serbestlik derecesi ile 402,241 olarak belirlenen bu değer %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanan p değerinin 0.05'in altında yer alması (genellikle 0.05) araştırmalar için heterojenitenin olduğu anlamına gelmektedir (Petitti, 2000, s. 115). Higgins ve Thompson (2002, s.1553) ise meta analiz çalışmalarında heterojenliğin düzeyini görmek için I^2 değerine göre yorum yapmayı önermişlerdir. I^2 değeri, çalışmalar arası varyansın şans kaynaklı olmadığını heterojenlikten kaynaklı olduğunu gösteren bir yüzdelik değerdir (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 76). Bununla birlikte I^2 değeri, etki büyüklüğünün toplam varyansının oranı olarak ifade edilmektedir (Kış ve Konan, 2014, s. 9). Higgins vd., (2003, s. 560) de Q değerinin bir tamamlayıcısı olan I^2 değerinin, heterojenliğe ilişkin diğer yaklaşımlara kıyasla daha avantajlı ve açık bir sonuç verebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada I^2 değeri 84,089 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalardaki I^2 değeri, %30'un altında ise düşük bir heterojenlikten, %50'den daha büyük değerler için dikkate değer heterojenliğin olduğundan bahsedilebileceği ifade edilmiştir (Higgins ve Thompson, 2002, s. 1553). Bununla birlikte % 25 ($I^2 = 25$), % 50 ($I^2 = 50$) ve % 75 ($I^2 = 75$) civarındaki yüzdeler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenlik anlamına geldiği belirtilmiştir (Huedo-Medina vd., 2006, s. 5). Bu çalışmada da heterojenliğin yüksek düzeyde (%84,089) olduğu söylenebilir. Wei vd.,'ye (2013, ss. 266-267) göre de homojenlik analizinde p değerinin 0.10'dan küçük olması ya da I^2 değerinin %50'den büyük olması durumunda çalışmanın heterojen bir yapı gösterdiğine işaret ettiğini ve analizler için rastgele etkiler modelinin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte tau-kare (τ^2) değeri gerçek etkilerin dağılımını tanımlamak için rastgele etkiler modelinde genellikle rapor edilmektedir. Tau-kare

(τ^2), çalışmalar arası varyanstır ve gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin etmektedir (Hak vd., 2016, s. 10). Bu çalışmada tau-kare değeri 0.367 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak heterojenlik test bulguları göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına yani heterojen bir yapı gösterdiğine yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %84,089 olarak yüksek düzeyde heterojen bulunduğundan, analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Akademik başarı alanı ile ilgili çalışmalara ait orman grafiği Şekil 18’de sunulmuştur.



Şekil 18: Akademik Başarıya Ait Orman Grafiği



Şekil 18’de akademik başarı ile ilgili çalışmalara ait orman grafiği verilmiştir. Şekil 18’de görülmekte olan lacivert kare şekilleri her bir çalışmaya ait o çalışmanın etki büyüklüğünü ifade ederken; karelerin yanında bulunan lacivert çizgiler ise etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt ve üst limitlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca pembe renkli elmas şeklindeki şekil ise rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Orman grafiği dikkatli bir şekilde incelendiğinde, en geniş güven aralığına sahip araştırmamanın Yalım (2003), en küçük güven aralığına sahip araştırmamanın ise Çakır’a (2012) ait olduğu anlaşılmaktadır.

Meta analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine yönelik elde edilen veriler göz önüne alındığında en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,138, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 5,251 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak sonuçlarının tümü incelendiğinde ise toplamda 69 çalışmanın 67’si pozitif etkiye, 2’si ise negatif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Pozitif etkiye sahip 67 çalışmanın drama yönteminin uygulandığı deney gruplarının tarafında bir etkiye, negatif etkiye sahip 2 çalışmanın ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grupları lehine bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

4.3.3 İkinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

Araştırmada “Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusunu yanıtlayabilmek için meta analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri birleştirilerek genel etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bireysel çalışmaların; gerçekleştirildikleri dersler, katılımcıların öğrenim seviyeleri, yaş grupları, kullanılan ölçme araçları ile deneysel desenler bakımından farklılaşmaları ve aynı evren parametrelerine sahip olmamaları, başka bir ifade ile heterojen yapıda olmaları nedeniyle genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanması rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 13’de sunulmuştur.

Tablo 13: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü

Model	n	Cohen’s d	Std hata	Varyans	%95 Güven Aralığı		Z değeri	p
					Alt limit	Üst limit		
Rastgele Etkiler Modeli	69	1,157	0,082	0,007	0,996	1,318	14,092	0,000

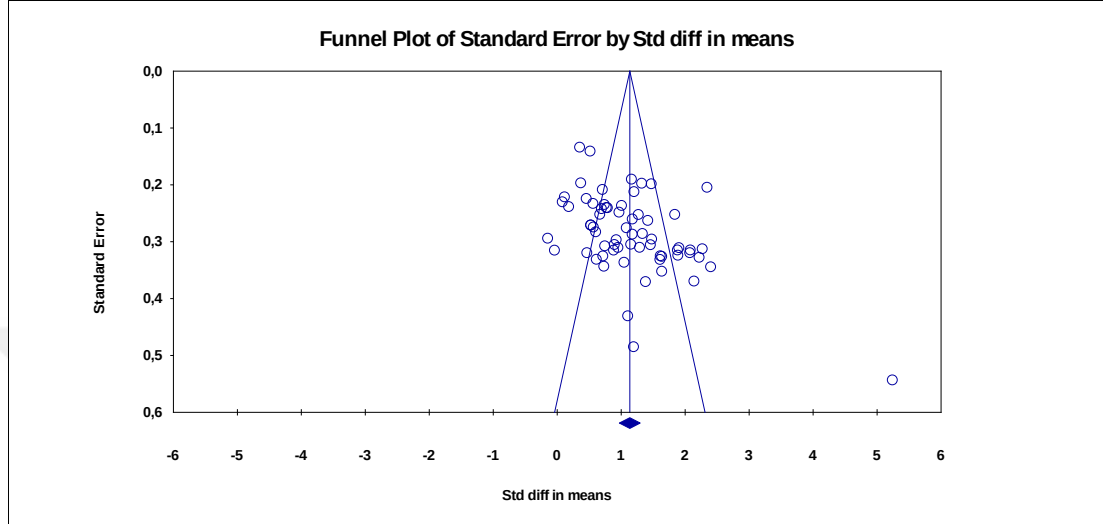
Tablo 13 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü değeri 0,082 standart hata ile 1,157 olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığında etki büyüklüğü alt sınırı 0,996, üst sınırı 1,318 bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında $Z=14,092$ ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (1,157), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu nedenle drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarına etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen vd.,’nin (2007) sınıflandırmasına göre “güçlü” düzeyde bir etkidir.

4.3.4 Yayın Yanlılığı Sonuçları

Ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesi sonrasında analize dâhil edilen araştırmalarda yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Yayın yanlılığı terimi genellikle, önemli olmayan ve boş sonuçlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı sonuçların sunulması ve yayınlanmasının daha olası olduğunu ifade etmek için kullanılır (Petitti, 2000, s. 58). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar içinde anlamlı farklılık bulunan araştırmalar lehine bir yanlılığın bulunup bulunmadığının tespiti için yayın yanlılığı testleri gerçekleştirilir. Yayın yanlılığı analizleri meta-analizlerin güvenilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir ve kaynaklarda kabul edilen birçok çeşidi vardır. Bu araştırmada da birden fazla yayın yanlılığı testi gerçekleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada, yayın

yanlılığını belirlemek amacıyla Huni Grafiği (Funnel Plot), Duval ve Tweedie testi (Kırpma ve Doldurma), Rosenthal'ın Güvenli N (klasik hata koruma sayısı), Orwin Güvenli N testinden yararlanılmıştır. Yayın yanlılığı durumunun olasılığına yönelik huni saçılım grafiğinin sonuçları Şekil 19'da sunulmuştur.

Şekil 19: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği



Şekil 19 incelendiğinde, grafiğin dikey ekseni, çalışmaların örneklem büyüklüğüne bağlı olarak bulunan standart hata değerlerine karşılık gelirken, yatay ekseni, elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) değerlerine karşılık gelmektedir. Huni şeklinin ortasında bulunan çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü (Cohen's d) temsil etmektedir. Yayın yanlılığın olmadığı bir huni grafiği yorumlanırken, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik bir şekilde dağılması beklenmektedir (Borenstein vd., 2009, s. 284; Vevea vd., 2019, s. 387). Şekil 19'da verilen huni saçılım grafiği görselinde yuvarlaklarla temsil edilen etki büyüklüklerinin huni şeklinin orta ve üst kısmına doğru, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik dağıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığının değerlendirilmesinde, huni grafiğinin sadece görsel olarak yorumlanması, tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte huni grafiğine bakılarak yapılan yorum "sezgisel" olduğu için bu durumda yapılan yorumun tek başına yeterli olamayacağı ve güvenilir olmaktan uzak bir sorun teşkil ettiğini söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda araştırmaya ait huni grafiği ile birlikte Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test verilerinden de yararlanılmıştır.

Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ait bulgular Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14: Ortalamanın Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (Kırılmış çalışmalar)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler		1,157	0,996	1,318	402,241
Düzeltilmiş değerler	0	1,157	0,996	1,318	

Tablo 14’te görüldüğü üzere bu test sonucuna göre huni grafiğinin soluna “0” çalışmanın eklenmesiyle simetri sağlanır. Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın soluna herhangi bir kayıp veri eklenmemiştir ki buda bize bu meta analiz çalışmasının soluna hiçbir çalışmanın eklenmeyeceğini göstermektedir. Yani çalışmalar simetrik bir dağılım göstermektedir. Ortalamanın sağına kayıp veriler eklenerek Duval ve Tweedie yöntemine ait bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

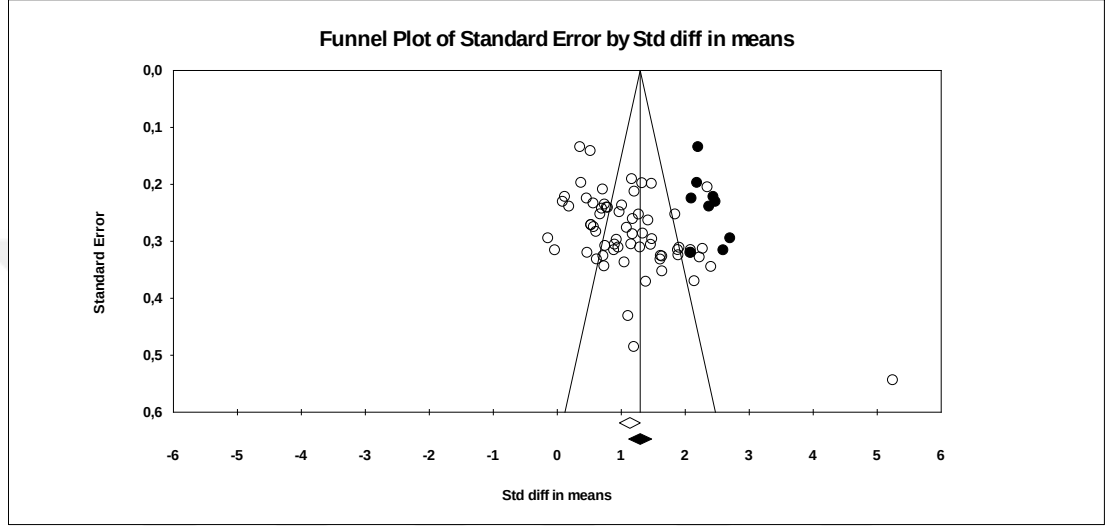
Tablo 15: Ortalamanın Sağına Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (Kırılmış çalışmalar)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler		1,157	0,996	1,318	402,241
Düzeltilmiş değerler	9	1,295	1,115	1,474	671,058

Tablo 15’e göre Duval ve Tweedie (kırma ve doldurma) yöntemine göre ortalamanın sağına dokuz tane kayıp çalışma eklenmiştir. Sonuçta Duval ve Tweedie yöntemine göre hesaplanan düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri Cohen’s $d=1,295$ bulunmuştur. Genel etki büyüklüğü değeri ($d=1,157$), düzeltilmiş etki büyüklüğü

değeri ($d=1,295$) ile karşılaştırıldığında iki değerde Cohen vd.,'nin (2007, s. 521) sınıflamalarına göre “güçlü” düzeyde bir etki yarattığı ve bu değerlerin birbirine yakın değerler olduğu dolayısıyla yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir. Şekil 20’de ise Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın sağına dokuz tane kayıp çalışma eklenmiş düzeltilmiş etki büyüklüğü huni grafiğini göstermektedir.

Şekil 20: Akademik Başarı Değişkenine ait Duval Tweedie Test Sonucu



Şekil 20 incelendiğinde meta analize sonradan dâhil edilen dokuz çalışma siyah renkli dairelerle gösterilirken, düzeltilmiş genel Cohen’s d etki büyüklüğü tahmini ise siyah renkli elmas ile gösterilmiştir. Şekil 20’de görüldüğü gibi gözlenen etki büyüklüğü değeri ile düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri birbirine yakın değerlerdir. Bu bakımdan çalışmalar yayın yanlılığı bakımından incelendiğinde grafiğin altındaki sınır değeri etkileyecek bir yayın yanlılığının bu çalışmada bulunmadığı söylenebilir.

Araştırmaya ait yayın yanlılığına Duval ve Tweedie yöntemine ilaveten Rosenthal’ın Güvenli N (hata koruma sayısı) istatistiği ile de gözlenmiş ve Tablo 16’da verilen analiz sonucuna dayanarak Güvenli N sayısı (FSN) 7600 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 7600 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yine elde edilmiş olan bu değer, gerçekleştirilen meta- analiz sonucunda tespit edilmiş olan “1,157” ortak etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamsız olması için sıfır etki düzeyine sahip çalışma sayısını vermektedir. Yani

Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısının 7600 çıkmış olması 69 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 7600 adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip, çalışma olması gerekir. Bu durumda ulaşılması gereken çalışma sayısının hepsine ulaşamayacak kadar yüksek olduğu görüldüğü için yayın yanlılığının etki büyüklüğünü etkilemediğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak yukarıdaki verilere göre de bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir. Akademik başarıya ilişkin yayın yanlılığına ait Rosenthal'ın Güvenli N (hata koruma sayısı) test sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalar için Z değeri	32,31014
Gözlenen çalışmalar için P değeri	0
Alfa	0,05
Yön	2
Alpha için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	69
FSN	7600

Rosenthal'ın Güvenli N (hata koruma sayısı) test sonuçlarına ek olarak da meta analiz sonuçlarının gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara karşı dirençli olabilmesini, $N/(5k+10)$ formülü (k: meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı, N: Hata koruma sayısı) sonucunda elde edilecek değer 1'den büyük olması durumunda gerçekleşebileceği dile getirmiştir (Mullen vd., 2001, s. 1454). Bu formül sonucunda da elde edilen değer (21,4) 1'den çok daha büyük olduğu için bu meta analiz sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olduğu sonucuna varılabilir.

Rosenthal'ın Güvenli N istatistiği verilerinin yanında yayın yanlılığı olmadığına emin olmak için Orwin'in Güvenli N istatistiği verilerinden de yararlanılmıştır. Bu veriler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalara ilişkin Cohen's d Değeri (Gözlenen Etki Büyüklüğü Değeri)	1,011
Cohen's d değerinin "Önemsiz" olması için ölçüt (Etki Büyüklüğünün düşürüleceği seviye)	0,050
Kayıp çalışmalar için Ortalama Cohen's d Değeri (Eksik çalışmalardaki ortalama etki büyüklüğü)	0,000
Cohen's d değerini 0.05'in altına çekmek için gereken kayıp çalışma sayısı	1251

Tablo 17 incelendiğinde, bu meta-analizde Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için 0,05 değeri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu durumda meta-analizin "önemsiz" olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 1251 olarak bulunmuştur. Bu değer meta analize dâhil edilen çalışma sayısından (69) oldukça fazladır. Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için gereken ölçüt değeri değiştirilebilir. Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için ölçüt olarak 0,01 değeri alındığında, meta analizin "önemsiz" olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 6512 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde bu değer de meta analize dâhil edilen çalışma sayısından (69) oldukça fazladır. Sonuç olarak bu veriler ışığında da çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

4.3.5 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri

Bu bölümde öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarına etki ettiği düşünülen, sırasıyla yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı, örneklem büyüklüğü ve danışman unvanı değişkenlerine yönelik moderatör analizlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte moderatör analizleri yapılırken yayın yılı, uygulama haftası, uygulama saati, örneklem büyüklüğü gibi değişkenler kendi içinde kategorize edilerek, analizler yapılmıştır. Analizler 57 çalışmadan elde edilen 69 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Bununla birlikte, Q-istatistiği “p=.05” düzeyi de dikkate alınarak ki kare (X^2) tablosunda yer alan kritik değer, Q değeri ile karşılaştırılarak, heterojenlik testinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden küçük olması gruplar arasında farkın anlamlı olmadığını, Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden büyük ise gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Q değeri ve ki kare tablosundaki kritik değer ile birlikte “p” değeri de dikkate alınmıştır.

4.3.5.1 Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Bu bölümde drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “ yayınlama yılına” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 1988 ve 2020 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yayınlandığı yıllara göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18: Yayınlama Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı						Heterojenlik			
Yayınlama Yılı	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1988-2004	20	1,070	0,152	0,023	0,773	1,367	7,052	0,000			
2005-2010	29	1,188	0,121	0,015	0,950	1,426	9,777	0,000			
2011-2020	20	1,130	0,167	0,028	0,803	1,458	6,761	0,000			
Q_b(arasında)									0,371	2	0,831
Genel	69	1,139	0,082	0,007	0,977	1,301	13,807	0,000			

Tablo 18’de çalışmaların yapıldığı yayınlanma yıllarına göre akademik başarı değişkeni üzerinde drama yöntemi kullanımının, birleştirilmiş etki büyüklükleri verilmiştir. En yüksek etki büyüklüğü değerinin 2005-2010 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2005-2010}=1,188$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1988-2004 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{1988-2004}=1,070$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,371 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,831 > .05$).

4.3.5.2 Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayın türüne” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı yayın türüne (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Çalışmaların yapıldığı yayın türüne göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19: Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı						Heterojenlik			
Yayın türü	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Makale	13	1,288	0,203	0,041	0,890	1,686	6,345	0,000			
Yüksek lisans tezi	52	1,119	0,095	0,009	0,933	1,305	11,769	0,000			
Doktora tezi	4	0,915	0,389	0,152	0,152	1,678	2,351	0,019			
Q(b) arasında									0,914	2	0,633
Genel	69	1,138	0,084	0,007	0,974	1,303	13,542	0,000			

Tablo 19’da en yüksek etki büyüklüğü değerinin makale çalışmalarında olduğu ($d_{Makale}=1,288$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise doktora tezi

çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Doktora tezi}}=0,915$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,914 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,633 > 0,05$).

4.3.5.3 Öğrenim Kademesi Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “öğrenim kademesine” (okulöncesi-İlkokul) göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı öğrenim kademesine (okulöncesi-İlkokul) ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Çalışmaların yapıldığı öğrenim kademesine göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Öğrenim Kademesi	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Okulöncesi	9	1,282	0,260	0,068	0,772	1,792	4,925	0,000			
İlkokul	60	1,109	0,087	0,008	0,939	1,280	12,767	0,000			
Q_b(arasında)									0,396	1	0,529
Genel	69	1,127	0,082	0,007	0,965	1,288	13,670	0,000			

Tablo 20 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Okulöncesi}}=1,282$), ancak ilkokul kademesinde ($d_{\text{İlkokul}}=1,109$) yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerinin de okulöncesi kademesinde elde edilen etki büyüklüğü değerine yakın olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,396 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,529 > 0,05$).

4.3.5.4 Coğrafi Bölge Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı coğrafi bölgede yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin coğrafi bölgeye göre

değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “coğrafi bölgeye” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Çalışmaların yapıldığı coğrafi bölgelerin birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Coğrafi Bölgeye Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Bölge	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Akdeniz	5	1,443	0,366	0,134	0,725	2,160	3,941	0,000			
Ege	10	1,337	0,229	0,053	0,888	1,786	5,835	0,000			
Karadeniz	5	1,179	0,331	0,110	0,530	1,829	3,560	0,000			
İç Anadolu	26	1,166	0,140	0,020	0,892	1,440	8,348	0,000			
Doğu Anadolu	6	1,096	0,245	0,060	0,615	1,577	4,468	0,000			
Marmara	17	0,899	0,160	0,026	0,584	1,213	5,606	0,000			
Q _b (arasında)									3,729	5	0,589
Genel	69	1,123	0,084	0,007	0,959	1,287	13,402	0,000			

Tablo 21 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Akdeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Akdeniz}=1,443$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Marmara bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Marmara}=0,899$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,729 < X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,589 > 0,05$).

4.3.5.5 Uygulama Haftası Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama sürelerinde yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin uygulama haftalarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama sürelerinde yapıldığı görüldüğünden, çalışmaların uygulama süreleri kategorize edilip hangi haftalar arasında yapılan uygulamaların ne tür bir etki düzeyine sahip olduğu Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Uygulama Haftalarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Hafta	n	Cohens d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1-4 hafta	27	0,870	0,130	0,017	0,716	1,224	7,484	0,000			
5-8 hafta	26	1,002	0,113	0,013	0,830	1,273	9,294	0,000			
9-16 hafta	14	1,135	0,167	0,028	0,808	1,461	6,812	0,000			
Q _{b(arasında)}									12,583	2	0,002
Genel	67	0,910	0,076	0,006	0,892	1,189	13,717	0,000			

*Uygulama süresini hafta olarak belirtmeyen 2 çalışma analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 22’de çalışmaların uygulama haftalarına göre en yüksek etki büyüklüğü değerinin 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{9-16 \text{ hafta}}=1,135$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-4 \text{ hafta}}=0,870$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. ($Q_B=12,583 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < 0,05$).

4.3.5.6 Uygulama Saati Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama saatine göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin uygulama saatine göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir.

Çalışmaların uygulama saatlerine göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23: Uygulama Saatine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Saat	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1-16 saat arası	38	0,987	0,106	0,011	0,779	1,195	9,307	0,000			
17 saat ve üzeri	27	1,172	0,115	0,013	0,947	1,397	10,228	0,000			
Q _{b(arasında)}									27,780	1	0,001
Genel	65	0,806	0,058	0,003	0,692	0,920	13,876	0,000			

*Uygulama saati belirtilmeyen 3 çalışma (4 karşılaştırma) analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 23 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 saat ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{17s \text{ ve üzeri}}=1,172$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saat arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-16s}=0,987$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=27,7800>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,001<0,05$).

4.3.5.7 Konu Alanı Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı konu alanlarına göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin konu alanlarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir.

Çalışmaların konu alanlarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Alan	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Sayısal	21	1,184	0,152	0,023	0,885	1,483	7,767	0,000			
Sözel	42	1,123	0,113	0,013	0,901	1,344	9,941	0,000			
Dil	6	1,068	0,169	0,029	0,736	1,399	6,312	0,000			
Q _b (arasında)									0,263	2	0,877
Genel	69	1,127	0,080	0,006	0,971	1,284	14,098	0,000			

Tablo 24 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanında yapılan çalışmada olduğu ($d_{\text{sayısal}}=1,184$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise dil alanında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Dil}}=1,068$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,263<X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,877>0,05$).

4.3.5.8 Örneklem Büyüklüğü Değişkenine İlişkin Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem sayılarının farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin örneklem sayılarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmaların örneklem sayılarına ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Çalışmaların örneklem sayılarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

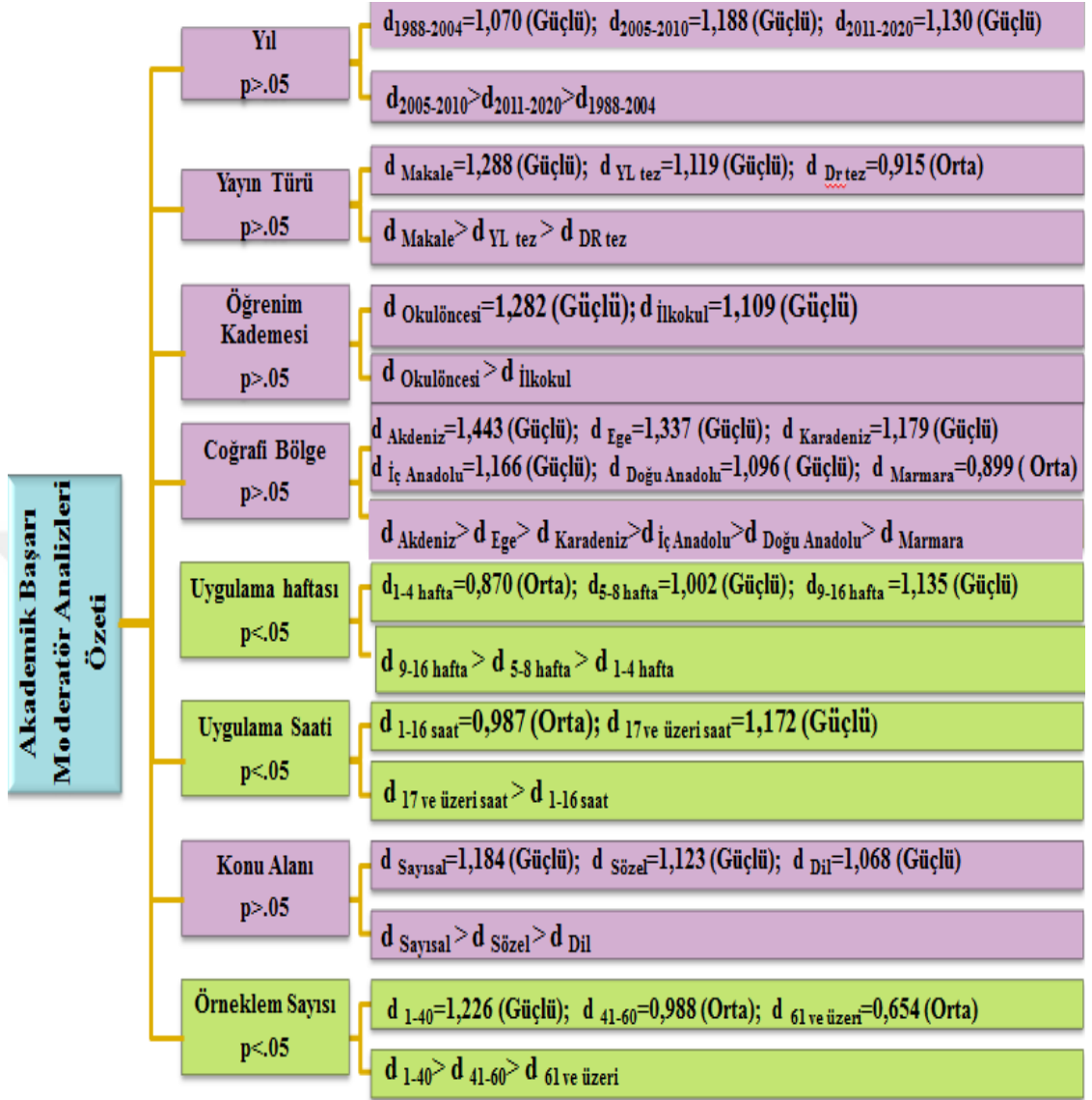
Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Örneklem aralığı	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1<n≤40	9	1,226	0,105	0,011	1,020	1,432	11,656	0,000			
40<n≤60	28	0,988	0,118	0,014	0,756	1,220	8,352	0,000			
60<n	32	0,654	0,121	0,015	0,416	0,891	5,395	0,000			
Q_b(arasında)									12,738	2	0,002
Genel	69	0,982	0,066	0,004	0,853	1,112	14,899	0,000			

Tablo 25 incelendiğinde, örneklem sayılarına göre en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,226$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,654$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayıları moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=12,738 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < 0,05$).

4.3.5.9 Akademik Başarıya Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti

Akademik başarı değişkenine ait moderatör analizlerinin özeti Şekil 21’de sunulmuştur.

Şekil 21: Akademik Başarı İle İlgili Moderatör Analizlerinin Özeti



* “d” Cohens’ d etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Ayrıca yukarıdaki şekilde etki büyüklükleri Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre yapılmıştır.

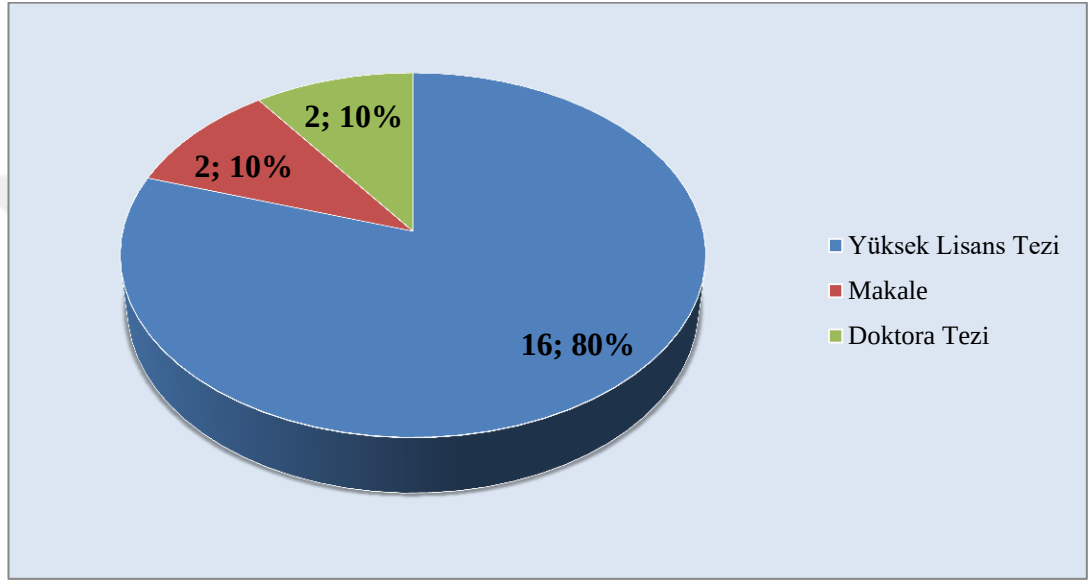
Şekil 21’de akademik başarı değişkenine ait moderatör analizleri sonuçları özet şeklinde verilmiştir. Dramanın akademik başarı üzerindeki etkisinin, çalışmaların uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kalıcılık değişkeni ile ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistikler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Kalıcılık ile ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türüne ait pasta grafiği Şekil 22’de sunulmuştur.

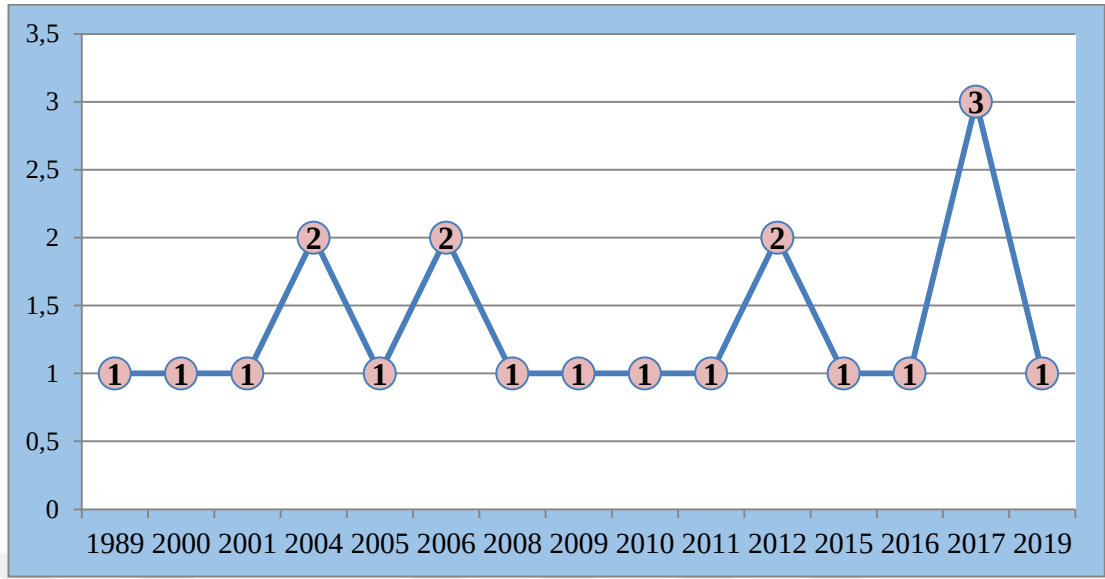
Şekil 22: Yayın Türüne Ait Pasta Grafiği



Şekil 22 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde öğrenilenlerin kalıcılığına ilişkin yapılmış toplam 16 yüksek lisans tezi, 2 makale ve 2 doktora tezi bulunmaktadır. Belli bir konuda yapılmış yüksek lisans tez sayılarının daha fazla olması genelde görülen bir durumdur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre frekans değerleri Şekil 23’te sunulmuştur.

Şekil 23: Yayınlanma Yılı



Şekil 23 incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın, 3 çalışma ile 2017 yılında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulanma iline ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 26’da sunulmuştur.

Tablo 26: Çalışmanın Uygulandığı İl’e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışmanın yapıldığı İl	Frekans	Yüzde (%)
İstanbul	5	25
Ankara	2	10
Adana	2	10
Erzincan	2	10
Bursa	2	10
Balıkesir	1	5
Bolu	1	5
Erzurum	1	5
İzmir	1	5
Kastamonu	1	5
Niğde	1	5
Sakarya	1	5
Toplam	20	100

Tablo 26’da araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı illere göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı ilin, 5 çalışma ile (%25) İstanbul ilinde yapıldığı görülmektedir.

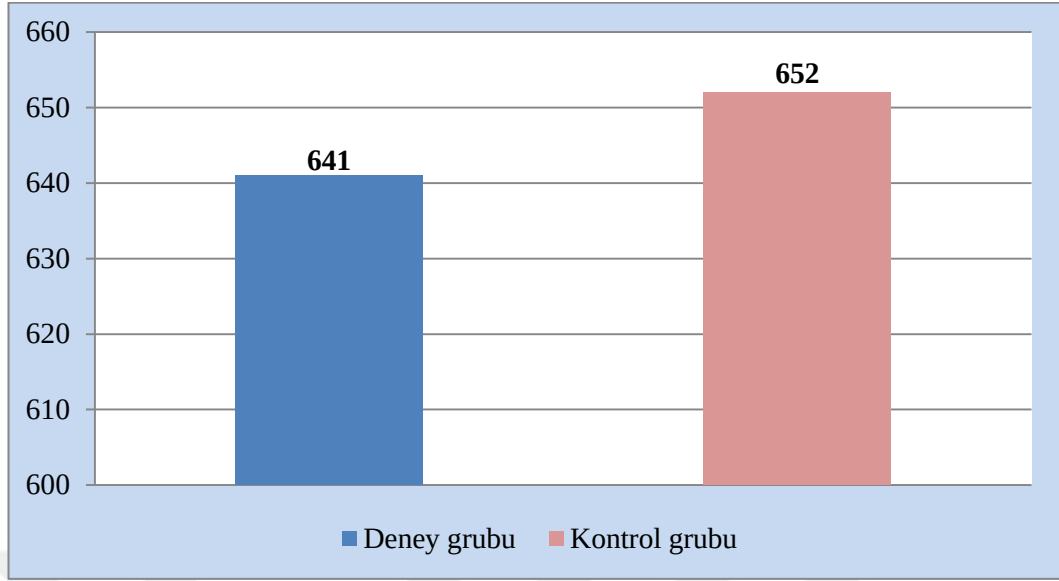
Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulanma alanına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27: Çalışmaların Uygulama Alanı’na Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama Alanı (Ders)	Frekans	Yüzde (%)
Matematik	7	35
Sosyal bilgiler	4	20
İngilizce	3	15
Okulöncesi	3	15
Hayat bilgisi	2	10
Rehberlik	1	5
Toplam	20	%100

Tablo 27’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı uygulama alanı, 7 çalışma (%35) ile Matematik alanında yapıldığı görülmektedir. Bunu 4 çalışma (%20) ile Sosyal Bilgiler alanı takip etmektedir. Drama yönteminin genellikle sözel alanlarında kullanıldığı olası bir durumdur. Tablo 28 incelendiğinde Matematik uygulama alanında da ($f=7$, %34) çalışmaların çok sık olduğu söylenebilir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların deney ve kontrol gruplarına ait örneklem dağılımı Şekil 24’te gösterilmiştir.

Şekil 24: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği



Şekil 24'e göre temel eğitim düzeyinde kalıcılık alanına yönelik yapılmış çalışmaların örneklemi 641'i deney grubu ve 652'si ise kontrol grubu olmak üzere toplam 1293 kişi oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28: Çalışmaların Örneklem Büyüklükleri'ne Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Örneklem Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
$1 < n \leq 40$	4	20
$40 < n \leq 60$	7	35
$60 < n$	9	45
Toplam	20	100

Tablo 28'e göre deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklükleri gruplandırılarak verilmiştir. Bu gruplandırmaya ilişkin örneklem büyüklüğü 1-40 kişi arasında olan 4 (%20) çalışma, örneklemini 40-60 kişi arasında olan 7 (%35) çalışma ve örneklemini 61 ve üzeri kişi ile yapılmış 9 (%45) çalışmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulanma haftalarına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29: Çalışmaların Uygulama Haftası

Uygulama haftası	Frekans	Yüzde (%)
1 hafta	1	5
2 hafta	1	5
3 hafta	4	20
4 hafta	5	25
5 hafta	3	15
6 hafta	1	5
8 hafta	1	5
12 hafta	1	5
13 hafta	1	5
16 hafta	1	5
Belirtilmemiş	1	5
Toplam	20	100

Tablo 29’da çalışmaların uygulanma haftaları incelendiğinde uygulamanın yapılma süresi açısından en fazla çalışma, 5 (%25) çalışma ile 4 haftada uygulanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar içerisinde uygulama süresi belirtmemiş olan toplam 1 (%5) araştırma olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum uygulama süresini hafta olarak belirtmeyen çalışmalarında olduğunu göstermektedir.

4.5 Kalıcılık İle İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir.

Kalıcılık ile ilgili çalışmalara ait etki büyüklükleri bulguları Tablo 30’da sunulmuştur.

Tablo 30: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları

Çalışma	Cohen's d	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z- değeri	p değeri
Bingöl, 2015	-0,033	Ters etki	0,196	0,038	- 0,418	0,351	-0,169	0,866
Uşaklı, 2006- b**	0,069	Zayıf	0,261	0,068	- 0,442	0,580	0,265	0,791
Çakır, 2012	0,115	Zayıf	0,295	0,087	- 0,464	0,693	0,389	0,697
Ceylan, 2009	0,343	Küçük	0,174	0,030	0,002	0,684	1,973	0,049
Kaf ve Uygungul Yılmaz, 2017	0,473	Küçük	0,225	0,051	0,031	0,915	2,098	0,036
Uşaklı, 2006-a	0,530	Orta	0,265	0,070	0,011	1,050	2,000	0,046
Soylu Makas, 2017	0,714	Orta	0,240	0,057	0,244	1,184	2,978	0,003
Tanrıseven, 2000	0,735	Orta	0,237	0,056	0,271	1,200	3,101	0,002
Altındal, 2019	0,736	Orta	0,237	0,056	0,272	1,201	3,106	0,002
Malbeleği, 2011	0,785	Orta	0,328	0,108	0,142	1,428	2,392	0,017
Aylıkçı Şimsek, 2001	0,930	Orta	0,281	0,079	0,378	1,481	3,305	0,001
Onur, 2008	0,930	Orta	0,281	0,079	0,378	1,481	3,305	0,001
Umutlu, 2004	0,966	Orta	0,343	0,118	0,294	1,638	2,817	0,005
Aydoğdu ve Ulaş, 2017	1,072	Güçlü	0,356	0,127	0,373	1,771	3,008	0,003
Sözer, 2006	1,237	Güçlü	0,252	0,064	0,743	1,731	4,907	0,000
Akdağ, 2010-b*	1,339	Güçlü	0,313	0,098	0,726	1,953	4,279	0,000
Ütkür, 2012	1,490	Güçlü	0,253	0,064	0,994	1,985	5,894	0,000
Ada, 2016	1,757	Güçlü	0,363	0,132	1,045	2,469	4,836	0,000
Akdağ, 2010-a	1,825	Güçlü	0,337	0,113	1,165	2,484	5,421	0,000
Aynal, 1989	2,096	Güçlü	0,327	0,107	1,456	2,737	6,413	0,000
Kayhan, 2004	2,181	Güçlü	0,321	0,103	1,553	2,810	6,800	0,000
Soner, 2005	2,522	Güçlü	0,352	0,124	1,831	3,212	7,158	0,000
Sabit Etkiler	0,871		0,056	0,003	0,762	0,980	15,679	0,000
Rastgele Etkiler	1,017		0,138	0,019	0,746	1,287	7,364	0,000

- *Çalışmada farklı ünitelerle ile çalışıldığından dolayı her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- **Birden fazla ölçme aracı (kalıcılık testi) uygulandığından her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 30 incelendiğinde, 20 çalışmadan (22 karşılaştırma) (%95) pozitif yönde etki büyüklüğü elde edilmiş ve 1 çalışmadan (%5) negatif yönde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen bireysel araştırmaların tamamına yakınının etki büyüklüğünün pozitif yönde olması drama yönteminin öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilemektedir.

Bireysel olarak yapılmış olan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin yönüne (işaretine) ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Yüzde ve Frekanslar

Etki Büyüklüğünün Yönü	Frekans	Yüzde (%)
Pozitif (+)	21	95,45
Negatif (-)	1	4,55
Nötr (0)	0	0,00
Toplam	22	100

Tablo 31 incelendiğinde çalışmaların 22’si (%95,45) pozitif yönde, 1’i (%4,55) negatif yönde olduğu görülmektedir.

Elde edilen hesaplamaların etki büyüklüğü düzeylerinin Cohen vd.,’ye (2007) göre sınıflandırılması Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32: Etki büyüklüklerinin Cohen vd., ’nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$d < 0$	Ters etki	1	4,55
$0 \leq d \leq 0,20$ zayıf (poor)	Zayıf (Poor)	2	9,09
$0,21 \leq d \leq 0,50$ küçük (modest)	Küçük (Modest)	2	9,09
$0,51 \leq d \leq 1,00$ orta (moderate)	Orta (Moderate)	7	31,82
$1,01 \leq d$ güçlü (strong)	Güçlü (Strong)	10	45,45
Toplam		22	100

Tablo 32 incelendiğinde 10 (%45) çalışmanın Cohen vd.,’ye (2007) sınıflamasına göre güçlü (strong) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve 7 (%32) çalışmanın ise orta (moderate) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve diğer tüm kategorilerdeki çalışmalara oranla en fazla çalışmanın bu kategorilerde olduğu görülmektedir. Diğer yandan 1 (%5) çalışmanın ters etki düzeyinde yani negatif

yönde ve kontrol grubu lehine bir etkiye sahip olduğu; 2 (%9) çalışmanın ise zayıf (poor) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu görülmektedir.

Daha ayrıntılı bir sınıflandırma için Tablo 33'te yer alan Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırılması incelenebilir.

Tablo 33: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$-.15 \leq g < .15$ önemsiz	Önemsiz (Negligible)	3	13,64
$.15 \leq g < .40$ küçük	Küçük (Small)	1	4,55
$.40 \leq g < .75$ orta	Orta (Medium)	5	22,73
$.75 \leq g < 1.10$ geniş	Geniş (Large)	5	22,73
$1.10 \leq g < 1.45$ çok geniş	Çok geniş (Very Large)	2	9,09
$1.45 \leq g$ mükemmel	Mükemmel (Huge)	6	27,27
Toplam		22	100

Tablo 33 incelendiğinde en yüksek frekansın 6 çalışma ile (%27,27) Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre mükemmel düzeyde olan grup olduğu anlaşılmıştır. Önemsiz (negligible) etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının 3 (%13,64) olduğu, küçük düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının ise 1 (%4,55) olduğu görülmektedir.

Yukarıda hesaplanan genel etki büyüklüğü, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmadan hesaplanmıştır. Kalıcılığa ait çalışmalarda etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1 Kalıcılık ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi

Bu bölümde etki büyüklerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin ilk olarak normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Şekil 25'te sunulmuştur.

Şekil 25: Kalıcılık İle İlgili Çalışmalara Ait Normallik Testi

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Kalıcılık	,131	22	,200 [*]	,960	22	,494

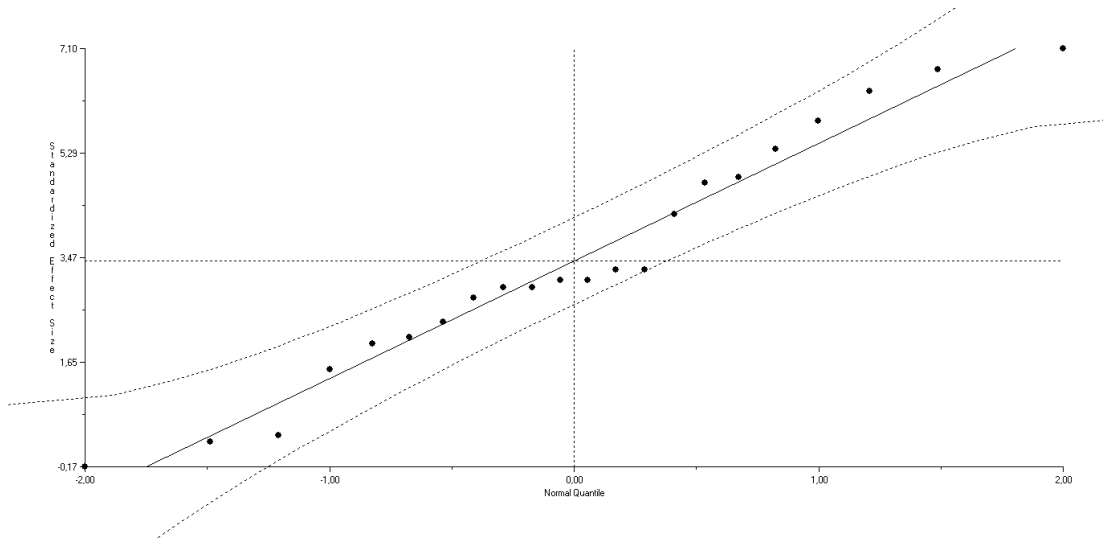
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Verilerin normal dağılımını test etmenin yollarından biri Shapiro-Wilks veya Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarıdır. Shapiro-Wilks 50'den küçük gruplar ($n < 50$) için, Kolmogorov-Smirnov testi ise büyük gruplar ($n > 50$) için daha doğru sonuçlar verir (Başol, 2020, s.160; Büyüköztürk, 2020, s.42). Grup büyüklüğü 50'den küçük (22) olduğundan Shapiro-Wilks testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Kalıcılık ile ilgili çalışmalara ait bireysel etki büyüklüklerini ifade eden ve Şekil 25'teki test sonucuna bakıldığında p-değerinin (Sig. =0.494) 0.05 değerinden büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Normallik testi sonuçlarına ek olarak, çalışmanın etki büyüklüklerinin meta-analiz ile birleştirilmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla normal dağılım grafiğine bakılmıştır. Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılımını gösteren grafik Şekil 26'da sunulmuştur.

Şekil 26:Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği



Şekil 26’da çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımına bakıldığında noktaların (çalışmaların) dağılımının güven aralıkları olarak tanımlanan kesik noktalarla gösterilen iki paralel çizgi arasında olması, belirlenen sınırları aşmadığını ve normal dağılıma uygun olduğunun göstergesidir (Rosenberg vd., 2000). Bu nedenle etki büyüklüklerinin normal dağılım gösterdiği, güvenilir bir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu böylece çalışmaların birleştirilebileceği söylenebilir.

4.5.2 Heterojenlik Testi

Kalıcılık ile ilgili heterojenlik test sonuçlarına ait bulgular Tablo 34’te sunulmuştur.

Tablo 34: Heterojenlik Testi Sonuçları

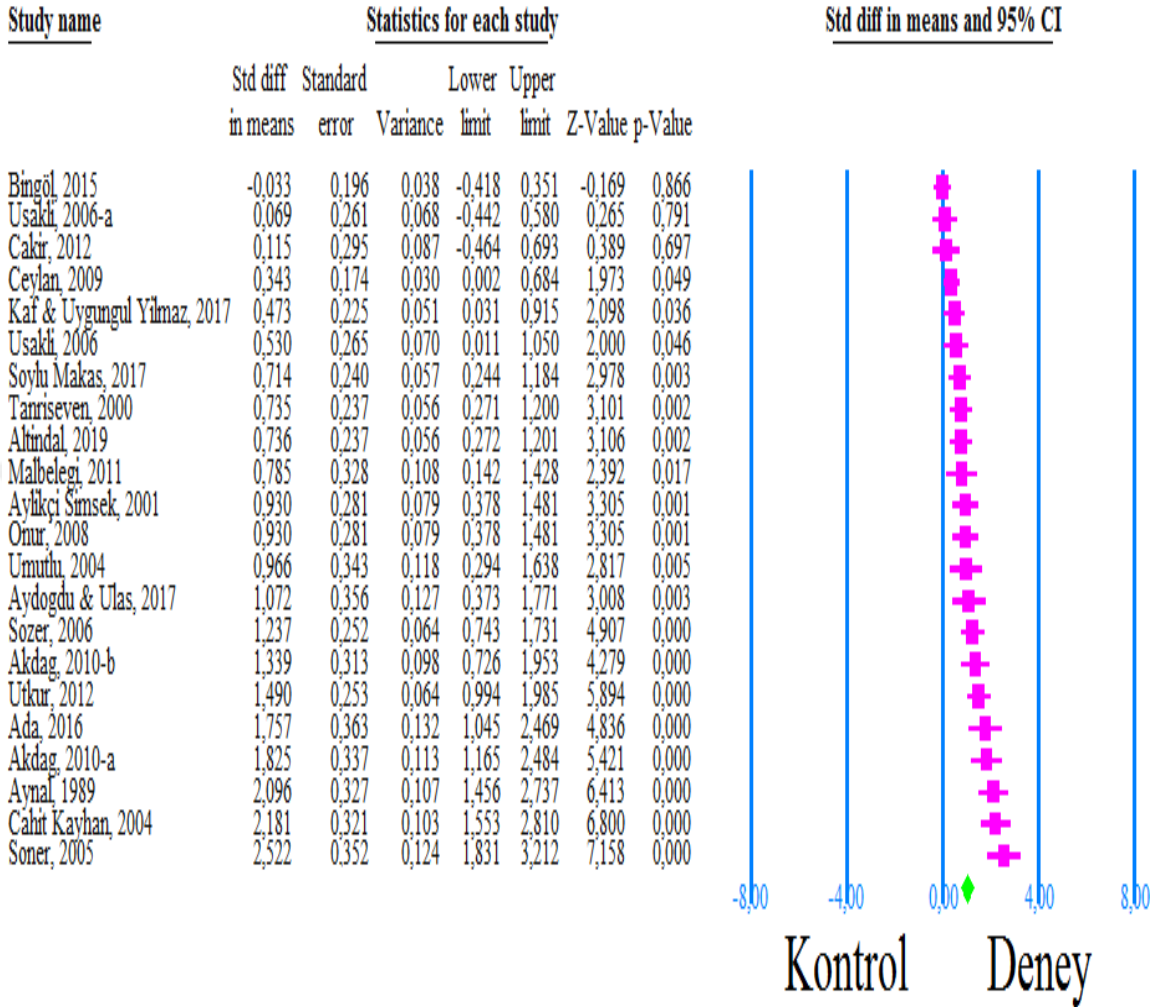
%95 Güven Aralığı										Heterojenlik			
Model	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q değeri	df(Q)	p	I ²	τ ²
Sabit Etkiler Modeli	22	0,871	0,056	0,003	0,762	0,980	15,679	0,000	131,980	21	0,000	83,331	0,358
Rastgele Etkiler Modeli	22	1,017	0,138	0,019	0,746	1,287	7,364	0,000					

Tablo 34 incelendiğinde heterojenlik testinde Q değeri 21 serbestlik derecesi ile 131,980 olarak belirlenen bu değer %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanan p değerinin 05’in altında yer alması (genellikle 0.05) araştırmalar için heterojenitenin olduğu anlamına gelmektedir (Petitti, 2000, s.115). Higgins ve Thompson (2002, s.1553) ise meta analiz çalışmalarında heterojenliğin düzeyini görmek için I² değerine göre yorum yapmayı önermişlerdir. I² değeri, çalışmalar arası varyansın şans kaynaklı olmadığını heterojenlikten kaynaklı olduğunu gösteren bir yüzdelik değerdir (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 76). Bununla birlikte I² değeri, etki büyüklüğünün toplam varyansının oranı olarak ifade edilmektedir (Kış ve Konan, 2014, s.9). Higgins vd., (2003, s. 560) de Q değerinin bir tamamlayıcısı olan I² değerinin heterojenliğe ilişkin diğer yaklaşımlara kıyasla daha avantajlı ve açık bir sonuç verebileceğini ifade etmişlerdir. Bu

çalışmada I^2 değeri 83,331 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalardaki I^2 değeri, %30'un altında ise düşük bir heterojenlikten, %50'den daha büyük değerler için dikkate değer heterojenliğin olduğundan bahsedilebileceği ifade edilmiştir (Higgins ve Thompson, 2002, s. 1553). Bununla birlikte % 25 ($I^2 = 25$), % 50 ($I^2 = 50$) ve % 75 ($I^2 = 75$) civarındaki yüzdeler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenlik anlamına geldiği belirtilmiştir (Huedo-Medina vd., 2006, s. 5). Bu çalışmada da heterojenliğin yüksek düzeyde (%83,331) olduğu söylenebilir. Wei vd.,'ye (2013, s.s 266-267) göre de homojenlik analizinde p değerinin 0.10'dan küçük olması ya da I^2 değerinin %50'den büyük olması durumunda çalışmanın heterojen bir yapı gösterdiğine işaret ettiğini ve analizler için rastgele etkiler modelinin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte tau-kare (τ^2) değeri gerçek etkilerin dağılımını tanımlamak için rastgele etkiler modelinde genellikle rapor edilmektedir. Tau-kare (τ^2), çalışmalar arası varyanstır ve gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin etmektedir (Hak vd., 2016, s. 10). Bu çalışmada tau-kare değeri 0.358 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak heterojenlik test bulguları göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına yani heterojen bir yapı gösterdiğine yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %83,331 olarak yüksek düzeyde heterojen bulunduğundan, analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Kalıcılığa ait orman grafiği Şekil 27'de sunulmuştur.

Kalıcılığa Ait Orman Grafiği



Şekil 27’de öğrenmenin kalıcılığı alanı ile ilgili çalışmalara ait orman grafiği verilmiştir. Şekilde görülmekte olan pembe kare şekilleri her bir çalışmaya ait o çalışmanın etki büyüklüğünü ifade ederken; karelerin yanında bulunan çizgiler ise etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt ve üst limitlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca yeşil renkli elmas şeklindeki şekil ise, rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Orman grafiği dikkatli bir şekilde incelendiğinde, en geniş güven aralığına sahip araştırmanın Soner (2005), en küçük güven aralığına sahip araştırmanın ise Bingöl’e (2015) ait olduğu anlaşılmaktadır.

Meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine yönelik elde edilen veriler göz önüne alındığında en küçük etki büyüklüğü değerinin

-0,033, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 2,522 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak sonuçlarının tamamı incelendiğinde ise toplamda 22 çalışmanın 21'i pozitif etkiye, 1'i ise negatif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Pozitif etkiye sahip 21 çalışmanın drama yönteminin uygulandığı deney gruplarının tarafında bir etkiye, negatif etkiye sahip 1 çalışmanın ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grupları lehine bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

4.5.3 Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmada “Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik öğrenme kalıcılığı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusunu yanıtlayabilmek için meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri birleştirilerek genel etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bireysel çalışmaların; gerçekleştirildikleri dersler, katılımcıların öğrenim seviyeleri, yaş grupları, kullanılan ölçme araçları ile deneysel desenler bakımından farklılaşmaları ve aynı evren parametrelerine sahip olmamaları, başka bir ifade ile heterojen yapıda olmaları nedeniyle genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanması rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 35: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü

Model	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	%95 Güven Aralığı			p
					Alt limit	Üst limit	Z değeri	
Rastgele Etkiler Modeli	22	1,017	0,138	0,019	0,746	1,287	7,364	0,000

Tablo 35’de yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü değeri 0,138 standart hata ile 1,017 olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığında etki büyüklüğü alt sınırı 0,746, üst sınırı 1,287 bulunmuştur. İstatistiksel

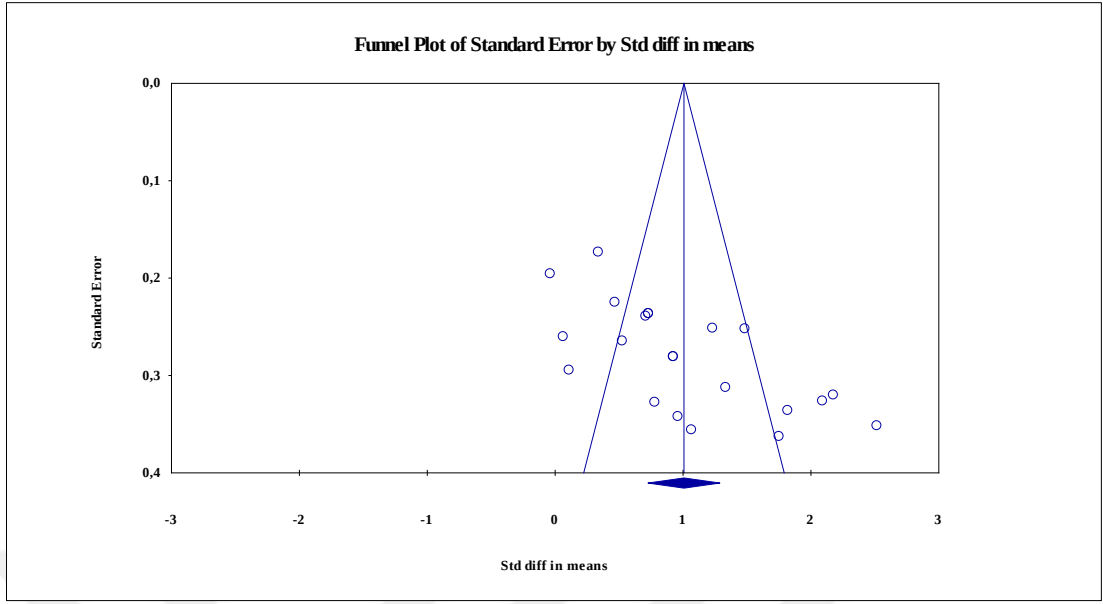
anlamlılığa bakıldığında $Z=7,364$ ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (1,017), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu nedenle drama yönteminin öğrencilerin öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen vd.,'nin (2007) sınıflandırmasına göre “güçlü” düzeyde bir etkidir.

4.5.4 Yayın Yanlılığı Sonuçları

Ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesinden önce analize dâhil edilen araştırmalarda yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Yayın yanlılığı terimi genellikle, önemli olmayan ve boş sonuçlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı sonuçların sunulması ve yayınlanmasının daha olası olduğunu ifade etmek için kullanılır (Petitti, 2000, s. 58). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar içinde anlamlı farklılık bulunan araştırmalar lehine bir yanlılığın bulunup bulunmadığının tespiti için yayın yanlılığı testleri gerçekleştirilir. Yayın yanlılığı analizleri meta-analizlerin güvenilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir ve kaynaklarda kabul edilen birçok çeşidi vardır. Bu araştırmada da birden fazla yayın yanlılığı testi gerçekleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada, yayın yanlılığını belirlemek amacıyla Huni Grafiği (Funnel Plot), Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma testi), Rosenthal'ın Güvenli N (klasik hata koruma sayısı), Orwin güvenli N testinden yararlanılmıştır.

Yayın yanlılığı durumuna yönelik huni saçılım grafiği Şekil 28'de sunulmuştur.

Şekil 28: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği



Şekil 28 incelendiğinde, grafiğin dikey eksen, çalışmaların örneklem büyüklüğüne bağlı olarak bulunan standart hata değerlerine karşılık gelirken, yatay eksen, elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) değerlerine karşılık gelmektedir. Huni şeklinin ortasında bulunan çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü (Cohen's d) temsil etmektedir. Yayın yanlılığın olmadığı bir huni grafiği yorumlanırken, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik bir şekilde dağılması beklenmektedir (Borenstein vd., 2009, s.284; Cooper vd., 2009, s. 437). Şekil 19'da verilen huni saçılım grafiği görselinde yuvarlaklarla temsil edilen etki büyüklüklerinin huni şeklinin orta ve üst kısmına doğru, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik dağıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığının değerlendirilmesinde, huni grafiğinin sadece görsel olarak yorumlanması, tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte huni grafiğine bakılarak yapılan yorum "sezgisel" olduğu için bu durumda yapılan yorumun tek başına yeterli olamayacağı ve güvenilir olmaktan uzak bir sorun teşkil ettiğini söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda araştırmaya ait huni grafiği ile birlikte Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test verilerinden de yararlanılmıştır.

Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ait bulgular Tablo 36’da sunulmuştur.

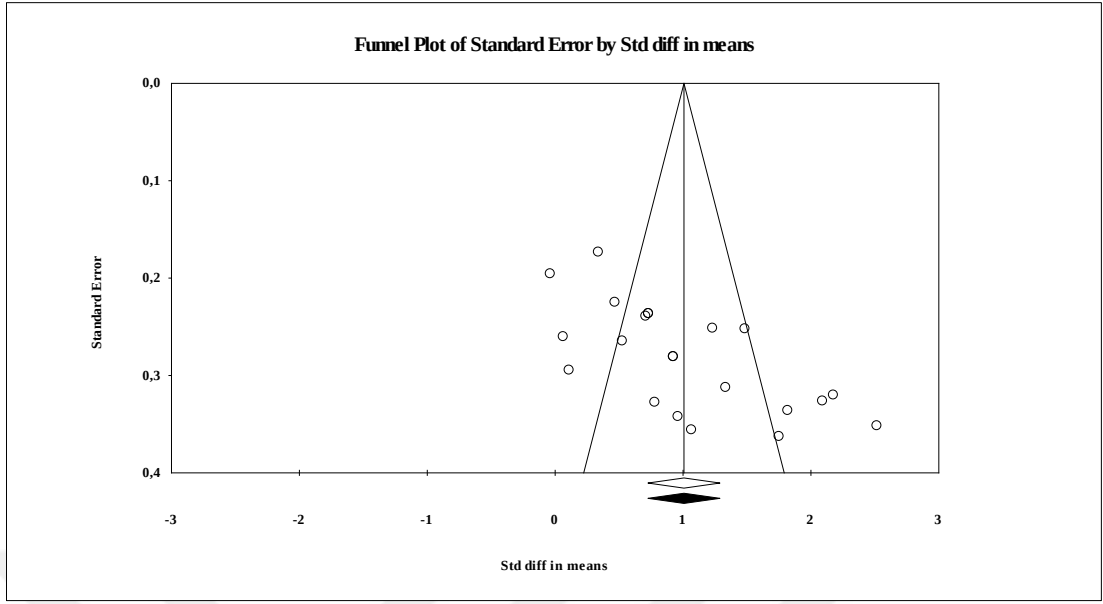
Tablo 36: Ortalamanın Sağına ve Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (Kırılmış çalışmalar)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler	0	1,017	0,746	1,287	131,980
Düzeltilmiş değerler		1,017	0,746	1,287	

Tablo 36’da görüldüğü gibi bu test sonucuna göre huni grafiğinin hem sağına hem de soluna “0” çalışmanın eklenmesiyle simetri sağlanır. Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın hem sağına hem de soluna herhangi bir kayıp veri eklenmemiştir ki buda bize bu meta analiz çalışmasına hiçbir çalışmanın eklenmeyeceğini göstermektedir. Yani çalışmalar simetrik bir dağılım göstermektedir. Sonuç olarak rastgele etkiler modeline göre bu yöntem de çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermiştir.

Duval ve Tweedie’ye ait etki büyüklüğü huni grafiği Şekil 29’da sunulmuştur.

Şekil 29: Kalıcılık Değişkenine Ait Duval ve Tweedie Test Sonucu



Şekil 29 incelendiğinde beyaz renkli elmas meta analiz çalışmasına ait etki büyüklüğünü, siyah renkli elmas şekli ise Duval ve Tweedie test sonucuna ait etki büyüklüğünü göstermektedir. Şekil 29 dikkatli bir şekilde incelendiğinde her iki elmas şeklindeki aynı etki büyüklüğünü ifade ettiğinden ve aynı yerde olduklarından dolayı (gözlenen değer ve düzeltilmiş değer aynı) bu çalışmada da test sonucuna göre yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Araştırmaya ait yayın yanlılığı Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ilaveten Rosenthal'ın Güvenli N (hata koruma sayısı) istatistiği ile de gözlenmiş ve Tablo 37'de verilen analiz sonucuna dayanarak Güvenli N sayısı (FSN) 1693 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 1693 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yani Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısının 1693 çıkmış olması 22 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 1693 adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip, çalışma olması gerekir. Bu durumda ulaşılması gereken çalışma sayısının tamamına ulaşamayacak kadar yüksek olduğu görüldüğü için yayın yanlılığının etki büyüklüğünü etkilemediğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak yukarıdaki verilere göre de bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Kalıcılığa ilişkin yayın yanlılığına ait Rosenthal'ın Güvenli N test sonuçları Tablo 37'de sunulmuştur.

Tablo 37: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalar için Z değeri	16,92779
Gözlenen çalışmalar için P değeri	0
Alfa	0,05
Yön	2
Alpha için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	22
FSN	1693

Tablo 37'e ek olarak da meta analiz sonuçlarının gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara karşı dirençli olabilmesini $N/(5k+ 10)$ formülü (k: meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı, N: Hata koruma sayısı) sonucunda elde edilecek değerin 1'den büyük olması durumunda gerçekleşebileceğini dile getirmişlerdir (Mullen vd., 2001, s. 1454). Bu formül sonucunda da elde edilen değer (14,10) 1'den çok daha büyük olduğu için bu meta-analiz sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olduğu sonucuna varılabilir.

Rosenthal'ın Güvenli N istatistiği verilerinin yanında yayın yanlılığı olmadığına emin olmak için Orwin'in Güvenli N istatistiği verilerinden de yararlanılmıştır. Bu veriler Tablo 38'de sunulmuştur.

Tablo 38: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalara ilişkin Cohen's d Değeri (Gözlenen Etki Büyüklüğü Değeri)	0,87119
Cohen's d değerinin "Önemsiz" olması için ölçüt (Etki Büyüklüğünün düşürüleceği seviye)	0,050
Kayıp çalışmalar için Ortalama Cohen's d Değeri (Eksik çalışmalardaki ortalama etki büyüklüğü)	0,000
Cohen's d değerini 0.05'in altına çekmek için gerekten kayıp çalışma sayısı	378

Tablo 38 incelendiğinde, bu meta-analizde Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için 0,05 değeri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu durumda meta analizin "önemsiz" olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 378 olarak bulunmuştur. Bu değer meta analize dâhil edilen çalışma sayısından (22) oldukça fazladır. Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için gereken ölçüt değeri değiştirilebilir. Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için ölçüt olarak 0,01 değeri alındığında, meta analizin "önemsiz" olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 1981 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde bu değer de meta analize dâhil edilen çalışma sayısından (22) oldukça fazladır.

4.5.5 Altıncı Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri

Bu bölümde öğrencilerin öğrenilenlerin kalıcılığına etki ettiği düşünülen, sırasıyla yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, konu alanı, örneklem büyüklüğü değişkenlerine yönelik moderatör analizlerine yer verilmiştir. Ayrıca moderatör analizleri yapılırken yayın yılı, uygulama haftası ve örneklem büyüklüğü değişkenleri kendi içinde kategorize edilerek, analizler yapılmıştır. Analizler 20 çalışmadan elde edilen 22 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Bununla birlikte, Q-istatistiği " $p=0.05$ " düzeyi de dikkate alınarak ki kare (X^2) tablosunda yer alan kritik değer, Q değeri ile karşılaştırılarak, heterojenlik

testinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden küçük olması gruplar arasında farkın anlamlı olmadığını, Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden büyük ise gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Q değeri ve ki kare tablosundaki kritik değer ile birlikte “p” değeri de dikkate alınmıştır.

4.5.5.1 Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Bu bölümde drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayınlanma yılına” göre öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 1989 ve 2019 yıllarına ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yapıldığı yıllara göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Yayınlanma Yılı	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1989-2005	6	1,553	0,319	0,102	0,927	2,179	4,862	0,000			
2006-2011	8	0,897	0,183	0,033	0,539	1,255	4,907	0,000			
2012-2019	8	0,760	0,214	0,046	0,341	1,180	3,553	0,000			
Q _b (arasında)									4,429	2	0,109
Genel	22	0,953	0,127	0,016	0,703	1,203	7,478	0,000			

Tablo 39 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1989-2005 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{1989-2005}=1,553$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2012-2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2012-2019}=0,760$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=4,429 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,109 > 0,05$).

4.5.5.2 Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayın türüne” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı yayın türüne (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

Çalışmaların yapıldığı yayın türüne göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 40: Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Yayın türü	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Yüksek lisans tezi	17	1,173	0,161	0,026	0,857	1,489	7,276	0,000			
Makale	2	0,709	0,293	0,086	0,135	1,283	2,421	0,015			
Doktora tezi	3	0,321	0,127	0,016	0,072	0,570	2,527	0,011			
Q_b(arasında)									17,270	2	0,000
Genel	22	0,654	0,094	0,009	0,469	0,839	6,922	0,000			

Tablo 40 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=1,173$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise doktora tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Doktora tezi}}=0,321$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=17,270>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,000<0,05$).

4.5.5.3 Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “öğrenim kademesine” (okulöncesi-İlkokul) göre öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı öğretim kademesine (okulöncesi-İlkokul) ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yapıldığı öğrenim kademesine göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Öğrenim Kademesi	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
İlkokul	19	1,020	0,150	0,023	0,725	1,315	6,781	0,000			
Okulöncesi	3	1,015	0,444	0,197	0,144	1,885	2,284	0,022			
Q_b(arasında)									0,000	1	0,991
Genel	22	1,019	0,142	0,020	0,740	1,299	7,155	0,000			

Tablo 41 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ilkökul kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{İlkokul}=1,020$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Okulöncesi}=1,015$) ve bu değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,000 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,991 > 0,05$).

4.5.5.4 Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı coğrafi bölgede yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin coğrafi bölgelere göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “coğrafi bölgeye” göre öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı coğrafi bölgelerin birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 42: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Coğrafi Bölge	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Karadeniz	4	1,846	0,248	0,061	1,361	2,332	7,450	0,000			
Akdeniz	2	1,267	0,811	0,658	-0,323	2,858	1,562	0,118			
İç Anadolu	2	1,242	0,919	0,844	-0,558	3,043	1,352	0,176			
Marmara Doğu Anadolu	9	0,902	0,117	0,014	0,673	1,132	7,713	0,000			
Ege	3	0,625	0,401	0,161	-0,161	1,412	1,558	0,119			
	2	0,297	0,231	0,053	-0,155	0,749	1,288	0,198			
Q _b (arasında)									22,115	5	0,000
Genel	22	0,930	0,092	0,009	0,749	1,111	10,061	0,000			

Tablo 42’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin Karadeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Karadeniz}=1,846$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Ege bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Ege}=0,297$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B= 22,115 > X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,000 < 0,05$).

4.5.5.5 Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama sürelerinde yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin uygulama haftasına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmaların uygulama haftaları kategorize edilip hangi haftalar arasında yapılan uygulamaların kalıcılık üzerinde ne tür bir etki düzeyine sahip olduğu Tablo 43'te sunulmuştur.

Tablo 43: Uygulama Haftasına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken Hafta	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	%95 Güven Aralığı			p	Heterojenlik		
					Alt limit	Üst limit	Z değeri		Q	sd	p
1-4 hafta	11	1,422	0,179	0,032	1,071	1,774	7,927	0,000			
5-8 hafta	5	0,620	0,290	0,084	0,051	1,189	2,137	0,033			
9-16 hafta	4	0,428	0,197	0,039	0,042	0,814	2,173	0,030			
Q _b (arasında)									15,136	2	0,001
Genel	20	0,958	0,112	0,012	0,739	1,176	8,584	0,000			

*Uygulama süresi belirtmeyen 2 çalışma analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 43'te en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-4 \text{ hafta}}=1,422$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{9-16 \text{ hafta}}=0,428$) belirlenmiştir. Ayrıca 5-8 hafta arasında yapılan çalışmalara ait etki büyüklüğü değerinin de düşük çıktığı ($d_{5-8 \text{ hafta}}=0,620$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=15,136 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,001 < 0,05$).

4.5.5.6 Konu Alanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı konu alanlarına göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin konu alanlarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir.

Çalışmaların konu alanlarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Konu Alanı	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Dil	4	1,559	0,248	0,062	1,072	2,046	6,277	0,000			
Sayısal	7	1,159	0,244	0,059	0,681	1,637	4,751	0,000			
Sözel	11	0,721	0,164	0,027	0,399	1,044	4,384	0,000			
Q _b (arasında)									8,332	2	0,016
Genel	22	1,020	0,120	0,014	0,786	1,255	8,537	0,000			

Tablo 44'te en yüksek etki büyüklüğü değerinin dil alanında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Dil}=1,559$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Sözel}=0,721$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=8,332>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,016<0,05$).

4.5.5.7 Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem sayılarının farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin örneklem sayılarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmaların örneklem sayılarına ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların örneklem sayılarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Örneklem aralığı	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1<n≤40	4	1,309	0,265	0,070	0,790	1,829	4,939	0,000			
40<n≤60	9	0,840	0,152	0,023	0,546	1,143	5,541	0,000			
60<n	9	0,831	0,199	0,040	0,442	1,221	4,182	0,000			
Q _b (arasında)									2,600	2	0,272
Genel	22	0,921	0,110	0,012	0,705	1,136	8,366	0,000			

Tablo 45'te en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,309$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,831$)

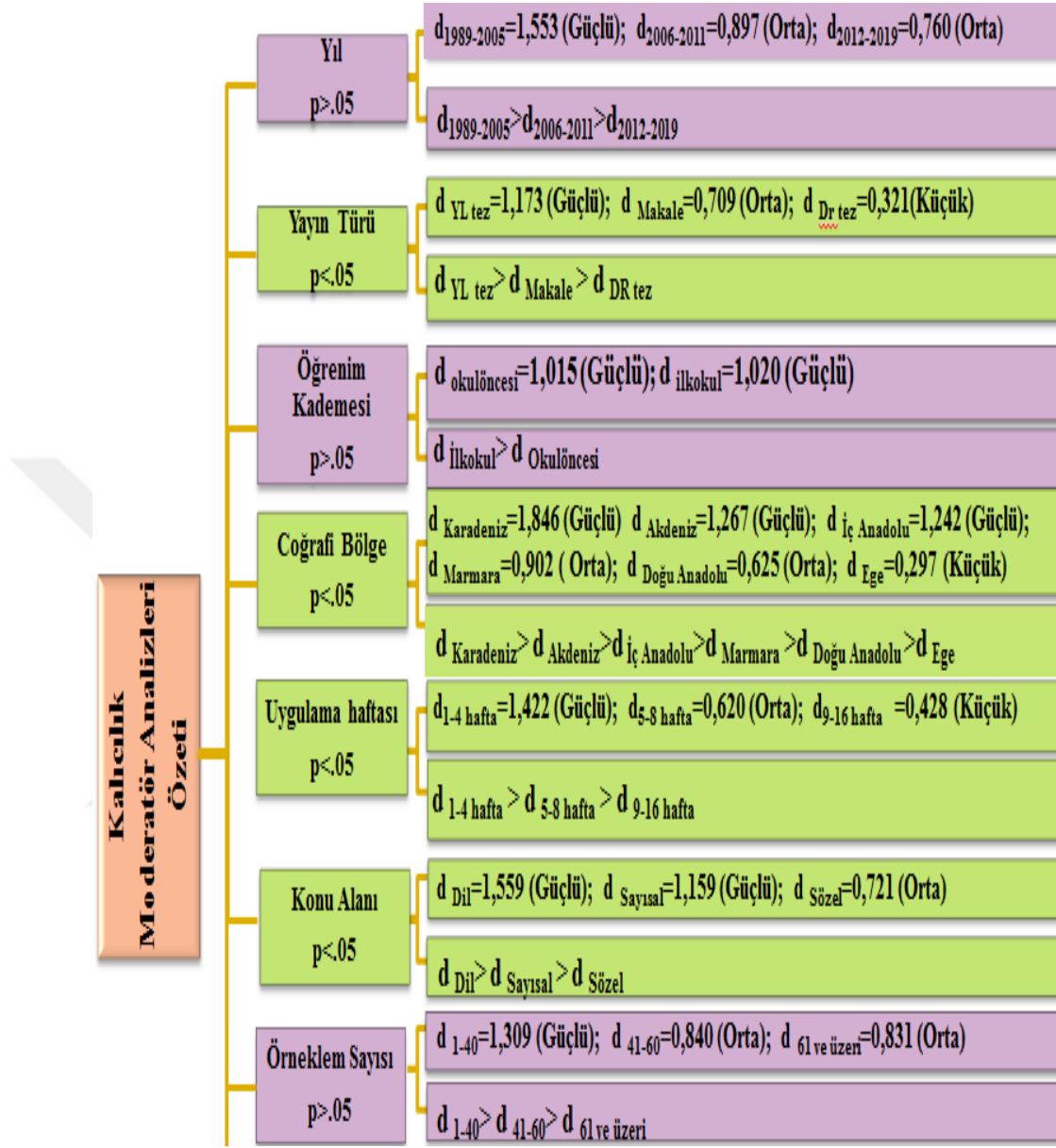
belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayıları moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=2,600 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,272 > 0,05$).

4.5.5.8 Kalıcılığa Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti

Kalıcılık değişkenine ait moderatör analizlerinin özeti ise Şekil 30'da sunulmuştur.



Şekil 30: Kalıcılık İle İlgili Moderatör Analizlerinin Özeti



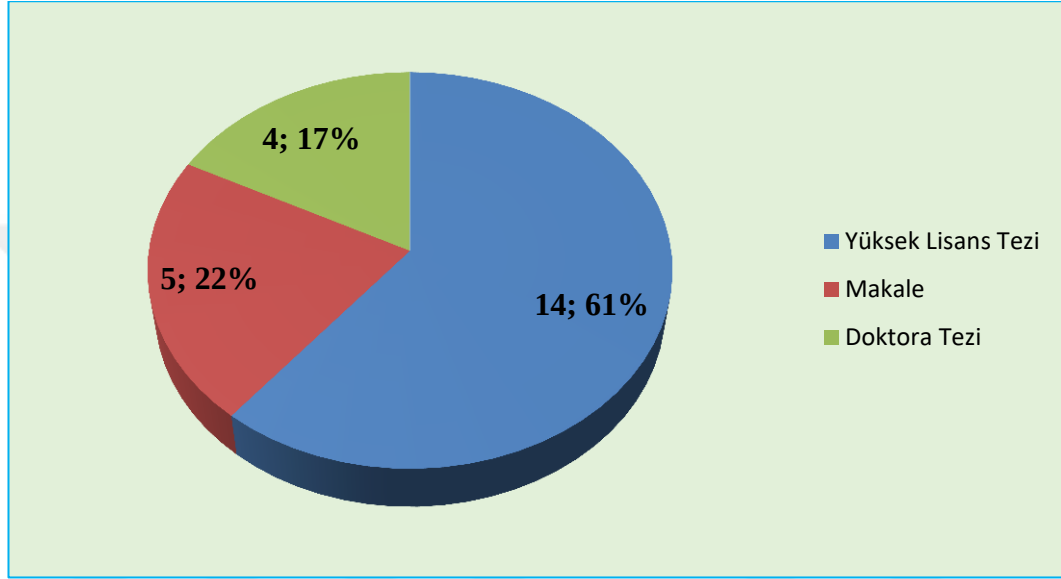
*“d”, Cohens’ d etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Ayrıca yukarıdaki şekilde etki büyüklükleri Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre yapılmıştır.

Kalıcılık değişkenine ait moderatör analizleri sonuçları özet şeklinde Şekil 30’da verilmiştir. Dramanın kalıcılık üzerindeki etkisinin, çalışmaların yayın türü, coğrafi bölge, uygulama haftası ve konu alanına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

4.6 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tutum değişkeni ile ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistikler aşağıda şekil ve tablolar halinde verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayın türlerine ait pasta grafiği Şekil 31’de sunulmuştur.

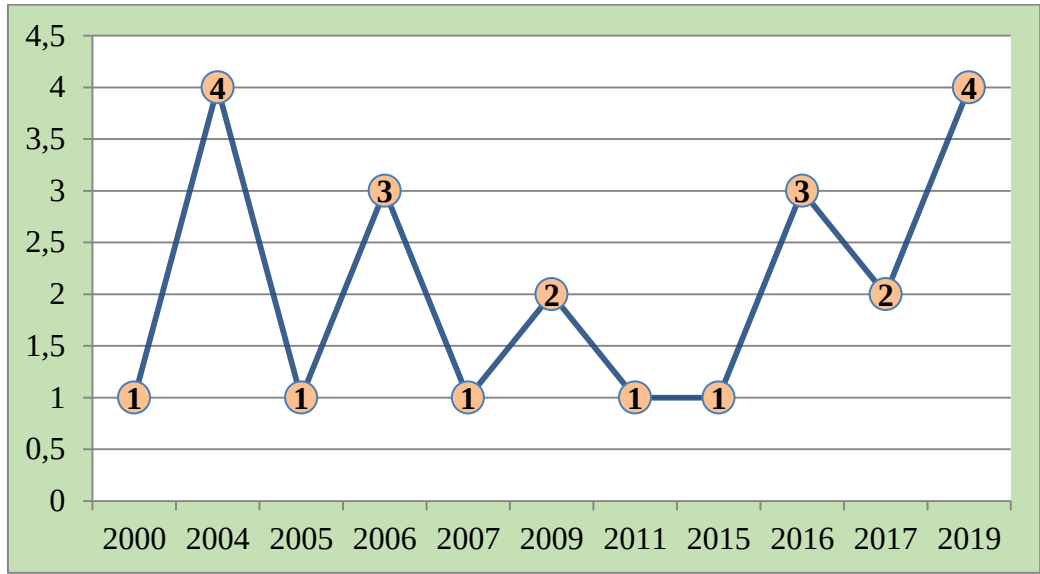
Şekil 31: Yayın Türü Dağılımına Göre Pasta Grafiği



Şekil 31’de yer alan çalışmaların pasta grafiğine göre, tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların 14’ü yüksek lisans tezi, 5’i makale ve 4’ü doktora tezi olmak üzere toplam 23 çalışma bulunmaktadır. Belli bir konuda yapılmış yüksek lisans tez sayılarının daha fazla olması genelde görülen bir durumdur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayınlanma yıllarına ait frekans değerleri Şekil 32’de sunulmuştur.

Şekil 32: Yayınlanma Yılı



Şekil 32’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın 4’er çalışma ile 2004 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulandığı il’e ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46: Çalışmanın Uygulandığı İl’e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışmanın yapıldığı İl	Frekans	Yüzde (%)
Ankara	4	17,39
İzmir	3	13,04
Antalya	2	8,70
İstanbul	1	4,35
Adana	1	4,35
Adapazarı	1	4,35
Bolu	1	4,35
Bursa	1	4,35
Denizli	1	4,35
Eskişehir	1	4,35
Erzincan	1	4,35
Kars	1	4,35
Kırşehir	1	4,35
Konya	1	4,35
Trabzon	1	4,35
Van	1	4,35
Zonguldak	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 46’da araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı illere göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı ilin, 4 çalışma (%17,39) ile Ankara ilinde yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 47’de sunulmuştur.

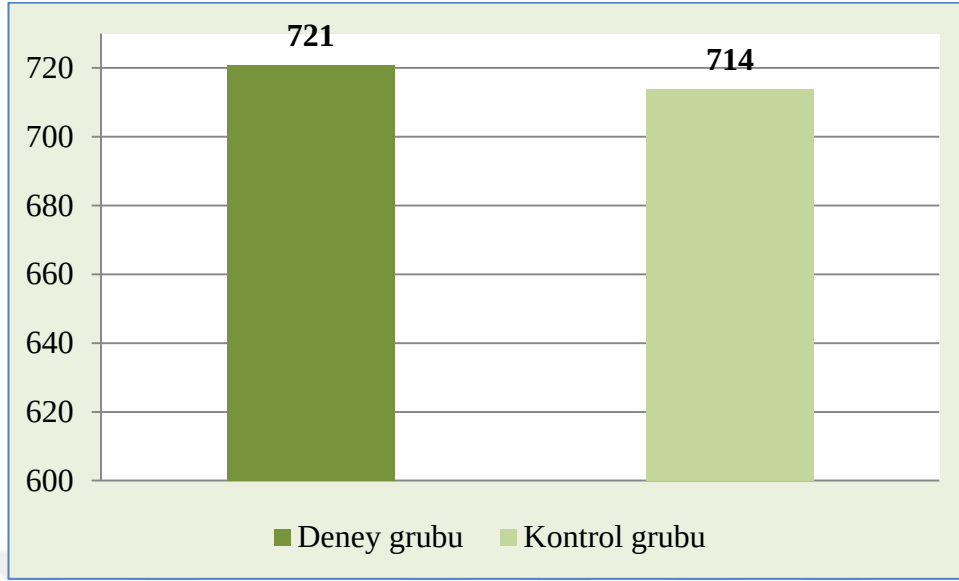
Tablo 47: Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Sosyal bilgiler	6	26,09
Matematik	5	21,74
Türkçe	4	17,39
Fen bilgisi	4	17,39
Hayat bilgisi	1	4,35
Okulöncesi	1	4,35
Müzik	1	4,35
Görsel sanatlar	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 47’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı uygulama alanı, 6 çalışma (%26,09) ile Sosyal bilgiler alanında yapıldığı görülmektedir. Bunu yine 5 çalışma (%21,74) ile Matematik alanı takip etmektedir. Drama yönteminin genellikle sözel alanlarında kullanıldığı olası bir durumdur. Tablo 48 incelendiğinde Matematik uygulama alanında da (f=5, %21,74) çalışmaların sık olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarına ait frekanslar Şekil 33’de sunulmuştur.

Şekil 33: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği



Şekil 33’de göre temel eğitim düzeyinde öğrencilerin tutumuna yönelik yapılmış çalışmaların örneklemi 721’i deney grubu ve 714’ü ise kontrol grubu olmak üzere toplam 1435 kişi oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 48’de sunulmuştur.

Tablo 48: Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Katılımcı Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
1<n≤40	5	21,74
40<n≤60	6	26,09
60<n	12	52,17
Toplam	23	100

Tablo 48’e göre drama yönteminin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklükleri gruplandırılarak verilmiştir. Bu gruplandırmaya ilişkin örneklem büyüklüğü 1-40 kişi arasında olan 5 (%21,74) çalışma, örneklemini 40-60 kişi arasında

olan 6 (%26,09) çalışma ve örnekleme 61 ve üzeri kişi ile yapılmış 12 (%52,17) çalışmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama haftalarına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49: Çalışmaların Uygulama Haftalarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama haftası	Frekans	Yüzde (%)
2 hafta	1	4,35
3 hafta	4	17,39
4 hafta	3	13,04
5 hafta	2	8,70
6 hafta	5	21,74
7 hafta	1	4,35
8 hafta	3	13,04
10 hafta	1	4,35
12 hafta	1	4,35
14 hafta	1	4,35
Belirtilmemiş	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 49’a göre drama yönteminin uygulama haftaları incelendiğinde 6 haftada yapılan çalışmaların (f=5, %21,74) fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar içerisinde uygulama süresi belirtmemiş olan toplam 1 (%4,35) araştırma olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama saatlerine ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama saati	Frekans	Yüzde (%)
5 saat	1	4,35
6 saat	1	4,35
8 saat	3	13,04
12 saat	2	8,70
15 saat	2	8,70
16 saat	2	8,70
18 saat	2	8,70
20 saat	1	4,35
22 saat	1	4,35
23 saat	1	4,35
24 saat	3	13,04
28 saat	1	4,35
43 saat	1	4,35
48 saat	1	4,35
Belirtilmemiş	1	4,35
Toplam	23	100

Tablo 50'ye göre drama yönteminin uygulanma saatleri incelendiğinde uygulamanın yapılma saatleri açısından en fazla çalışmanın 3'er (%13,04) çalışma ile 8 saatte ve 24 saatte yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmalar içerisinde uygulama saatini belirtmemiş olan toplam 1 (%4,35) araştırma olduğu göze çarpmaktadır.

4.7 Tutum ile İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için deney ve kontrol grupları'nın örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir. Tutum ile ilgili çalışmalara ait etki büyüklükleri Tablo 51'de sunulmuştur.

Tablo 51: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları

Çalışma	Cohen's d	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z- değeri	p değeri
Bingöl, 2015	-0,137	Ters etki	0,196	0,039	-0,522	0,248	-0,699	0,485
Akyüzlüler, 2007	0,078	Zayıf	0,212	0,045	-0,338	0,493	0,366	0,714
Selvi ve Öztürk, 2000	0,118	Zayıf	0,227	0,051	-0,327	0,562	0,518	0,604
Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016	0,194	Zayıf	0,240	0,058	-0,277	0,666	0,807	0,419
Ergüder, 2019	0,308	Küçük	0,285	0,081	-0,250	0,866	1,081	0,280
Kayhan, 2004	0,418	Küçük	0,257	0,066	-0,086	0,921	1,627	0,104
Kaf, Uygungul Yılmaz, 2017	0,434	Küçük	0,225	0,051	-0,007	0,875	1,929	0,054
Erkan ve Aykaç, 2014	0,531	Orta	0,307	0,094	-0,071	1,133	1,729	0,084
Özer, 2004	0,637	Orta	0,324	0,105	0,001	1,272	1,964	0,050
Yalçın, 2004	0,640	Orta	0,299	0,090	0,054	1,226	2,139	0,032
Karadağ ve Çalışkan, 2006	0,713	Orta	0,258	0,066	0,208	1,219	2,767	0,006
Kırmızı, 2009	0,717	Orta	0,177	0,031	0,371	1,064	4,054	0,000
Karataş, 2011-b	0,733	Orta	0,305	0,093	0,136	1,330	2,406	0,016
Ural Keleş, 2009	0,737	Orta	0,279	0,078	0,190	1,284	2,642	0,008
Aysu, 2019	0,804	Orta	0,329	0,108	0,160	1,448	2,445	0,014
Yılmaz, 2019	0,840	Orta	0,269	0,073	0,312	1,368	3,119	0,002
Soylu Makas, 2017	0,841	Orta	0,243	0,059	0,366	1,317	3,468	0,001
Altındal, 2019	0,860	Orta	0,240	0,057	0,390	1,330	3,586	0,000
Çelik, 2016-a*	0,875	Orta	0,256	0,065	0,373	1,376	3,420	0,001
Kaya, 2006	1,006	Orta	0,265	0,070	0,485	1,526	3,790	0,000
Karataş, 2011-a**	1,028	Güçlü	0,301	0,091	0,438	1,618	3,417	0,001
Erdoğan, 2016	1,137	Güçlü	0,387	0,150	0,378	1,896	2,935	0,003
Çelik, 2016-b	1,223	Güçlü	0,266	0,071	0,701	1,745	4,593	0,000
Soner, 2005	1,276	Güçlü	0,289	0,083	0,710	1,842	4,421	0,000
Sütçü, 2006	1,514	Güçlü	0,254	0,064	1,017	2,011	5,969	0,000
Sabit Etkiler	0,641		0,052	0,003	0,529	0,732	12,195	0,000
Rastgele Etkiler	0,680		0,086	0,007	0,512	0,847	7,939	0,000

- *Çalışmada iki farklı tutum verisi olduğundan dolayı her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- **Çalışmada iki farklı sınıf düzeyi (4.sınıf ve 5.sınıf) ile çalışıldığından her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 51 incelendiğinde, 25 karşılaştırmadan (23 çalışma) (%96) pozitif yönde etki büyüklüğü elde edilmiş ve 1 çalışmadan (%4) negatif yönde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen bireysel araştırmaların tamamına yakınının etki büyüklüğünün pozitif yönde olması drama yönteminin tutumu olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Bireysel olarak yapılmış olan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin yönüne (işaretine) ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 52’de sunulmuştur.

Tablo 52: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki Büyüklüğünün Yönü	Frekans	Yüzde (%)
Pozitif (+)	24	96
Negatif (-)	1	4
Nötr (0)	0	0
Toplam	25	100

Tablo 52 incelendiğinde çalışmaların 24’ü (%96) pozitif yönde, 1’i (%4) negatif yönde olduğu görülmektedir. Elde edilen hesaplamaların etki büyüklüğü düzeylerinin Cohen vd.,’nin (2007) sınıflandırılması Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53: Etki büyüklüklerinin Cohen vd.,’nin (2007) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$d < 0$	Ters etki	1	4
$0 \leq d \leq 0,20$ zayıf (poor)	Zayıf (Poor)	3	12
$0,21 \leq d \leq 0,50$ küçük (modest)	Küçük (Modest)	3	12
$0,51 \leq d \leq 1,00$ orta (moderate)	Orta (Moderate)	13	52
$1,01 \leq d$ güçlü (strong)	Güçlü (Strong)	5	20
Toplam		25	%100

Tablo 53 incelendiğinde 4 (%16,67) çalışmanın Cohen ve diğerleri’nin (2007) sınıflamasına göre güçlü (strong) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve 13 (%54,17) çalışmanın ise orta (moderate) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve diğer tüm kategorilerdeki çalışmalara oranla en fazla çalışmanın bu kategorilerde olduğu görülmektedir. Diğer yandan 1 (%4,17) çalışmanın ters etki düzeyinde yani negatif yönde ve kontrol grubu lehine bir etkiye sahip olduğu; 3’er (%12,5) çalışmanın ise zayıf (poor) ve küçük (modest) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu görülmektedir.

Daha ayrıntılı bir sınıflandırma için Tablo 54'te yer alan Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırılması incelenebilir.

Tablo 54: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırılmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
$-.15 \leq g < .15$ önemsiz	Önemsiz (Negligible)	3	12
$.15 \leq g < .40$ küçük	Küçük (Small)	2	8
$.40 \leq g < .75$ orta	Orta (Medium)	9	36
$.75 \leq g < 1.10$ geniş	Geniş (Large)	7	28
$1.10 \leq g < 1.45$ çok geniş	Çok geniş (Very Large)	3	12
$1.45 \leq g$ mükemmel	Mükemmel (Huge)	1	4
Toplam		25	100

Tablo 54 incelendiğinde en yüksek frekansın 9 çalışma ile (%36) Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre orta düzeyde olan grup olduğu anlaşılmıştır. Önemsiz (negligible) etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının 3 (%12) olduğu, küçük düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının ise 2 (%8) olduğu ve bu gruplarda yer alan en düşük frekansa sahip grubun 1 çalışma (%4) ile mükemmel düzeyde etki büyüklüğü grubu olduğu görülmektedir.

Yukarıda hesaplanan genel etki büyüklüğü, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmadan hesaplanmıştır. Tutum'a ait çalışmalardaki etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.7.1 Tutum ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi

Bu bölümde etki büyüklerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin ilk olarak normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Şekil 34'te sunulmuştur.

Şekil 34: Tutum İle İlgili Çalışmalara ait Normallik Test Sonuçları

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Tutum	,121	25	,200*	,982	25	,932

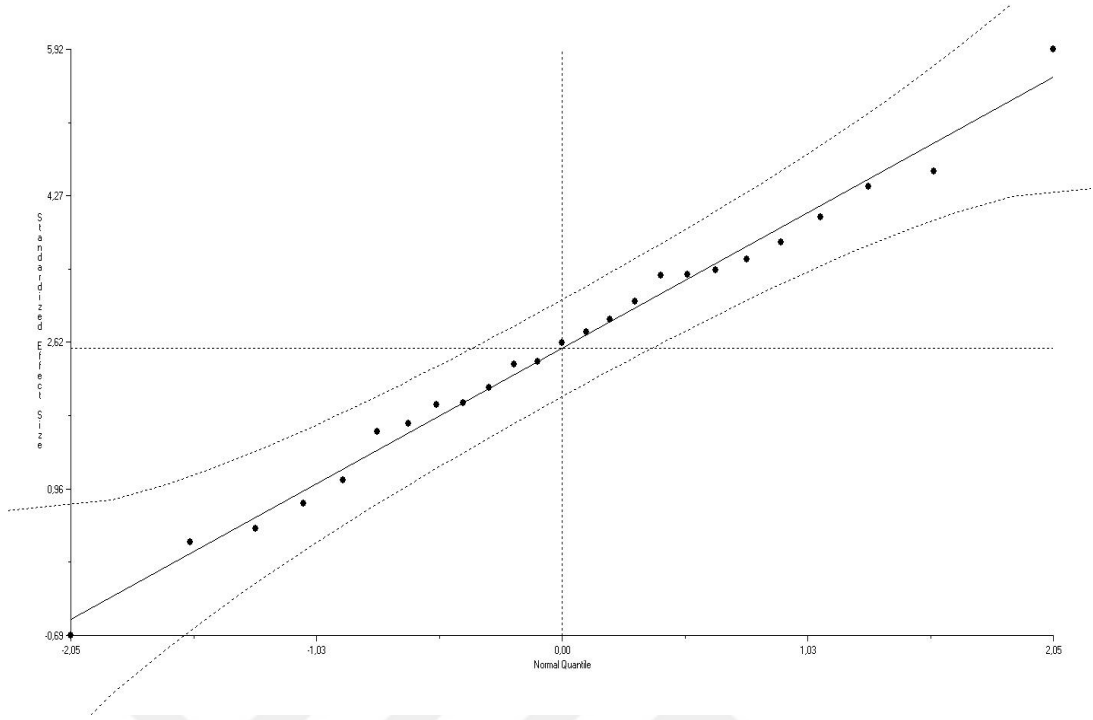
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Verilerin normal dağılımını test etmenin yollarından biri Shapiro-Wilks veya Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarıdır. Shapiro-Wilks 50'den küçük gruplar ($n < 50$) için, Kolmogorov-Smirnov testi ise büyük gruplar ($n > 50$) için daha doğru sonuçlar verir (Başol, 2020, s.160; Büyüköztürk, 2020, s.42). Grup büyüklüğü 50'den küçük (25) olduğundan Shapiro-Wilks testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Tutum ile ilgili çalışmalara ait bireysel etki büyüklüklerini ifade eden ve Şekil 34'teki test sonucuna bakıldığında p-değerinin (Sig. =0.932) 0.05 değerinden büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Normallik testi sonuçlarına ek olarak, çalışmanın etki büyüklüklerinin meta-analiz ile birleştirilmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla normal dağılım grafiğine bakılmıştır.

Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılımını gösteren grafik Şekil 35'te sunulmuştur.

Şekil 35:Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği



Şekil 35’te çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımına bakıldığında noktaların (çalışmaların) dağılımının güven aralıkları olarak tanımlanan kesik noktalarla gösterilen iki paralel çizgi arasında olması, belirlenen sınırları aşmadığını ve normal dağılıma uygun olduğunun göstergesidir (Rosenberg vd., 2000). Bu nedenle etki büyüklüklerinin normal dağılım gösterdiği, güvenilir bir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu böylece çalışmaların birleştirilebileceği söylenebilir.

4.7.2 Heterojenlik Testi

Tutum ile ilgili heterojenlik test bulguları Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55: Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	n	Cohen's d	Std hata	Varyans	%95 Güven Aralığı				Heterojenlik				
					Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q değeri	df(Q)	p	I ²	τ^2
Sabit Etkiler Modeli	25	0,631	0,052	0,003	0,529	0,732	12,195	0,000	63,233	24	0,000	63,626	0,113
Rastgele Etkiler Modeli	25	0,680	0,086	0,007	0,512	0,847	7,939	0,000					

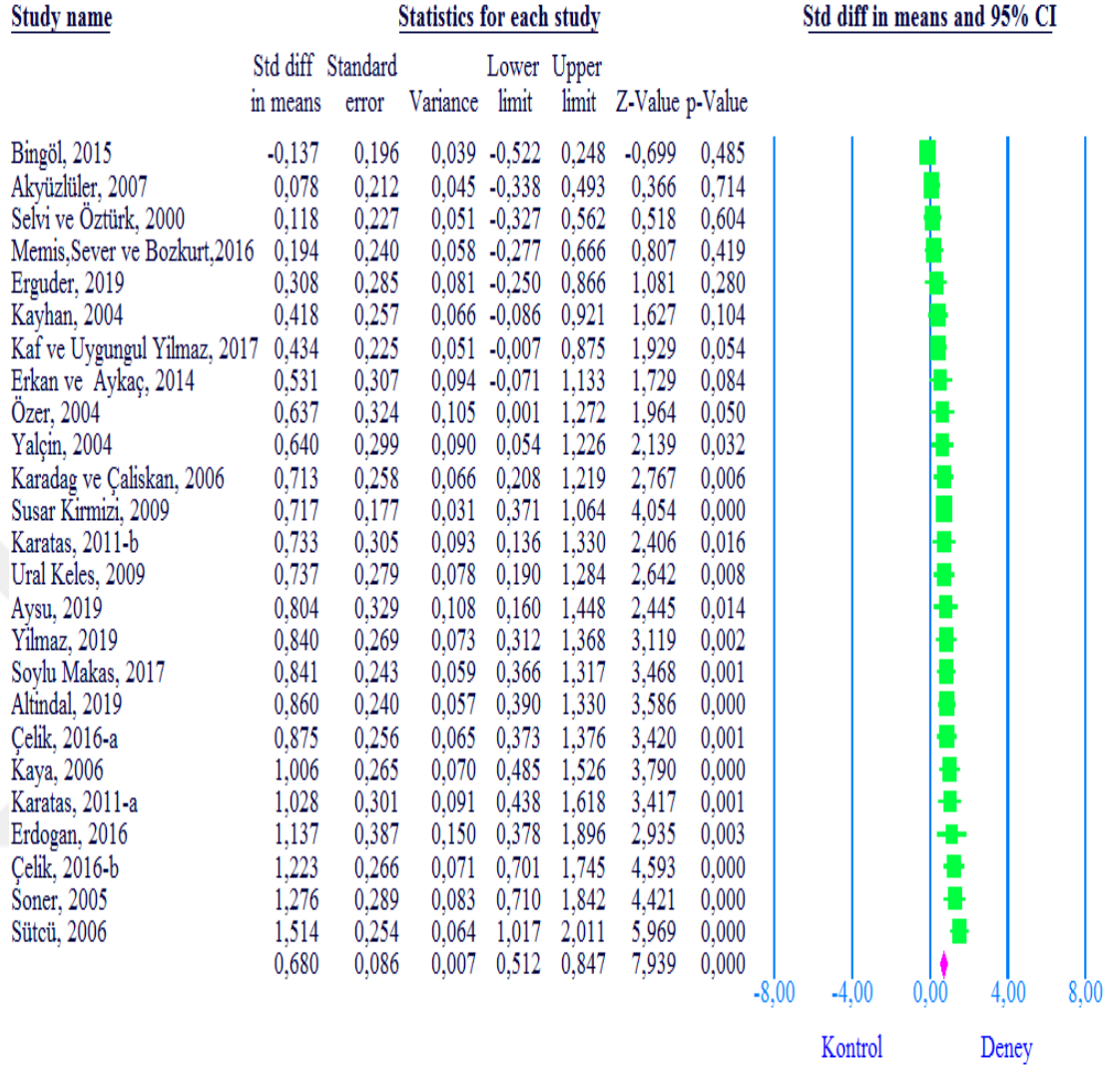
Tablo 55 incelendiğinde heterojenlik testinde Q değeri 24 serbestlik derecesi ile 63,233 olarak belirlenen bu değer %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanan p değerinin .05'in altında yer alması (genellikle 0.05) araştırmalar için heterojenitenin olduğu anlamına gelmektedir (Petitti, 2000, s.115). Higgins ve Thompson (2002, s.1553) ise meta analiz çalışmalarında heterojenliğin düzeyini görmek için I^2 değerine göre yorum yapmayı önermişlerdir. I^2 değeri, çalışmalar arası varyansın şans kaynaklı olmadığını heterojenlikten kaynaklı olduğunu gösteren bir yüzdelik değerdir (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 76). Bununla birlikte I^2 değeri, etki büyüklüğünün toplam varyansının oranı olarak ifade edilmektedir (Kış ve Konan, 2014, s. 9). Higgins vd., (2003, s. 560) de Q değerinin bir tamamlayıcısı olan I^2 değerinin heterojenliğe ilişkin diğer yaklaşımlara kıyasla daha avantajlı ve açık bir sonuç verebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada I^2 değeri 63,626 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalardaki I^2 değeri, %30'un altında ise düşük bir heterojenlikten, %50'den daha büyük değerler için dikkate değer heterojenliğin olduğundan bahsedilebileceği ifade edilmiştir (Higgins ve Thompson, 2002, s. 1553). Bununla birlikte % 25 ($I^2 = 25$), % 50 ($I^2 = 50$) ve % 75 ($I^2 = 75$) civarındaki yüzdeler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenlik anlamına geldiği belirtilmiştir (Huedo-Medina vd., 2006, s. 5). Bu çalışmada da heterojenliğin yüksek düzeyde (%63,626) olduğu söylenebilir. Wei vd.,'ye (2013, s.s 266-267) göre de homojenlik analizinde p değerinin 0.10'dan küçük olması ya da I^2 değerinin %50'den büyük olması durumunda çalışmanın heterojen bir yapı gösterdiğine işaret ettiğini ve analizler için rastgele etkiler modelinin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte tau-kare (τ^2) değeri gerçek etkilerin dağılımını tanımlamak için rastgele etkiler modelinde genellikle rapor edilmektedir. Tau-kare (τ^2), çalışmalar arası varyanstır ve gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin etmektedir (Hak vd., 2016, s. 10). Bu çalışmada tau-kare değeri 0.113 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak heterojenlik test bulguları göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin öğrenci tutumları üzerindeki etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına yani heterojen bir yapı gösterdiğine yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %63,626 olarak yüksek düzeyde heterojen bulunduğundan, analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Tutum alanı ile ilgili çalışmalara ait orman grafiği Şekil 36'da sunulmuştur.

Şekil 36:Tutuma Ait Orman Grafiği

Tutuma Ait Orman Grafiği



Şekil 36’da tutum alanı ile ilgili çalışmalara ait orman grafiği verilmiştir. Şekil 36’da görülmekte olan yeşil kare şekilleri her bir çalışmaya ait o çalışmanın etki büyüklüğünü ifade ederken; karelerin yanında bulunan yeşil çizgiler ise etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt ve üst limitlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca pembe renkli elmas şeklindeki şekil ise rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Orman grafiği dikkatli bir şekilde incelendiğinde, en geniş güven aralığına sahip araştırmanın Sütçü’ye (2006), en küçük güven aralığına sahip araştırmanın ise Bingöl’e (2015) ait olduğu anlaşılmaktadır.

Meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine yönelik elde edilen veriler göz önüne alındığında en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,137, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 1,514 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak sonuçlarının tamamı incelendiğinde ise toplamda 25 çalışmanın 24’ü pozitif etkiye, 1’i ise negatif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Pozitif etkiye sahip 24 çalışmanın drama yönteminin uygulandığı deney gruplarının tarafında bir etkiye, negatif etkiye sahip 1 çalışmanın ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grupları lehine bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

4.7.3 Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusunu yanıtlayabilmek için meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri birleştirilerek genel etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bireysel çalışmaların; gerçekleştirildikleri dersler, katılımcıların öğrenim seviyeleri, kullanılan ölçme araçları bakımından farklılaşmaları ve heterojen yapıda olmaları nedeniyle genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanması rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü

%95 Güven Aralığı								
Model	n	Cohen’s d	Std hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p
Rastgele Etkiler Modeli	25	0,680	0,086	0,007	0,512	0,847	7,939	0,000

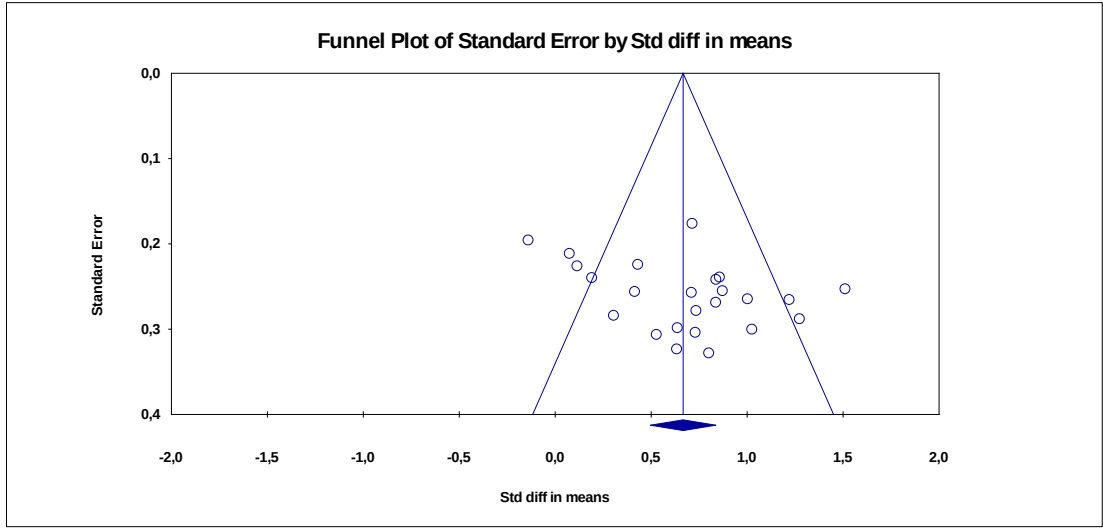
Tablo 56’da yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü değeri 0,086 standart hata ile 0,680 olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığında etki büyüklüğü alt sınırı 0,512, üst sınırı 0,847 bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında $Z=7,939$ ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü

değerinin pozitif çıkması (0,680), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu nedenle drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve daha etkili olduğu görülmektedir. Bu etki Cohen vd.,'nin (2007) sınıflandırmasına göre “orta” düzeyde bir etkidir.

4.7.4 Yayın Yanlılığı Sonuçları

Ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesinden önce analize dâhil edilen araştırmalarda yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Yayın yanlılığı terimi genellikle, önemli olmayan ve boş sonuçlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı sonuçların sunulması ve yayınlanmasının daha olası olduğunu ifade etmek için kullanılır (Petitti, 2000, s. 58). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar içinde anlamlı farklılık bulunan araştırmalar lehine bir yanlılığın bulunup bulunmadığının tespiti için yayın yanlılığı testleri gerçekleştirilir. Yayın yanlılığı analizleri meta-analizlerin güvenilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir ve kaynaklarda kabul edilen birçok çeşidi vardır. Bu araştırmada da birden fazla yayın yanlılığı testi gerçekleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada, yayın yanlılığını belirlemek amacıyla Huni Grafiği (Funnel Plot), Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma testi), Rosenthal'ın Güvenli N (klasik hata koruma sayısı), Orwin güvenli N testlerinden yararlanılmıştır. Yayın yanlılığı durumuna yönelik huni saçılım grafiğinin bulguları Şekil 37'de sunulmuştur.

Şekil 37: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği



Şekil 37 incelendiğinde, grafiğin dikey ekseni, çalışmaların örneklem büyüklüğüne bağlı olarak bulunan standart hata değerlerine karşılık gelirken, yatay ekseni, elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) değerlerine karşılık gelmektedir. Huni şeklinin ortasında bulunan çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü (Cohen's d) temsil etmektedir. Yayın yanlılığın olmadığı bir huni grafiği yorumlanırken, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik bir şekilde dağılması beklenmektedir (Borenstein vd., 2009, s. 284; Cooper vd., 2009, s. 437). Şekil 19'da verilen huni saçılım grafiği görselinde yuvarlaklarla temsil edilen etki büyüklüklerinin huni şeklinin orta ve üst kısmına doğru, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik dağıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığının değerlendirilmesinde, huni grafiğinin sadece görsel olarak yorumlanması, tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte huni grafiğine bakılarak yapılan yorum "sezgisel" olduğu için bu durumda yapılan yorumun tek başına yeterli olamayacağı ve güvenilir olmaktan uzak bir sorun teşkil ettiğini söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda araştırmaya ait huni grafiği ile birlikte Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test verilerinden de yararlanılmıştır.

Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ait veriler Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57: Ortalamanın Sağına Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (Kırılmış çalışmalar)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler		0,680	0,512	0,847	64,909
Düzeltilmiş değerler	0	0,680	0,512	0,847	

Bu test sonucuna göre huni grafiğinin sağına “0” çalışmanın eklenmesiyle simetri sağlanır. Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın sağına herhangi bir kayıp veri eklenmemiştir ki buda bize bu meta analiz çalışmasının soluna hiçbir çalışmanın eklenmeyeceğini göstermektedir. Yani çalışmalar simetrik bir dağılım göstermektedir.

Ortalamanın soluna kayıp veriler eklenerek Duval ve Tweedie yöntemine ait veriler Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58: Ortalamanın Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval and Tweedie)

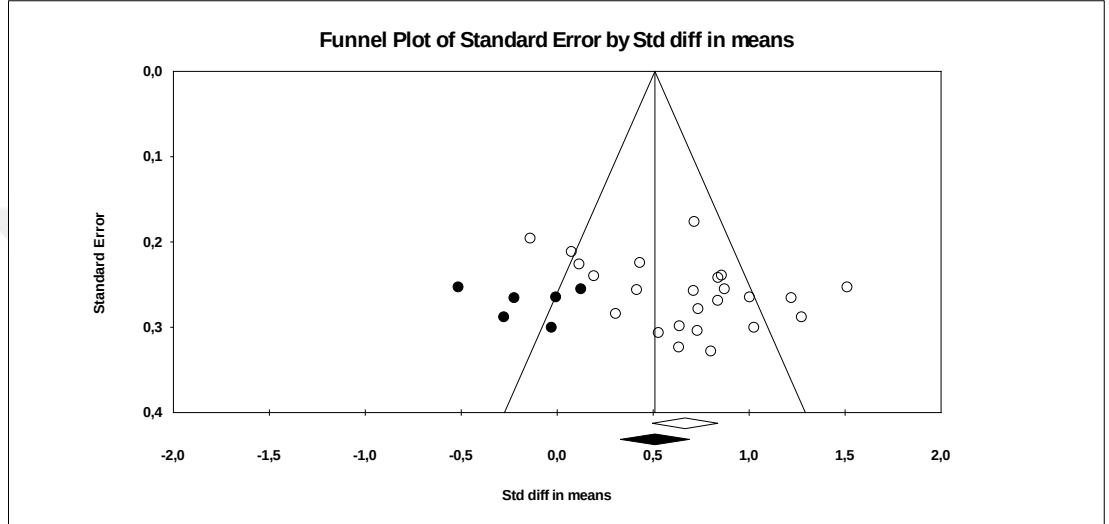
	Çıkarılmış çalışma (Kırılmış çalışmalar)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler		0,680	0,512	0,847	64,909
Düzeltilmiş değerler	6	0,562	0,349	0,715	105,862

Tablo 58’de Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın soluna altı (6) tane kayıp çalışma eklenmiştir. Sonuçta Duval ve Tweedie yöntemine göre hesaplanan düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri Cohen’s $d=0,562$ bulunmuştur. Genel etki büyüklüğü değeri ($d=0,680$), düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri ($d=0,562$) ile

karşılaştırıldığında iki değerde Cohen vd.,'nin (2007, s. 521) sınıflandırmalarına göre “orta” düzeyde bir etki yarattığı ve bu değerlerin birbirine yakın değerler olduğu söylenebilir.

Duval ve Tweedie'nin yöntemine göre ortalamanın soluna altı (6) tane kayıp çalışma eklenmiş düzeltilmiş etki büyüklüğü huni grafiği Şekil 38'de sunulmuştur.

Şekil 38: Tutum Değişkenine Ait Duval ve Tweedie Test Sonucu



Şekil 38 incelendiğinde meta analize sonradan dâhil edilen altı (6) çalışma siyah renkli dairelerle gösterilirken, düzeltilmiş genel Cohen's d etki büyüklüğü tahmini ise siyah renkli elmas ile gösterilmiştir. Şekil 38'de görüldüğü gibi gözlenen etki büyüklüğü değeri ile düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri birbirine yakın değerlerdir. Bu bakımdan çalışmalar yayın yanlılığı bakımından incelendiğinde grafiğin altındaki sınır değeri etkileyecek bir yayın yanlılığının bu çalışmada bulunmadığı söylenebilir.

Araştırmaya ait yayın yanlılığı Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonucuna ilaveten Rosenthal'ın Güvenli N (hata koruma sayısı) istatistiği ile de gözlenmiş ve Tablo 59'da verilen analiz sonucuna dayanarak Güvenli N sayısı (FSN) 1059 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 1059 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yine elde edilmiş olan bu değer, gerçekleştirilen meta-analiz sonucunda tespit edilmiş olan “0,680” ortak etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamsız olması için sıfır etki düzeyine sahip çalışma sayısını vermektedir.

Yani Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısının 1059 çıkmış olması 25 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 1059 adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip, çalışma olması gerekir. Bu durumda ulaşılması gereken çalışma sayısının tamamına ulaşamayacak kadar yüksek olduğu görüldüğü için yayın yanlılığının etki büyüklüğünü etkilemediğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak yukarıdaki verilere göre de bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo 59: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalar için Z değeri	12,90115
Gözlenen çalışmalar için P değeri	0
Alfa	0,05
Yön	2
Alpha için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	25
FSN	1059

Tablo 59'a ek olarak da meta-analiz sonuçlarının gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara karşı dirençli olabilmesini $N/(5k+ 10)$ formülü (k: meta analize dahil edilen çalışma sayısı, N: Hata koruma sayısı) sonucunda elde edilecek değerin 1'den büyük olması durumunda gerçekleşebileceği dile getirilmiştir (Mullen vd., 2001, s. 1454). Bu formül sonucunda da elde edilen değer (7,84) 1'den daha büyük olduğu için bu meta-analiz sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olduğu sonucuna varılabilir. Rosenthal'ın Güvenli N istatistiği verilerinin yanında yayın yanlılığı olmadığına emin olmak için Orwin'in Güvenli N istatistiği verilerinden de yararlanılmıştır. Bu veriler Tablo 60'da sunulmuştur.

Tablo 60: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalara ilişkin Cohen's d Değeri (Gözlenen Etki Büyüklüğü Değeri)	0,63984
Kayıp çalışmalar için Ortalama Cohen's d Değeri (Eksik çalışmalardaki ortalama etki büyüklüğü)	0,05
Kayıp çalışmalar için Ortalama Cohen's d Değeri (Eksik çalışmalardaki ortalama etki büyüklüğü)	0
Cohen's d değerini 0.05'in altına çekmek için gerekten kayıp çalışma sayısı	295

Tablo 60 incelendiğinde, bu meta-analizde Cohen's d değerinin “önemsiz” olması için 0,05 değeri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu durumda meta analizin “önemsiz” olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 295 olarak bulunmuştur. Bu değer meta analize dâhil edilen çalışma sayısından (25) oldukça fazladır. Cohen's d değerinin “önemsiz” olması için gereken ölçüt değeri değiştirilebilir. Cohen's d değerinin “önemsiz” olması için ölçüt olarak 0,01 değeri alındığında, meta analizin “önemsiz” olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 1575 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde bu değer de meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından (25) oldukça fazladır.

4.7.5 Dokuzuncu Alt Probleme ilişkin Moderatör Analizleri

Bu bölümde öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etki ettiği düşünülen, sırasıyla yayın yılı, yayın türü, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü değişkenlerine yönelik moderatör analizlerine yer verilmiştir. Öğrenim kademesinde yapılan çalışmaların tamamına yakını ilkökul düzeyinde olduğu için “öğrenim kademesi” moderatörü analiz dışında tutulmuştur. Ayrıca moderatör analizleri yapılırken yayın yılı, uygulama haftası, uygulama saati, örneklem büyüklüğü gibi değişkenler kendi içinde kategorize edilerek analizler yapılmıştır. Analizler 23 çalışmadan elde edilen 25 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Bununla birlikte, Q-istatistiği “p=.05” düzeyi de dikkate alınarak ki kare (X^2) tablosunda yer alan kritik değer, Q değeri ile karşılaştırılarak, heterojenlik

testinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden küçük olması gruplar arasında farkın anlamlı olmadığını, Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden büyük ise gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Q değeri ve ki kare tablosundaki kritik değer ile birlikte “p” değeri de dikkate alınmıştır.

4.7.5.1 Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Bu bölümde drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayınlanma yılına” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 2000 ve 2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yayınlandığı yıllara göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 61’de sunulmuştur.

Tablo 61: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Yayın Yılı	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
2000-2011	13	0,724	0,120	0,014	0,490	0,959	6,056	0,000	0,280	1	0,597
2012-2019	12	0,632	0,126	0,016	0,385	0,880	5,008	0,000			
Q_b(arasında)											
Genel	25	0,681	0,087	0,008	0,511	0,851	7,841	0,000			

Tablo 61’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2000-2011 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2000-2011}=0,724$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2012-2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2012-2019}=0,632$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,280 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,597 > 0,05$).

4.7.5.2 Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayın türüne” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı yayın türüne (doktora tezi, yüksek lisans tezi,

makale) ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yapıldığı yayın türüne göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 62’de sunulmuştur.

Tablo 62: Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Yayın türü	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Yüksek lisans tezi	14	0,778	0,129	0,017	0,525	1,030	6,044	0,000			
Doktora tezi	5	0,725	0,213	0,045	0,307	1,143	3,402	0,001			
Makale	6	0,460	0,109	0,012	0,246	0,675	4,209	0,000			
Q(b)arasında									3,858	2	0,145
Genel	25	0,611	0,078	0,006	0,459	0,763	7,872	0,000			

Tablo 62 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tezlerinde olduğu ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=0,778$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise makalelerde olduğu ($d_{\text{Makale}}=0,460$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,858 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,145 > 0,05$).

4.7.5.3 Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı coğrafi bölgede yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin coğrafi bölgeye göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “coğrafi bölgeye” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı coğrafi bölgelerin birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 63’te sunulmuştur.

Tablo 63: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Bölge	n	Cohen's d	Std Hata	Std Hata	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
İç Anadolu	8	0,827	0,166	0,028	0,502	1,152	4,983	0,000			
Marmara	3	0,799	0,148	0,022	0,509	1,089	5,393	0,000			
Karadeniz	2	0,721	0,318	0,101	0,098	1,343	2,267	0,023			
Akdeniz	4	0,611	0,191	0,037	0,237	0,986	3,200	0,001			
Doğu Anadolu	4	0,590	0,300	0,090	0,001	1,179	1,965	0,049			
Ege	4	0,436	0,169	0,029	0,104	0,767	2,576	0,010			
Q_b(arasında)									3,752	5	0,586
Genel	25	0,678	0,078	0,006	0,526	0,831	8,720	0,000			

Tablo 63 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin İç Anadolu bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{İç Anadolu}=0,827$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Ege bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Ege}=0,436$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,752 < X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,586 > 0,05$).

4.7.5.4 Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama sürelerinde yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin uygulama haftalarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Bununla birlikte çalışmaların uygulama haftaları kategorize edilip hangi haftalar arasında yapılan uygulamaların tutum üzerinde ne tür bir etki düzeyine sahip olduğu Tablo 64'te sunulmuştur.

Tablo 64: Uygulama Haftasına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Hafta	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
2-5 hafta	10	0,457	0,135	0,018	0,292	0,822	4,118	0,000			
6 hafta ve üzeri	14	0,749	0,113	0,013	0,526	0,971	6,599	0,000			
Q_b(arasında)									3,911	1	0,047
Genel	24	0,468	0,282	0,079	0,084	1,021	1,662	0,097			

*Uygulama süresi belirtmeyen 1 çalışma analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 64'te en yüksek etki büyüklüğü değerinin 6 hafta ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{6 \text{ hafta ve üzeri}}=0,749$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2-5 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{2-5\text{hafta}}=0,457$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,911>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,047<0,05$).

4.7.5.5 Uygulama Saati Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama saatine göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların tutum üzerindeki etki büyüklüklerinin uygulama saatlerine göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların uygulama saatlerine göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 65'te sunulmuştur.

Tablo 65: Uygulama Saatine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Saat	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1-16 saat	12	0,671	0,102	0,010	0,472	0,870	6,599	0,000			
17 saat ve üzeri	12	0,906	0,157	0,025	0,399	1,014	4,501	0,000			
Q_b(arasında)									3,939	1	0,045
		0,498	0,085	0,007	0,514	0,848	7,986	0,000			
Genel	24										

*Deneyisel işlem süresini belirtmeyen toplam 1 çalışma analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 65'te en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama süresi 17 saat ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{17\text{saat ve üzeri}}=0,906$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saatler arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-16\text{saat}}=0,671$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,939>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,045<0,05$).

4.7.5.6 Konu Alanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı konu alanlarına göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların tutum üzerindeki etki büyüklüklerinin konu

alanlarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların konu alanlarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 66’da sunulmuştur.

Tablo 66: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Konu alanı	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Sayısal	6	0,692	0,164	0,027	0,370	1,013	4,216	0,000	0,006	1	0,941
Sözel	19	0,677	0,103	0,011	0,476	0,878	6,595	0,000			
Q_b(arası)											
Genel	25	0,681	0,087	0,008	0,511	0,852	7,827	0,000			

Tablo 66 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sayısal}}=0,692$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sözel}}=0,677$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,006 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,941 > 0,05$).

4.7.5.7 Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem sayılarının farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların tutum üzerindeki etki büyüklüklerinin örneklem sayılarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Bu bağlamda çalışmaların örneklem sayılarına ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların örneklem sayılarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 67’de sunulmuştur.

Tablo 67: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Örneklem aralığı	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1<n≤40	4	0,834	0,154	0,024	0,533	1,135	5,435	0,000	1,467	2	0,480
40<n≤60	8	0,763	0,105	0,011	0,557	0,970	7,251	0,000			
60<n	13	0,492	0,134	0,018	0,339	0,866	3,482	0,000			
Q_b(arasında)											
Genel	25	0,732	0,073	0,005	0,589	0,875	10,036	0,000			

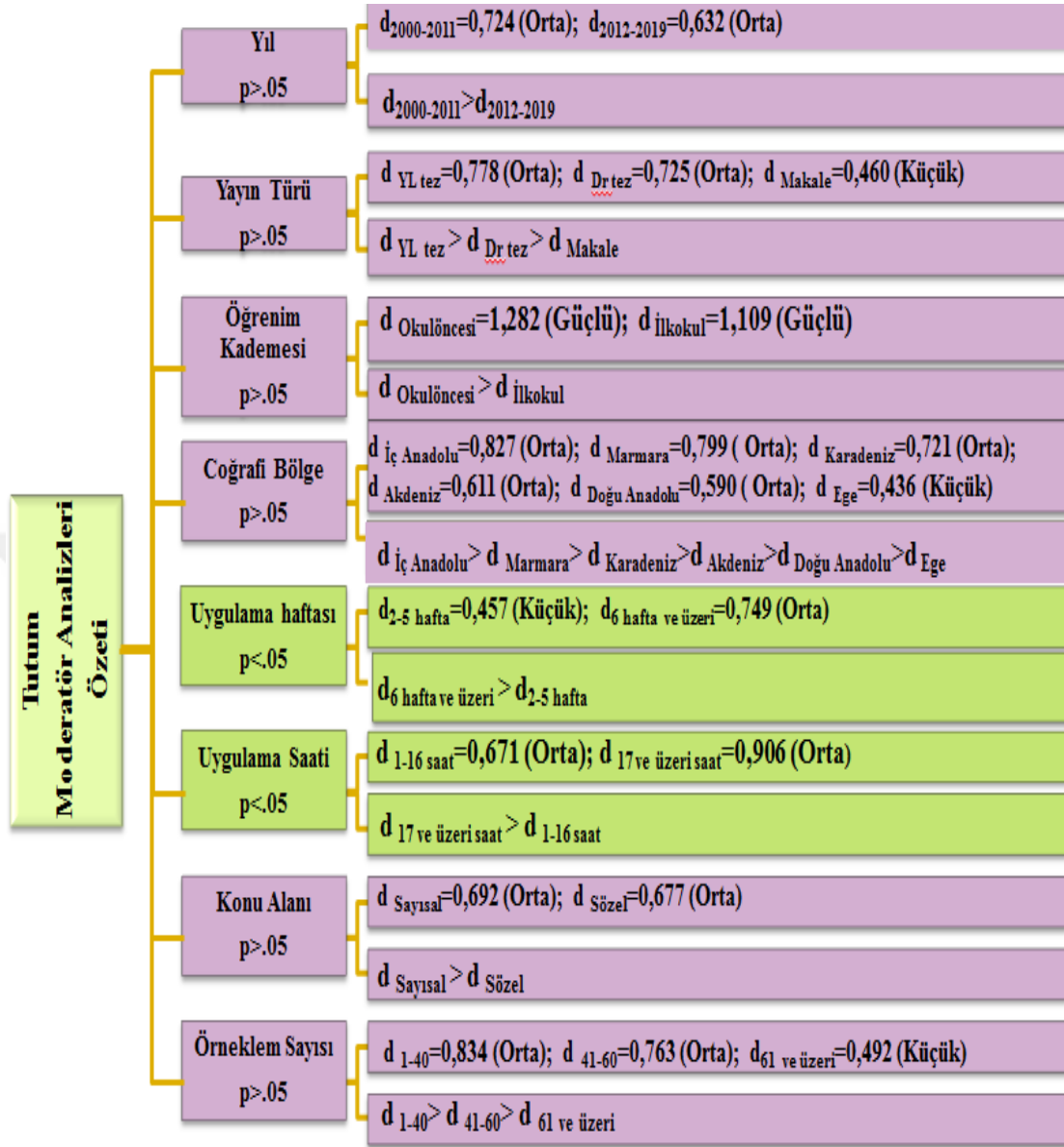
Tablo 67 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=0,834$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,492$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayıları moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=1,467 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,480 > 0,05$).

4.7.5.8 Tutuma Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti

Tutum değişkenine ait moderatör analizlerinin özeti ise Şekil 39’da sunulmuştur.



Şekil 39:Tutuma Ait Moderatör Analizleri Özet



*“d”, Cohen’s d etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Ayrıca yukarıdaki şekilde etki büyüklükleri Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre yapılmıştır.

Tutum değişkenine ait moderatör analizleri sonuçları özet şeklinde Şekil 39’da verilmiştir. Dramanın tutum üzerindeki etkisinin, çalışmaların uygulama haftası ve uygulama saatine göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

4.8 Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

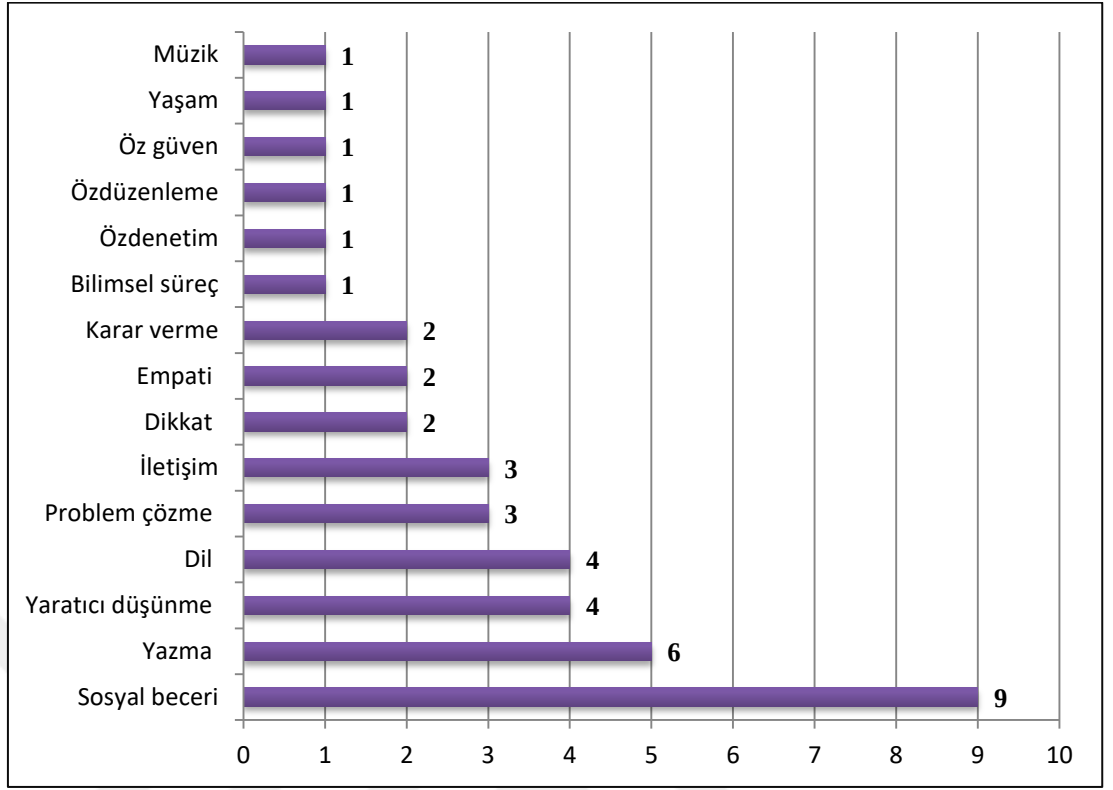
Bu araştırmada beceriler ile ilgili belli bir sınıflandırılmaya gidilmemiş, ulaşılan ve araştırmaya dâhil edilen beceriler ile ilgili bütün çalışmalar “öğrenci becerileri” adı altında incelenmiştir. Nitekim Ulubey (2018) de farklı öğrenim

kademesinde 63 çalışmayı dâhil ettiği “Yaratıcı drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisi: Bir meta analiz çalışması” adlı araştırmasında, dâhil edilen çalışmaları “beceriler” adı altında tek bir çatıda incelediği görülmüştür. Bununla birlikte ilgili literatür incelendiğinde, öğrenci merkezli (Sarier, 2020; Yaşar vd., 2015; Yeşilpınar Uyar ve Doğanay, 2018) ve aktif öğrenme (Tutal, 2019) yaklaşımlarının etkililiğinin incelendiği meta analiz çalışmalarında da birden fazla yöntem ve yaklaşımın dâhil edildiği çalışmalar tek bir çatı altında incelendiği görülmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada becerilerin geniş bir bakış açısı, kapsamlı ve bütüncül bir biçimde değerlendirilmesi amaçlandığından, araştırmacı sınıflandırma yapmamayı tercih etmiş ve öğrenci becerileri ile ilgili yapılmış bütün çalışmaları “beceriler” adı altında incelemeyi uygun görmüştür.

Araştırmanın dâhil edilme kriterleri çerçevesinde beceri değişkenine ait 34 çalışma ve 41 karşılaştırmaya yer verilmiştir. Aşağıdaki şekilde de betimsel veriler 34 çalışmaya; analizler ise 41 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Bir çalışma birden fazla beceri değişkenine ait veriler içerdiğinden 41 karşılaştırmaya ulaşılmıştır. Örneğin; Köseoğlu’nun (2014) çalışmasında, hem problem çözme becerisi ile ilgili hem de karar verme becerisi ile ilgili iki farklı beceriye ait veri olduğundan bu çalışmada iki karşılaştırmaya ulaşılmıştır. Becerilerle ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistikler aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

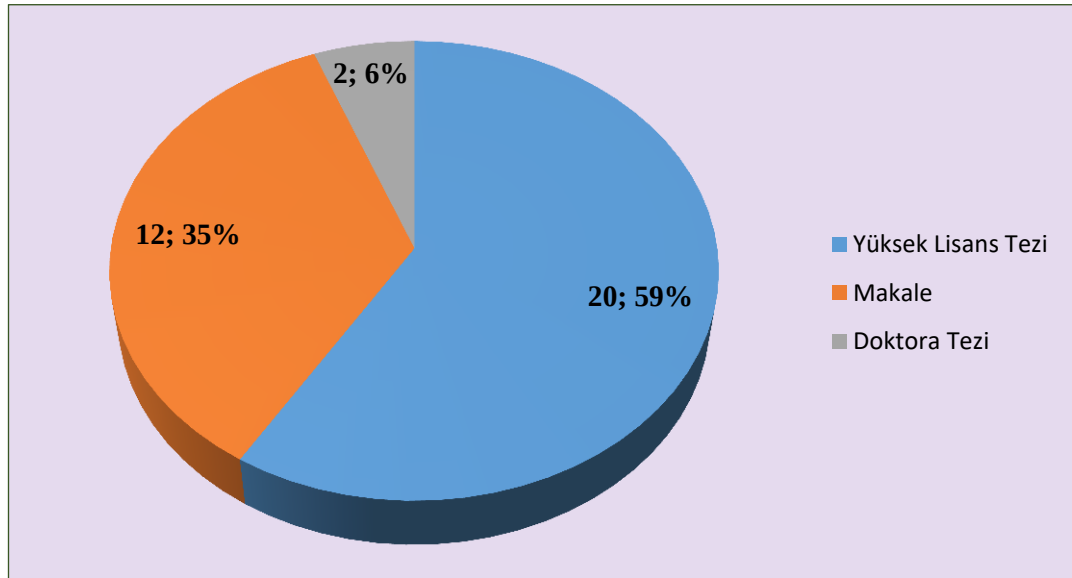
Araştırmaya dâhil edilen beceri türleri ile ilgili frekans değerleri Şekil 40’da sunulmuştur.

Şekil 40: Beceri Türlerine Ait Frekanslar



Şekil 40 incelendiğinde en fazla sosyal beceri, yazma becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve dil becerisi üzerinde çalışmaların olduğu görülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen beceriler ile ilgili çalışmaların yayın türüne göre pasta grafiği Şekil 41’de sunulmuştur.

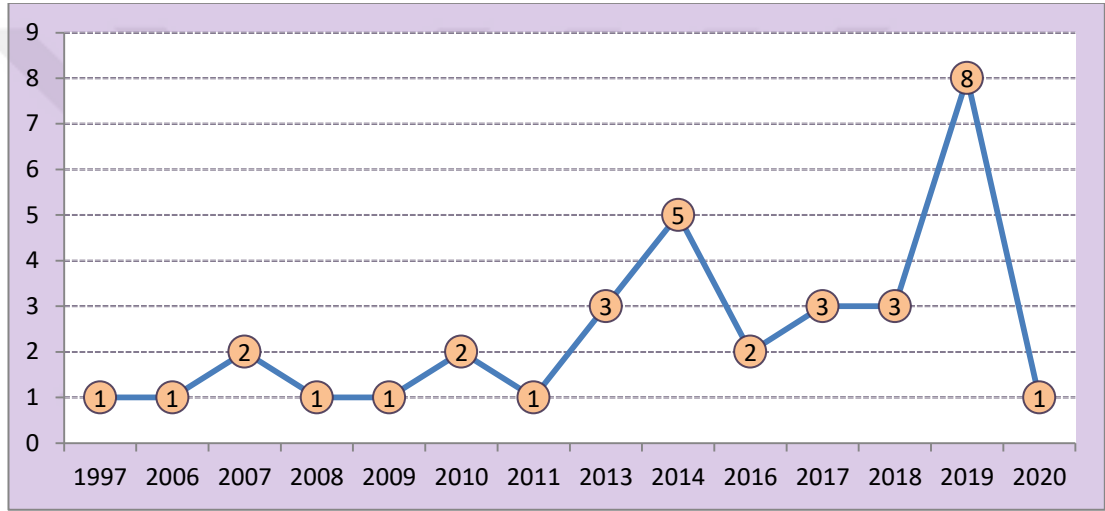
Şekil 41: Yayın Türü Dağılımı



Şekil 41 incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen drama yönteminin öğrencilerin becerilerine yönelik etkisine ilişkin yapılmış 20 yüksek lisans tezi, 12 makale ve 2 doktora tezi olmak üzere toplam 34 çalışma bulunmaktadır. Belli bir konuda yapılmış yüksek lisans tez sayılarının daha fazla olması genelde görülen bir durumdur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayınlanma yıllarına ait frekans değerleri Şekil 42’de sunulmuştur.

Şekil 42: Çalışmaların Yayınlanma Yılları



Şekil 42’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, çalışmanın en çok yapıldığı yılın 8 çalışma ile 2019 yılı olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı İl’e ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 68’de sunulmuştur.

Tablo 68: Çalışmanın Uygulandığı İl İçin Frekans ve Yüzde Tablosu

İl	Frekans	Yüzde (%)
İstanbul	6	17,65
Ankara	5	14,71
Erzurum	4	11,76
İzmir	2	5,88
Manisa	1	2,94
Adana	2	5,88
Aydın	2	5,88
Eskişehir	1	2,94
Diyarbakır	1	2,94
Amasya	1	2,94
Bilecik	1	2,94
Bingöl	1	2,94
Bursa	1	2,94
Denizli	1	2,94
Hatay	1	2,94
Zonguldak	2	5,88
Mersin	1	2,94
Belirtilmemiş	1	2,94
Toplam	34	100

Tablo 68’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı illere göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı ilin, 6 çalışma ile İstanbul ili olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı uygulama alanına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 69’da sunulmuştur.

Tablo 69: Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

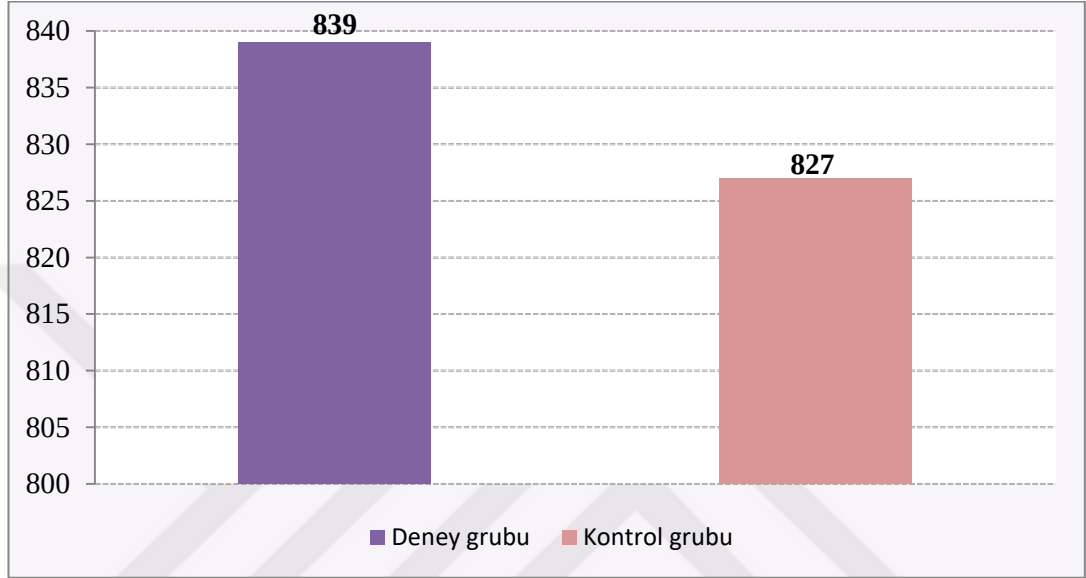
Uygulama Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Okulöncesi	15	44,12
Türkçe	9	26,47
Belirtilmemiş	5	14,71
Hayat Bilgisi	2	5,88
Drama	1	2,94
Fen Bilgisi	1	2,94
Matematik	1	2,94
Toplam	34	100

Tablo 69’da araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın

yapıldığı uygulama alanı 15 çalışma ile Okulöncesi alanında yapıldığı görülmektedir. Bu alanı yine 9 çalışma ile Türkçe alanı takip etmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların deney ve kontrol gruplarına ait frekans değerleri Şekil 43’te sunulmuştur.

Şekil 43: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği



Şekil 43’e göre temel eğitim düzeyinde öğrencilerin becerilerine yönelik yapılmış çalışmaların örneklemine 839’u deney grubu ve 827’si ise kontrol grubu olmak üzere toplam 1666 kişi oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 70’de sunulmuştur.

Tablo 70: Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Örneklem Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
$1 < n \leq 40$	11	32,25
$40 < n \leq 60$	16	47,06
$60 < n$	7	20,59
Toplam	34	100

Tablo 70'e göre drama yönteminin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklükleri tabloda gruplandırılarak verilmiştir. Bu gruplandırmaya ilişkin örneklem büyüklüğü 1-40 kişi arasında olan 11 (%32,25) çalışma, örneklemi 40-60 kişi arasında olan 16 (%47,06) çalışma ve örneklemi 61 ve üzeri kişi ile yapılmış 7 (%20,59) çalışmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama haftalarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 71'de sunulmuştur.

Tablo 71: Çalışmaların Uygulama Haftalarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama haftası	Frekans	Yüzde (%)
3 hafta	2	5,88
5 hafta	1	2,94
6 hafta	5	14,71
8 hafta	10	29,41
9 hafta	1	2,94
10 hafta	7	20,59
12 hafta	3	8,82
14 hafta	3	8,82
15 hafta	1	2,94
16 hafta	1	2,94
Toplam	34	100

Tablo 71'e göre uygulanma haftaları incelendiğinde uygulamanın yapılma süresi açısından en fazla çalışmanın 8 haftada yapılan çalışmaların (f=10, %29,41) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama saatlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 72'de sunulmuştur.

Tablo 72: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

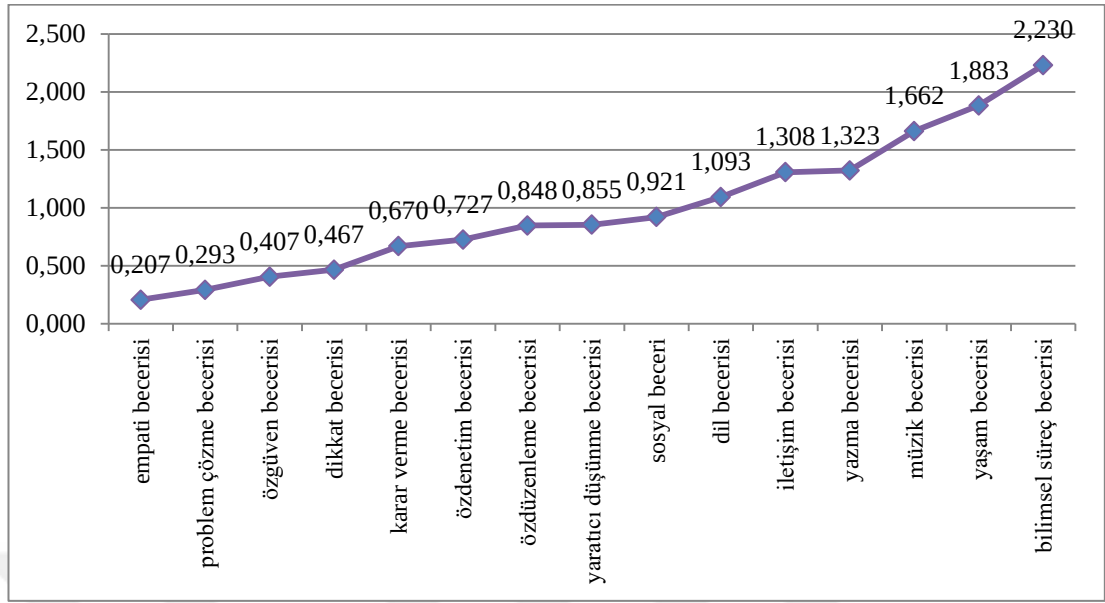
Uygulama saati	Frekans	Yüzde (%)
8 saat	5	14,71
9 saat	1	2,94
10 saat	3	8,82
12 saat	4	11,76
16 saat	2	5,88
17 saat	2	5,88
18 saat	3	8,82
20 saat	1	2,94
22 saat	1	2,94
24 saat	7	20,59
28 saat	1	2,94
32 saat	1	2,94
40 saat	1	2,94
Belirtilmemiş	2	5,88
Toplam	34	100

Tablo 72’ e göre çalışmaların uygulanma saatleri incelendiğinde uygulamanın yapılma süresi açısından en fazla çalışma 24 saatte uygulanan çalışmaların (f=7,%20,59) olduğu görülmektedir. Uygulama saati belirtmeyen 2 çalışmanın olduğu da görülmektedir. Aşağıda ise becerilerle ilgili etki büyüklüklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.9 Becerilerle İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Beceriler ile ilgili çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplamasından önce drama yöntemi ile öğretilen veya kazandırılan öğrenci becerilerine ait etki büyüklükleri, bu çalışmalarda yer alan farklı beceri türlerine göre analiz edilmiştir. Buna göre beceri türlerine ait etki büyüklükleri Şekil 44’te sunulmuştur.

Şekil 44: Beceri Türlerine Ait Etki Büyüklükleri



Şekil 44'te, öğrenci becerileri ile ilgili çalışmalarda yer alan farklı beceri türlerine ait etki büyüklüklerine yer verilmiştir. Buna göre en yüksek etki büyüklüğü değerinin bilimsel süreç becerilerine ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte en düşük etki büyüklüklerinin ise empati ve problem çözme becerilerine ait olduğu belirlenmiştir. Ancak Şekil 44'te yer alan becerilere ait çalışma sayılarının da göz ardı edilmemesi gerekir.

Öğrenci becerileri ile ilgili çalışmalarda meta analitik etki analizlerinin hesaplanması için deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir. Beceriler ile ilgili çalışmalara ait etki büyüklükleri ise Tablo 73'te sunulmuştur.

Tablo 73: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları

Çalışma	Cohen's d	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z- değeri	p değeri
Kahriman, 2014-b	-0,140	Ters etki	0,224	0,050	-0,578	0,299	-0,623	0,533
Eti, 2010-b	-0,118	Ters etki	0,305	0,093	-0,717	0,480	-0,388	0,698
Mutlu Aydın, 2013	-0,061	Ters etki	0,286	0,082	-0,621	0,499	-0,213	0,832
Özden Ercan, 2019	0,009	Zayıf	0,261	0,068	-0,502	0,519	0,033	0,974
Çalışkan Çoban, 2007	0,026	Zayıf	0,447	0,200	-0,850	0,903	0,059	0,953
Küçükkelmas, 2020-a*	0,107	Zayıf	0,409	0,167	-0,694	0,908	0,262	0,793
Memiş, Sever ve Bozkurt, 2016	0,185	Zayıf	0,240	0,058	-0,287	0,656	0,768	0,443
Ulaş, Tedik ve Sevim, 2014	0,249	Küçük	0,344	0,119	-0,426	0,924	0,724	0,469
Köseoglu, 2014-a*	0,300	Küçük	0,274	0,075	-0,237	0,836	1,095	0,274
Mantaş, 2014	0,338	Küçük	0,269	0,072	-0,190	0,865	1,255	0,209
Akyüzlüler, 2007-b	0,407	Küçük	0,214	0,046	-0,013	0,826	1,899	0,058
Terzioğlu Ünveren, 2018	0,569	Orta	0,275	0,076	0,029	1,108	2,067	0,039
Çakır, Baysal, İnan- Yıldız, 2019	0,604	Orta	0,295	0,087	0,025	1,182	2,045	0,041
Köseoglu, 2014-b	0,605	Orta	0,278	0,077	0,059	1,150	2,172	0,030
Eti, 2010-a*	0,622	Orta	0,312	0,098	0,010	1,235	1,993	0,046
Başdaş, 2017	0,656	Orta	0,296	0,088	0,075	1,237	2,213	0,027
Pehlivan, 2019	0,687	Orta	0,315	0,099	0,071	1,304	2,184	0,029
Yeterge, Demirtaş, Coşkun, ve Kaçar, 2019	0,727	Orta	0,354	0,125	0,033	1,421	2,052	0,040
Çakmakçı, 2009	0,743	Orta	0,292	0,086	0,170	1,316	2,541	0,011
Çer, 2017	0,748	Orta	0,236	0,056	0,286	1,211	3,171	0,002
Altıntaş, 2010	0,750	Orta	0,267	0,071	0,228	1,273	2,814	0,005
Engin Gökbek, 2019	0,797	Orta	0,383	0,146	0,047	1,547	2,084	0,037
Küçükkelmas, 2020-b	0,847	Orta	0,426	0,182	0,012	1,682	1,988	0,047
Kıyaker, 2017	0,848	Orta	0,322	0,104	0,217	1,480	2,632	0,008
Solmaz, 1997-a*	0,942	Orta	0,207	0,043	0,536	1,347	4,556	0,000
Gültekin ve Vural, 2019	1,003	Orta	0,337	0,114	0,342	1,663	2,975	0,003
Solmaz, 1997-b	1,141	Güçlü	0,211	0,045	0,727	1,556	5,396	0,000
Cömertpay, 2006	1,174	Güçlü	0,361	0,130	0,466	1,881	3,252	0,001
Solmaz, 1997-c	1,176	Güçlü	0,212	0,045	0,760	1,592	5,537	0,000
Tedik, 2013	1,425	Güçlü	0,384	0,148	0,672	2,178	3,710	0,000
Ulaş, 2008	1,610	Güçlü	0,285	0,081	1,050	2,169	5,639	0,000
Erkan ve Aykaç, 2014	1,627	Güçlü	0,348	0,121	0,945	2,309	4,674	0,000
Akyüzlüler, 2007-a*	1,662	Güçlü	0,246	0,060	1,180	2,144	6,759	0,000
Kara ve Aslan, 2018	1,772	Güçlü	0,274	0,075	1,234	2,310	6,459	0,000
Ceylan ve Gök Çolak, 2019	1,883	Güçlü	0,425	0,180	1,051	2,716	4,433	0,000
Aykaç, 2011	2,040	Güçlü	0,377	0,142	1,302	2,778	5,416	0,000
Ceylan, Gök Çolak ve Demir, 2019	2,144	Güçlü	0,444	0,197	1,274	3,014	4,833	0,000

Sevgen, 2016	2,147	Güçlü	0,314	0,099	1,532	2,763	6,841	0,000
Taşkın-Can, 2013	2,230	Güçlü	0,329	0,108	1,586	2,875	6,780	0,000
Kahriman, 2014-a*	2,319	Güçlü	0,289	0,084	1,752	2,886	8,020	0,000
Erdoğan, 2018	3,308	Güçlü	0,544	0,296	2,241	4,375	6,075	3,308
Sabit Etkiler	0,877	Orta	0,046	0,002	0,787	0,966	19,214	0,000
Rastgele Etkiler	0,950	Orta	0,111	0,012	0,732	1,169	8,527	0,000

- * Farklı becerilerle (veri toplama aracı farklı) ile çalışıldığından dolayı her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 73 incelendiğinde, 41 karşılaştırmanın (34 çalışma) 38'inde (%92,5) pozitif yönde etki büyüklüğü elde edilmiş ve 3'ünde (%7,5) negatif yönde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen bireysel araştırmaların tamamına yakınının etki büyüklüğünün pozitif yönde olması drama yönteminin öğrenci becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

Bireysel olarak yapılmış olan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin yönüne (işaretine) ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 74'te sunulmuştur.

Tablo 74: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Yüzde ve Frekanslar

Etki Büyüklüğünün Yönü	Frekans	Yüzde (%)
Pozitif (+)	38	92,68
Negatif (-)	3	7,32
Nötr (0)	0	0
Toplam	41	100

Tablo 74 incelendiğinde çalışmaların 38'i (%92,68) pozitif yönde, 3'ü (%7,5) negatif yönde olduğu görülmektedir.

Elde edilen hesaplamaların etki büyüklüğü düzeylerinin Cohen vd.,'ye göre (2007) sınıflandırılması Tablo 75'te sunulmuştur.

Tablo 75: Etki büyüklüklerinin Cohen vd.,'nin (2007) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$d < 0$	Ters etki	3	7,32
$0 \leq d \leq 0,20$ zayıf (poor)	Zayıf (Poor)	4	9,76
$0,21 \leq d \leq 0,50$ küçük (modest)	Küçük (Modest)	4	9,76
$0,51 \leq d \leq 1,00$ orta (moderate)	Orta (Moderate)	15	36,59
$1,01 \leq d$ güçlü (strong)	Güçlü (Strong)	15	36,59
Toplam		41	100

Tablo 75 incelendiğinde 15 (%36,59) çalışmanın Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü (strong) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve yine 15 (%36,59) çalışmanın ise orta (moderate) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve diğer tüm kategorilerdeki çalışmalara oranla en fazla çalışmanın bu kategorilerde olduğu görülmektedir. Diğer yandan 3 (%7,32) çalışmanın ters etki düzeyinde yani negatif yönde ve kontrol grubu lehine bir etkiye sahip olduğu; 4 (%9,76) çalışmanın ise zayıf (poor), yine aynı şekilde 4 çalışmanın da (%9,76) küçük (modest) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu görülmektedir.

Daha ayrıntılı bir sınıflandırma için Tablo 76'da yer alan Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırılması incelenebilir.

Tablo 76: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook'un (2002) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
$-.15 \leq g < .15$ önemsiz	Önemsiz (Negligible)	6	14,63
$.15 \leq g < .40$ küçük	Küçük (Small)	4	9,76
$.40 \leq g < .75$ orta	Orta (Medium)	10	24,39
$.75 \leq g < 1.10$ geniş	Geniş (Large)	6	14,63
$1.10 \leq g < 1.45$ çok geniş	Çok geniş (Very Large)	4	9,76
$1.45 \leq g$ mükemmel	Mükemmel (Huge)	11	26,83
Toplam		41	100

Tablo 76 incelendiğinde en yüksek frekansın 11 çalışma ile (%26,83) Thalheimer ve Cook'un (2002) sınıflandırmasına göre mükemmel (huge) düzeyde ve 10 çalışma ile (%24,39) orta (medium) düzeyde olan gruplar olduğu görülmektedir. Önemsiz (negligible) etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının 6 (%14,63) olduğu, küçük düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının ise 4 (%9,76) olduğu görülmektedir.

Yukarıda hesaplanan genel etki büyüklüğü, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmadan hesaplanmıştır. Becerilere ait çalışmalarda etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.9.1 Beceri ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi

Bu bölümde etki büyüklerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin ilk olarak normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Şekil 45'te sunulmuştur.

Şekil 45: Beceri İle İlgili Çalışmalara Ait Normallik Test Sonuçları

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Beceri	,111	41	,200*	,956	41	,118

*. This is a lower bound of the true significance.

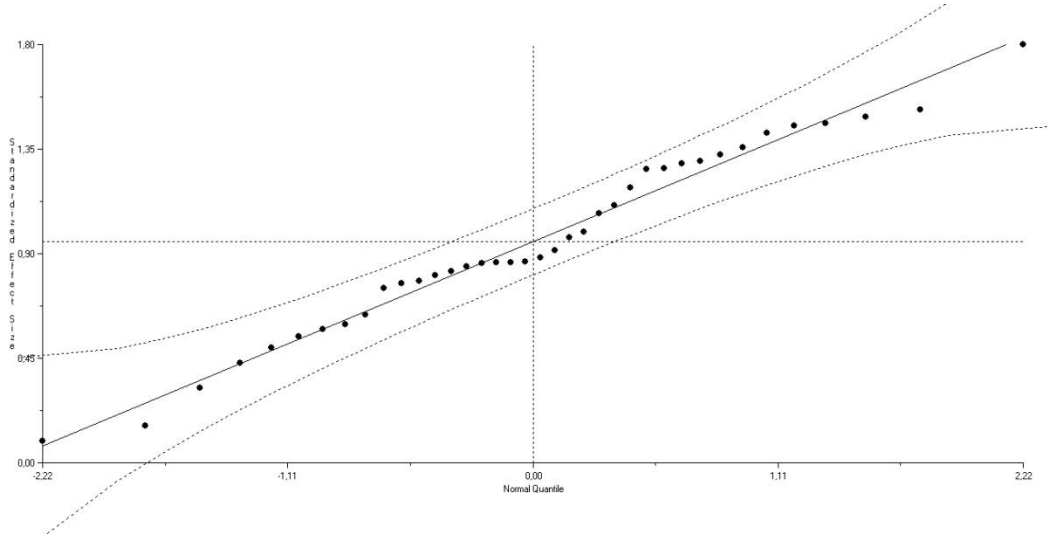
a. Lilliefors Significance Correction

Verilerin normal dağılımını test etmenin yollarından biri Shapiro-Wilks veya Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarıdır. Shapiro-Wilks 50'den küçük gruplar ($n < 50$) için, Kolmogorov-Smirnov testi ise büyük gruplar ($n > 50$) için daha doğru sonuçlar verir (Başol, 2020, s.160; Büyüköztürk, 2020, s.42). Grup büyüklüğü 50'den küçük (41) olduğundan Shapiro-Wilks testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Beceri ile ilgili çalışmalara ait bireysel etki büyüklüklerini ifade eden ve Şekil 45'te yer alan test sonucuna bakıldığında p-değerinin (Sig. =0.118) 0.05 değerinden büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Normallik testi sonuçlarına ek olarak, çalışmanın etki büyüklüklerinin meta-analiz ile birleştirilmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla normal dağılım grafiğine bakılmıştır.

Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılımını gösteren grafik Şekil 46'da sunulmuştur.

Şekil 46:Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği



Şekil 46’da çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımına bakıldığında noktaların (çalışmaların) dağılımının güven aralıkları olarak tanımlanan kesik noktalarla gösterilen iki paralel çizgi arasında olması, belirlenen sınırları aşmadığını ve normal dağılıma uygun olduğunun göstergesidir (Rosenberg vd., 2000). Bu nedenle etki büyüklüklerinin normal dağılım gösterdiği, güvenilir bir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu böylece çalışmaların birleştirilebileceği söylenebilir.

4.9.2 Heterojenlik Testi

Becerilerle ilgili heterojenlik test sonuçları bulguları Tablo 77’de sunulmuştur.

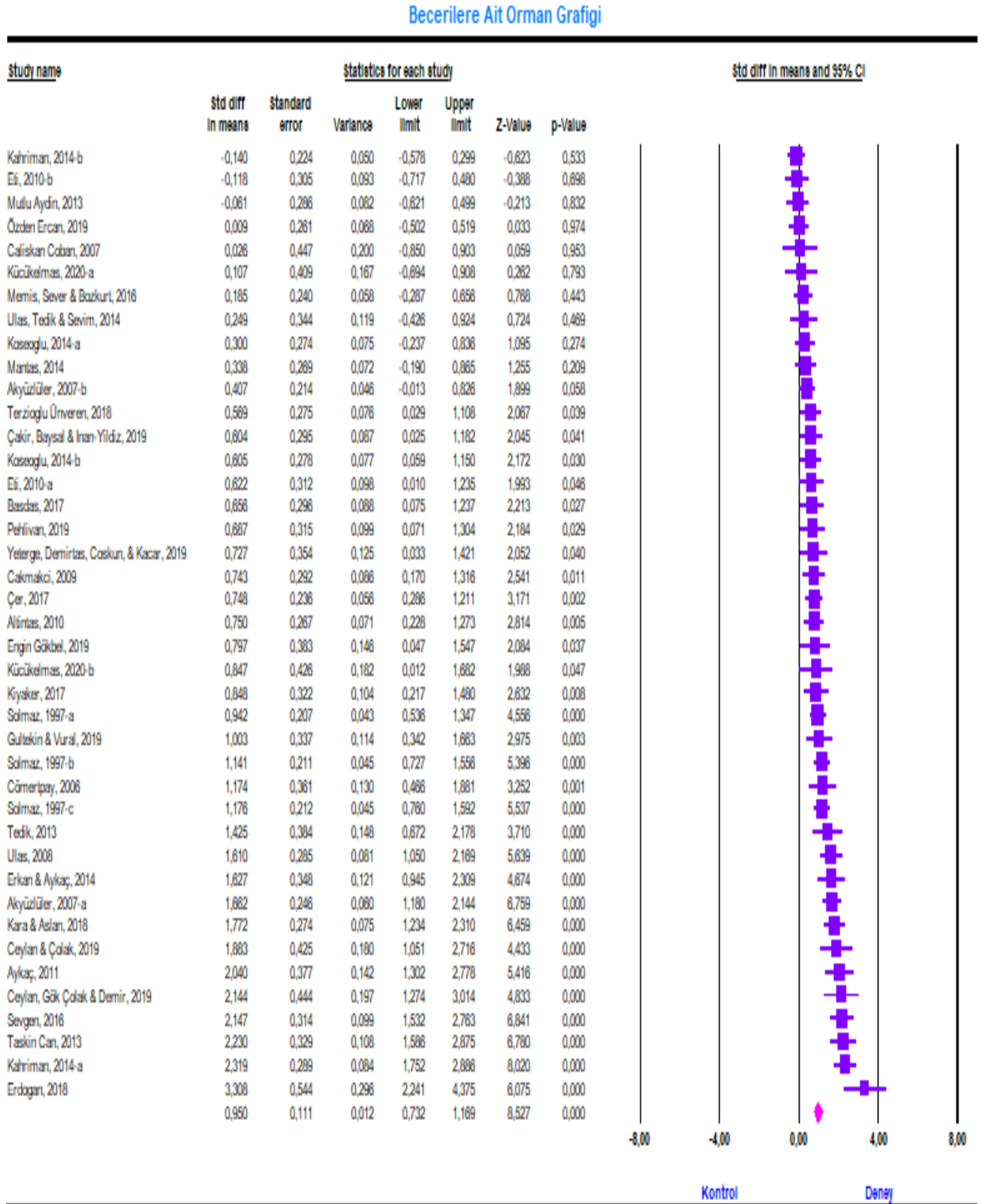
Tablo 77: Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	n	Cohen’s d	Std hata	Varyans	%95 Güven Aralığı				P	Q değeri	df(Q)	Heterojenlik		
					Alt limit	Üst limit	Z değeri					p	I ²	τ ²
Sabit Etkiler Modeli	41	0,877	0,046	0,002	0,787	0,966	19,214	0,000		230,764	40	0,000	86,666	0,409
Rastgele Etkiler Modeli	41	0,950	0,111	0,012	0,732	1,169	8,527	0,000						

Tablo 77 incelendiğinde heterojenlik testinde Q değeri 40 serbestlik derecesi ile 230,764 olarak belirlenen bu değer %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanan p değerinin .05'in altında yer alması (genellikle 0.05) araştırmalar için heterojenitenin olduğu anlamına gelmektedir (Petitti, 2000, s.115). Higgins ve Thompson (2002, s.1553) ise meta analiz çalışmalarında heterojenliğin düzeyini görmek için I^2 değerine göre yorum yapmayı önermişlerdir. I^2 değeri, çalışmalar arası varyansın şans kaynaklı olmadığını heterojenlikten kaynaklı olduğunu gösteren bir yüzdelik değerdir (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 76). Bununla birlikte I^2 değeri, etki büyüklüğünün toplam varyansının oranı olarak ifade edilmektedir (Kış ve Konan, 2014, s.9). Higgins vd., (2003, s. 560) de Q değerinin bir tamamlayıcısı olan I^2 değerinin heterojenliğe ilişkin diğer yaklaşımlara kıyasla daha avantajlı ve açık bir sonuç verebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada I^2 değeri 86,666 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalardaki I^2 değeri, %30'un altında ise düşük bir heterojenlikten, %50'den daha büyük değerler için dikkate değer heterojenliğin olduğundan bahsedilebileceği ifade edilmiştir (Higgins ve Thompson, 2002, s. 1553). Bununla birlikte % 25 ($I^2 = 25$), % 50 ($I^2 = 50$) ve % 75 ($I^2 = 75$) civarındaki yüzdeler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenlik anlamına geldiği belirtilmiştir (Huedo-Medina vd., 2006, s. 5). Bu çalışmada da heterojenliğin yüksek düzeyde (%86,666) olduğu söylenebilir. Wei vd.,'ye (2013, s.s 266-267) göre de homojenlik analizinde p değerinin 0.10'dan küçük olması ya da I^2 değerinin %50'den büyük olması durumunda çalışmanın heterojen bir yapı gösterdiğine işaret ettiğini ve analizler için rastgele etkiler modelinin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte tau-kare (τ^2) değeri gerçek etkilerin dağılımını tanımlamak için rastgele etkiler modelinde genellikle rapor edilmektedir. Tau-kare (τ^2), çalışmalar arası varyanstır ve gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin etmektedir (Hak vd., 2016, s. 10). Bu çalışmada tau-kare değeri 0.409 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak heterojenlik test bulguları göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin öğrenci becerileri üzerindeki etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına yani heterojen bir yapı gösterdiğine yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %86,666 olarak yüksek düzeyde heterojen bulunduğundan, analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Beceri alanı ile ilgili çalışmalara ait orman grafiği Şekil 47’de sunulmuştur.

Şekil 47: Becerilerle İlgili Çalışmalara Ait Orman Grafiği



Şekil 47’de öğrencilerin becerilerine yönelik yapılan çalışmalara ait orman grafiği verilmiştir. Şekil 47’de görülmekte olan mor kare şekilleri her bir çalışmaya ait o çalışmanın etki büyüklüğünü ifade ederken; karelerin yanında bulunan mor çizgiler ise etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt ve üst limitlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca pembe renkli elmas şeklindeki şekil ise rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Orman grafiği dikkatli bir şekilde incelendiğinde, en geniş güven aralığına sahip araştırmanın Erdoğan’a (2018), en küçük güven aralığına sahip araştırmanın ise Kahrıman (2014-b)’a ait olduğu anlaşılmaktadır.

Meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine yönelik elde edilen veriler göz önüne alındığında en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,140, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3,308 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak sonuçlarının tamamı incelendiğinde ise toplamda 41 çalışmanın 38’i pozitif etkiye, 3’ü ise negatif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Pozitif etkiye sahip 38 çalışmanın drama yönteminin uygulandığı deney gruplarının tarafında bir etkiye, negatif etkiye sahip 3 çalışmanın ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grupları lehine bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

4.9.3 On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Beceriler üzerinde drama yöntemi nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusunu yanıtlayabilmek için meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri birleştirilerek genel etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bireysel çalışmaların; gerçekleştirildikleri dersler, katılımcıların öğrenim seviyeleri, kullanılan ölçme araçları bakımından farklılaşmaları ve heterojen yapıda olmaları nedeniyle genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanması rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 78’de sunulmuştur.

Tablo 78: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü

%95 Güven Aralığı								
Model	n	Cohen's d	Std hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	41	0,950	0,111	0,012	0,732	1,169	8,527	0,000

Tablo 78 incelendiğinde yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü değeri 0,111 standart hata ile 0,950 olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığında etki büyüklüğü alt sınırı 0,732, üst sınırı 1,169 bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında $Z=8,527$ ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (0.950), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu nedenle drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen vd.,'nin (2007) sınıflandırmasına göre “orta” düzeyde bir etkidir.

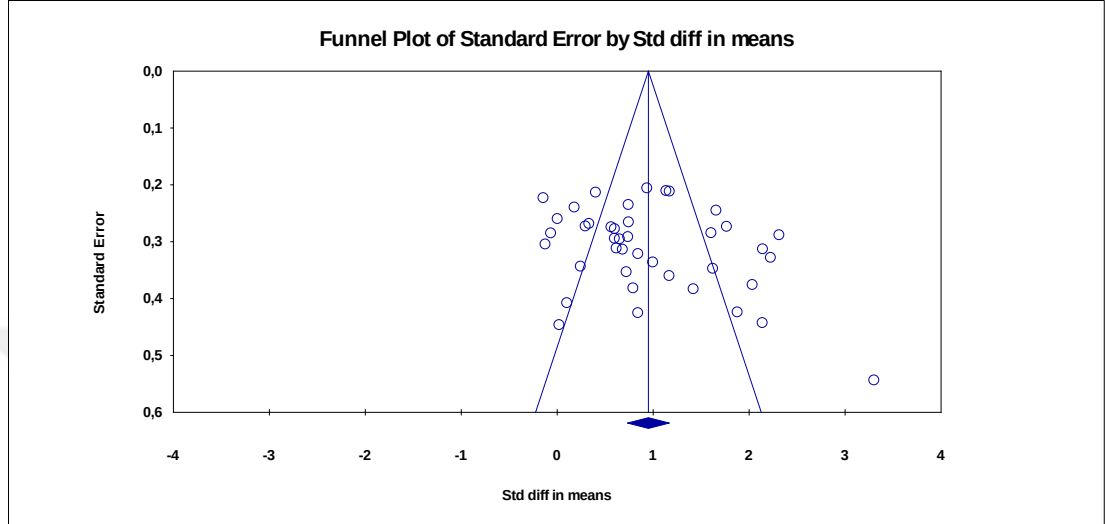
4.9.4 Yayın Yanlılığı Sonuçları

Ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesinden önce analize dâhil edilen araştırmalarda yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Yayın yanlılığı terimi genellikle, önemli olmayan ve boş sonuçlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı sonuçların sunulması ve yayınlanmasının daha olası olduğunu ifade etmek için kullanılır (Petitti, 2000, s. 58). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar içinde anlamlı farklılık bulunan araştırmalar lehine bir yanlılığın bulunup bulunmadığının tespiti için yayın yanlılığı testleri gerçekleştirilir. Yayın yanlılığı analizleri meta analizlerin güvenilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir ve kaynaklarda kabul edilen birçok çeşidi vardır. Bu araştırmada da birden fazla yayın yanlılığı testi gerçekleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada, yayın yanlılığını belirlemek amacıyla Huni Grafiği (Funnel Plot), Duval ve Tweedie

(Kırpma ve Doldurma testi) Rosenthal'ın Güvenli N (klasik hata koruma sayısı), Orwin güvenli N testinden yararlanılmıştır.

Yayın yanlılığı durumuna yönelik huni saçılım grafiğinin bulguları Şekil 48'de sunulmuştur.

Şekil 48: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği



Şekil 48 incelendiğinde, grafiğin dikey eksen, çalışmaların örneklem büyüklüğüne bağlı olarak bulunan standart hata değerlerine karşılık gelirken, yatay eksen, elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) değerlerine karşılık gelmektedir. Huni şeklinin ortasında bulunan çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü (Cohen's d) temsil etmektedir. Yayın yanlılığın olmadığı bir huni grafiği yorumlanırken, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik bir şekilde dağılması beklenmektedir (Borenstein vd., 2009, s.284; Cooper vd., 2009, s. 437). Şekil 19'da verilen huni saçılım grafiği görselinde yuvarlaklarla temsil edilen etki büyüklüklerinin huni şeklinin orta ve üst kısmına doğru, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik dağıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığının değerlendirilmesinde, huni grafiğinin sadece görsel olarak yorumlanması, tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte huni grafiğine bakılarak yapılan yorum “sezgisel” olduğu için bu durumda yapılan yorumun tek başına yeterli olamayacağı ve güvenilir olmaktan uzak bir sorun teşkil ettiğini söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda araştırmaya ait huni grafiği ile

birlikte Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test verilerinden de yararlanılmıştır.

Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ait veriler Tablo 79’da sunulmuştur.

Tablo 79: Ortalamanın Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (kırpılmış çalışma)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler	0	0,950	0,731	1,168	230,763
Düzeltilmiş değerler		0,950	0,731	1,168	

Bu test sonucuna göre huni grafiğinin soluna “0” çalışmanın eklenmesiyle simetri sağlanır. Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamaya herhangi bir kayıp veri eklenmemiştir ki buda bize bu meta analiz çalışmasının soluna hiçbir çalışmanın eklenmeyeceğini göstermektedir. Yani çalışmalar simetrik bir dağılım göstermektedir. Ortalamanın sağına kayıp veriler eklenerek Duval ve Tweedie yöntemine ait veriler Tablo 80’de sunulmuştur.

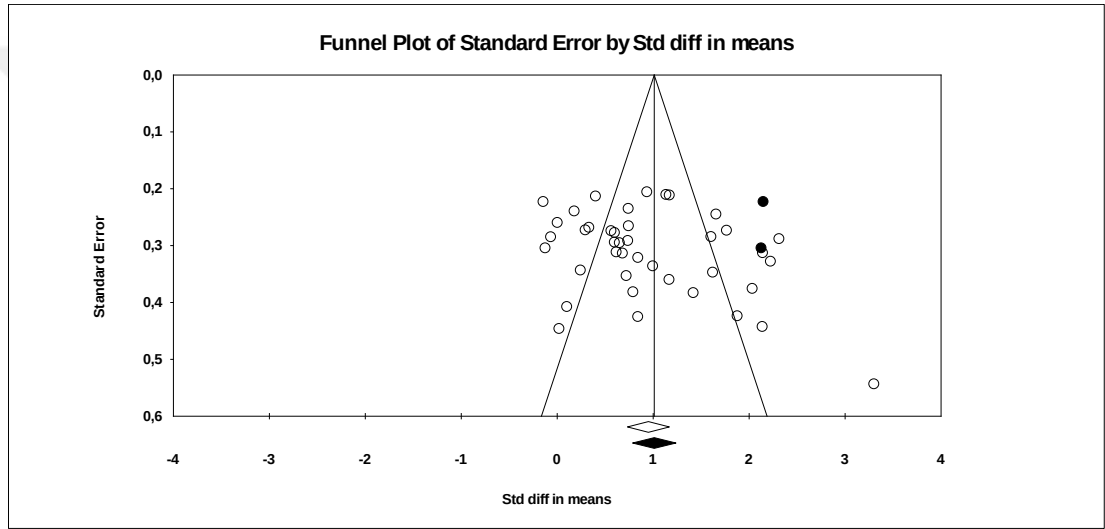
Tablo 80: Ortalamanın Sağına Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (kırpılmış çalışma)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q değeri
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler	2	0,950	0,731	1,168	230,763
Düzeltilmiş değerler		0,976	0,769	1,210	257,251

Tablo 80’de Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın sağına iki tane kayıp çalışma eklenmiştir. Sonuçta Duval ve Tweedie yöntemine göre hesaplanan düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri $d=0,976$ bulunmuştur. Genel etki büyüklüğü değeri ($d=0,950$), düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri ($d=0,976$) ile karşılaştırıldığında iki değerde Cohen vd.,’nin (2007, s. 521) sınıflamalarına göre “orta” düzeyde bir etki yarattığı ve bu değerlerin birbirine yakın değerler olduğu görülmektedir.

Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamanın sağına iki tane kayıp çalışma eklenmiş düzeltilmiş etki büyüklüğü huni grafiği Şekil 49’da sunulmuştur.

Şekil 49: Beceri Değişkenine ait Duval ve Tweedie Test Sonucu



Şekil 48 incelendiğinde meta analize sonradan dâhil edilen iki çalışma siyah renkli dairelerle gösterilirken, düzeltilmiş genel Cohen’s d etki büyüklüğü tahmini ise siyah renkli elmas ile gösterilmiştir. Şekil 49’da görüldüğü gibi gözlenen etki büyüklüğü değeri ile düzeltilmiş etki büyüklüğü değeri birbirine yakın değerlerdir. Bu bakımdan çalışmalar yayın yanlılığı bakımından incelendiğinde grafiğin altındaki sınır değeri etkileyecek bir yayın yanlılığının bu çalışmada bulunmadığı görülmektedir. Sonuç olarak rastgele etkiler modeline göre bu test sonucu da bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığını göstermiştir.

Araştırmaya ait yayın yanlılığı Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma testi) testine ilaveten Rosenthal’ın Güvenli N (hata koruma sayısı) istatistiği ile de gözlenmiş ve Tablo 81’de verilen analiz sonucuna dayanarak Güvenli N sayısı (FSN) 4104 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki

büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 4104 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yani Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısının 4104 çıkmış olması 41 çalışmadan oluşan bu meta analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 4104 adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip, çalışma olması gerekir. Bu durumda ulaşılması gereken çalışma sayısının tamamına ulaşamayacak kadar yüksek olduğu görüldüğü için yayın yanlılığının etki büyüklüğünü etkilemediğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak yukarıdaki verilere göre de bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo 81: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalar için Z değeri	19,70654
Gözlenen çalışmalar için P değeri	0,00000
Alfa	0,0500
Yön	2,00
Alpha için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	41
FSN	4104

Tablo 81’e ek olarak da meta-analiz sonuçlarının gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara karşı dirençli olabilmesini $N/(5k+ 10)$ formülü (k: meta-analize dâhil edilen çalışma sayısı, N: Hata koruma sayısı) sonucunda elde edilecek değerin 1’den büyük olması durumunda gerçekleşebileceği dile getirilmiştir (Mullen vd., 2001, s. 1454). Bu formül sonucunda da elde edilen değer (19) 1’den çok daha büyük olduğu için bu meta-analiz sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olduğu sonucuna varılabilir. Rosenthal’ın Güvenli N istatistiği verilerinin yanında yayın yanlılığı olmadığına emin olmak için Orwin’in Güvenli N istatistiği verilerinden de yararlanılmıştır. Bu veriler Tablo 82’de sunulmuştur.

Tablo 82: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalara ilişkin Cohen's d Değeri (Gözlenen Etki Büyüklüğü Değeri)	0,87676
Cohen's d değerinin “Önemsiz” olması için ölçüt (Etki Büyüklüğünün düşürüleceği seviye)	0,050
Kayıp çalışmalar için Ortalama Cohen's d Değeri (Eksik çalışmalardaki ortalama etki büyüklüğü)	0,000
Cohen's d değerini 0.05'in altına çekmek için gereken kayıp çalışma sayısı	678

Tablo 82 incelendiğinde, bu meta-analizde Cohen's d değerinin “önemsiz” olması için 0,05 değeri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu durumda meta-analizin “önemsiz” olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 678 olarak bulunmuştur. Bu değer meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından (41) oldukça fazladır. Cohen's d değerinin “önemsiz” olması için gereken ölçüt değeri değiştirilebilir. Cohen's d değerinin “önemsiz” olması için ölçüt olarak 0,01 değeri alındığında, meta-analizin “önemsiz” olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 3554 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde bu değer de meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından (41) oldukça fazladır.

4.9.5 On İkinci Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri

Bu bölümde öğrencilerin becerilerine etki ettiği düşünülen, sırasıyla yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü değişkenlerine yönelik moderatör analizlerine yer verilmiştir. Ayrıca moderatör analizleri yapılırken yayın yılı, uygulama haftası, uygulama saati, örneklem büyüklüğü gibi değişkenler kendi içinde kategorize edilerek analizler yapılmıştır. Analizler 34 çalışmadan elde edilen 41 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Bununla birlikte, Q-istatistiği “p=.05” düzeyi de dikkate alınarak ki kare (X^2) tablosunda yer alan kritik değer, Q değeri ile karşılaştırılarak, heterojenlik testinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden küçük olması gruplar arasında farkın anlamlı

olmadığını, Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden büyük ise gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Q değeri ve ki kare tablosundaki kritik değer ile birlikte “p” değeri de dikkate alınmıştır.

4.9.5.1 Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Bu bölümde drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayınlanma yılına” göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 1997 ve 2020 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yayınlandığı yıllara göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 83’te sunulmuştur.

Tablo 83: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Yayınlanma Yılı	Cohen’s			Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
	n	d	Std Hata								
2013 ve öncesi	16	0,984	0,160	0,026	0,670	1,298	6,141	0,000	0,347	1	0,556
2014 ve sonrası	25	0,856	0,147	0,022	0,568	1,144	5,833	0,000			
Q _{b(arasında)} Genel	41	0,951	0,108	0,012	0,702	1,126	8,449	0,000			

Tablo 83’te en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2013 yılı ve öncesi yıllarda yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2013 \text{ yılı ve öncesi}}=0,984$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2014 yılı ve sonrası yıllarda yayınlanan çalışmalarda ($d_{2014 \text{ ve sonrası}}=0,856$) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,347 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,556 > 0,05$).

4.9.5.2 Yayın Türü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayın türüne” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı yayın türüne (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yapıldığı yayın türüne göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 84’te sunulmuştur.

Tablo 84:Yayın Türüne Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
		Cohen's									
Yayın türü	n	d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Doktora tezi	3	1,342	0,515	0,266	0,331	2,352	2,602	0,009			
Makale	12	1,206	0,210	0,044	0,794	1,618	5,738	0,000			
Yüksek lisans tezi	26	0,718	0,126	0,016	0,470	0,965	5,683	0,000			
Q(b)arasında									4,845	2	0,089
Genel	41	0,930	0,106	0,011	0,660	1,076	8,195	0,000			

Tablo 84'te en yüksek etki büyüklüğü değerinin doktora tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Doktora tezi}}=1,342$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise yüksek lisans tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=0,718$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=4,845 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,089 > 0,05$).

4.9.5.3 Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı öğrenim kademesinde oldukları görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların etki büyüklüklerinin öğrenim kademesine göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Bu bağlamda drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “öğrenim kademesine” (okulöncesi-İlkokul) göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların yapıldığı öğrenim kademesine göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 85'te sunulmuştur.

Tablo 85: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
		Cohen's									
Öğrenim kademesi	n	d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Okulöncesi	19	0,982	0,134	0,018	0,719	1,245	7,314	0,000			
İlkokul	22	0,849	0,162	0,026	0,531	1,166	5,243	0,000			
Q(b)arasında									0,402	1	0,526
Genel	41	0,951	0,103	0,011	0,725	1,130	8,977	0,000			

Tablo 85 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Okulöncesi}=0,982$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise ilkokul kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{İlkokul}=0,849$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,402 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,526 > 0,05$).

4.9.5.4 Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı coğrafi bölgede yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların öğrencilerin becerileri üzerindeki etki büyüklüklerinin coğrafi bölgeye göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmaların “coğrafi bölge’ ye” göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların yapıldığı coğrafi bölgelerin birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 86’da sunulmuştur.

Tablo 86: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

MODERATÖR									Heterojenlik		
Coğrafi bölge		%95 Güven Aralığı									
Bölge	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Marmara	9	1,111	0,237	0,056	0,647	1,574	4,697	0,000			
Ege	7	0,976	0,279	0,078	0,429	1,523	3,499	0,000			
Akdeniz	6	0,905	0,428	0,183	0,065	1,744	2,113	0,035			
İç Anadolu	8	0,893	0,177	0,031	0,547	1,240	5,051	0,000			
Doğu Anadolu	4	0,800	0,438	0,192	-0,059	1,658	1,826	0,068			
Karadeniz	3	0,468	0,282	0,079	-0,084	1,021	1,662	0,097			
Güneydoğu Anadolu	3	0,411	0,158	0,025	0,101	0,721	2,602	0,009			
Q_b(arasında)									9,351	6	0,155
Genel	40	0,833	0,089	0,008	0,559	0,908	8,234	0,000			

*Uygulandığı bölgeyi belirtmeyen 1 çalışma analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 86 incelendiğinde, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Marmara bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Marmara}=1,111$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Güneydoğu Anadolu bölgesinde ($d_{Güneydoğu Anadolu}=0,411$) yapılan

çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=9,351 < X^2=12,592$; $Sd=6$; $p=0,155 > 0,05$).

4.9.5.5 Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama haftalarında yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların öğrenci becerileri üzerindeki etki büyüklüklerinin uygulama haftalarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların uygulama haftaları kategorize edilip hangi haftalar arasında yapılan uygulamaların öğrenci becerileri üzerinde ne tür bir etki düzeyine sahip olduğu Tablo 87’de sunulmuştur.

Tablo 87: Uygulama Sürelerine (Hafta) Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken				%95 Güven Aralığı					Heterojenlik		
Cohen's											
Hafta	n	d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
3-8 hafta	20	0,679	0,146	0,021	0,490	1,045	4,343	0,000			
9-16 hafta	21	0,996	0,152	0,023	0,699	1,294	6,572	0,000			
Q _b (arasında)									7,067	1	0,028
Genel	41	0,881	0,105	0,011	0,676	1,087	8,417	0,000			

Tablo 87’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{9-16 \text{ hafta}}=0,996$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 3-8 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{3-8 \text{ hafta}}=0,679$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=7,067 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,028 < 0,05$).

4.9.5.6 Uygulama Saati Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama saatine göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların öğrenci becerileri üzerindeki etki büyüklüklerinin uygulama saatlerine göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların uygulama saatlerine göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 88’de sunulmuştur.

Tablo 88: Araştırmaların Uygulama Saatlerine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
		Cohen's									
Saat	n	d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1-16 saat	19	0,649	0,135	0,018	0,584	1,096	6,277	0,000			
17 ve üzeri saat	20	0,887	0,173	0,030	0,528	1,207	5,008	0,000			
$Q_{b(arasında)}$									6,852	1	0,025
Genel	39	0,836	0,107	0,011	0,645	1,075	8,049	0,000			

*Uygulama saati belirtmeyen 2 çalışma analiz dışında tutulmuştur.

Tablo 88’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 saat ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{17 \text{ saat ve üzeri}}=0,887$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saatler arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-16 \text{ saat}}=0,649$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=6,852 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,025 < 0,05$).

4.9.5.7 Konu Alanı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı konu alanlarına (sayısal, sözel, dil) göre yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların öğrenci becerileri üzerindeki etki büyüklüklerinin konu alanlarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların konu alanlarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 89’da sunulmuştur.

Tablo 89: Konu Alanlarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
		Cohen's									
Konu Alanı	n	d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Sayısal	1	2,230	0,329	0,108	1,586	2,875	6,780	0,000			
Dil	4	1,093	0,115	0,013	0,868	1,318	9,503	0,000			
Sözel	36	0,846	0,120	0,014	0,612	1,081	7,071	0,000			
$Q_{b(arasında)}$									15,915	2	0,000
Genel	41	1,050	0,080	0,006	0,892	1,207	13,053	0,000			

Tablo 89 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sayısal}}=2,230$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sözel}}=0,846$) belirlenmiştir. Çalışmaların

yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=15,915 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,000 < 0,05$).

4.9.5.8 Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem sayılarının farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların öğrenci becerileri üzerindeki etki büyüklüklerinin örneklem sayılarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların örneklem sayılarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 90’da sunulmuştur.

Tablo 90: Örneklem Sayısı Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

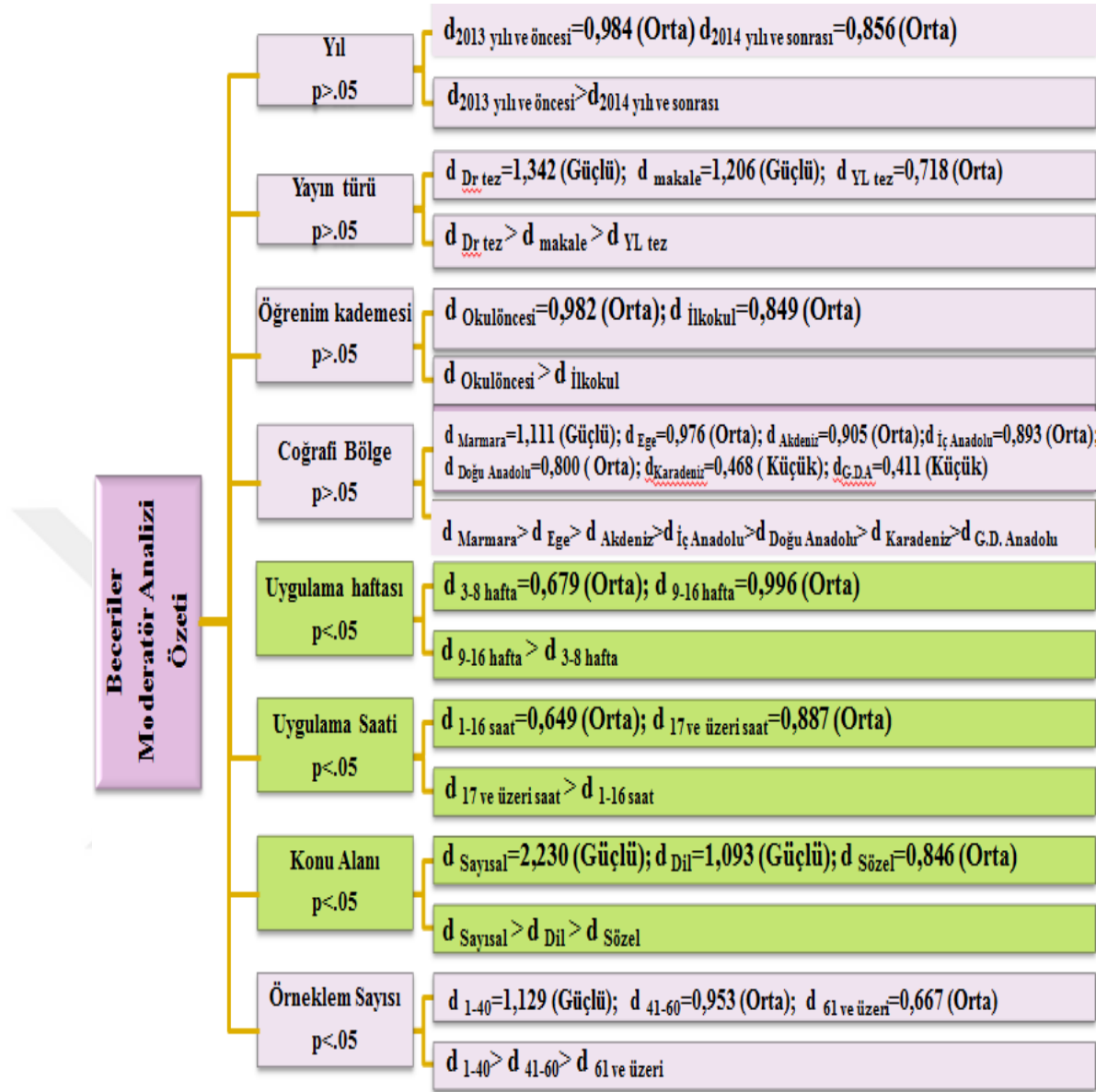
Değişken	%95 Güven Aralığı								Heterojenlik		
	Cohen's										
Örneklem aralığı	n	d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1<n≤40	14	1,129	0,159	0,025	0,817	1,441	7,092	0,000			
40<n≤60	16	0,953	0,212	0,045	0,539	1,368	4,504	0,000			
60<n	11	0,667	0,156	0,024	0,362	0,972	4,285	0,000			
Q _b (arasında)									4,367	2	0,113
Genel	41	0,906	0,099	0,010	0,713	1,099	9,197	0,000			

Tablo 90’da en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,129$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,667$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayıları moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=4,367 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,113 > 0,05$).

4.9.5.9 Becerilere Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti

Beceri değişkenine ait moderatör analizlerinin özeti ise Şekil 50’de gösterilmiştir.

Şekil 50: Becerilere Ait Moderatör Analiz Özet Sonuçları



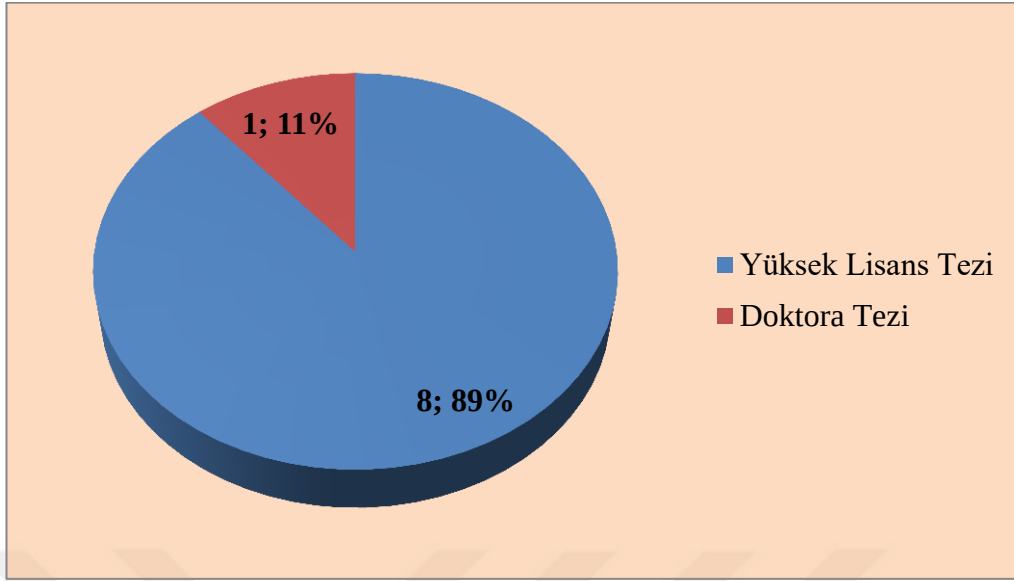
*"d", Cohen's d etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Ayrıca yukarıdaki şekilde etki büyüklükleri Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre yapılmıştır.

Şekil 50'de beceri değişkenine ait moderatör analizleri sonuçları özet şeklinde verilmiştir. Dramanın beceriler üzerindeki etkisinin, çalışmaların, uygulama haftası, uygulama saati ve konu alanına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

4.10 On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Değer değişkeni ile ilgili araştırmaya dâhil edilen çalışmalara ait betimleyici istatistikler aşağıda şekil ve tablolar halinde verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen değer ile ilgili çalışmaların yayın türüne göre pasta grafiği Şekil 51'de sunulmuştur.

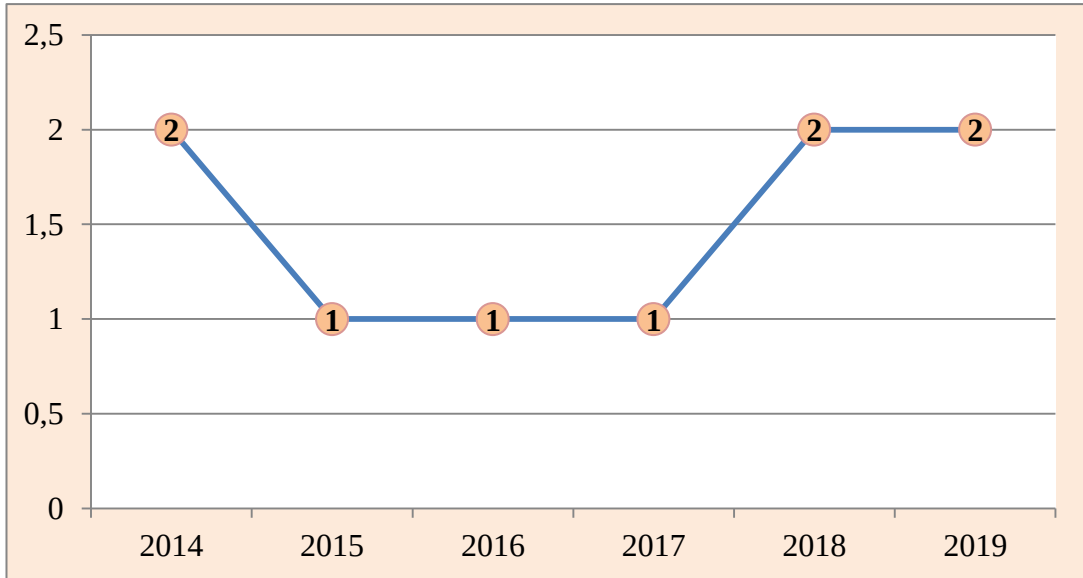
Şekil 51: Yayın Türüne Ait Pasta Grafiği



Şekil 51’de araştırmaya dâhil edilen drama yönteminin değerlere yönelik etkisine ilişkin yapılmış toplam 9 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezi bulunmaktadır. Belli bir konuda yapılmış yüksek lisans tez sayılarının daha fazla olması genelde görülen bir durumdur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yayınlanma yıllarına ait frekans değerleri Şekil 52’de sunulmuştur.

Şekil 52: Yayınlanma Yılı



Şekil 52’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı yılın, 2’şer çalışma ile 2014, 2018 ve 2019 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı İl’e ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 91’de sunulmuştur.

Tablo 91: Çalışmanın Uygulandığı İl ‘e Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Çalışmanın yapıldığı İl	Frekans	Yüzde (%)
Kastamonu	2	22,22
Ağrı	1	11,11
Aydın	1	11,11
Gümüşhane	1	11,11
Hatay	1	11,11
Mardin	1	11,11
Muş	1	11,11
Şanlıurfa	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 91’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı illere göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı ilin Kastamonu (2) olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların yapıldığı uygulama alanına ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 92’de sunulmuştur.

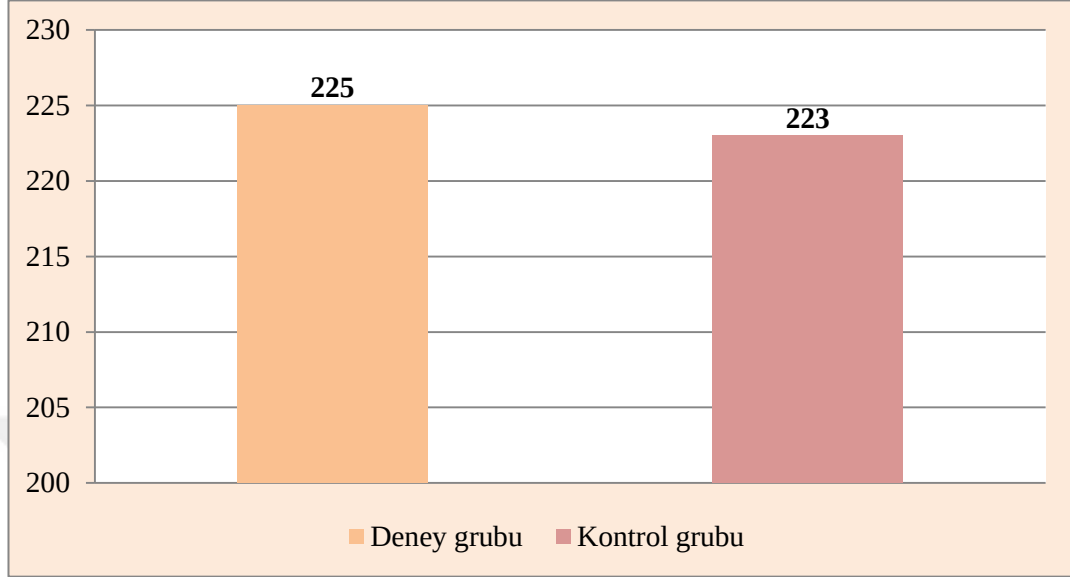
Tablo 92: Uygulama Alanına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Okulöncesi	4	44,44
Sosyal Bilgiler	3	33,33
Hayat Bilgisi	2	22,22
Toplam	9	100

Tablo 92’de araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama alanına göre dağılımı verilmiştir. Çalışmaların frekansları incelendiğinde, en çok çalışmanın yapıldığı uygulama alanı 4 çalışma ile (%44,44) Okulöncesi alanında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların deney ve kontrol gruplarına ait frekans değerleri Şekil 53’te sunulmuştur.

Şekil 53: Deney ve Kontrol Grupları Toplam Örneklem Dağılımına Ait Sütun Grafiği



Şekil 53’e göre temel eğitim düzeyinde öğrencilerin becerilerine yönelik yapılmış çalışmaların örneklemini 225’i deney grubu ve 223’ü ise kontrol grubu olmak üzere toplam 448 kişi oluşturmuştur.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem büyüklüklerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 93’de sunulmuştur.

Tablo 93: Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Katılımcı Sayısı	Frekans	Yüzde (%)
$1 < n \leq 40$	4	44,44
$40 < n \leq 60$	2	33,33
$60 < n$	3	22,22
Toplam	9	100

Tablo 93’e göre drama yönteminin uygulandığı deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklükleri tabloda gruplandırılarak verilmiştir. Bu gruplandırmaya ilişkin örneklem büyüklüğü 1-40 kişi arasında olan 4 (%44,44) çalışma, örneklemini 40-60 kişi

arasında olan 2 (%33,33) çalışma ve örnekleme 61 ve üzeri kişi ile yapılmış 3 (%22,22) çalışmanın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama haftalarına ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 94’te sunulmuştur.

Tablo 94: Çalışmaların Uygulama Haftalarına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama haftası	Frekans	Yüzde (%)
4 hafta	1	11,11
6 hafta	2	22,22
7 hafta	2	22,22
8 hafta	1	11,11
9 hafta	1	11,11
13 hafta	2	22,22
Toplam	9	100

Tablo 94 dikkatli bir şekilde incelendiğinde değerlerle ilgili yapılan çalışmaların uygulama haftalarının frekansları genellikle birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların uygulama saatlerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 95’te sunulmuştur.

Tablo 95: Çalışmaların Uygulama Saatlerine Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Uygulama saati	Frekans	Yüzde (%)
12 saat	1	11,11
13 saat	1	11,11
14 saat	2	22,22
15 saat	1	11,11
16 saat	1	11,11
18 saat	1	11,11
24 saat	1	11,11
46 saat	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 95’e göre değerlerle ilgili yapılan çalışmaların uygulama saatlerine bakıldığında en fazla çalışmanın 2 çalışma ile 14 saat uygulama süresi olan çalışmalar olduğu görülmektedir.

4.11 Değer ile İlgili Çalışmaların Etki Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmada meta-analitik etki analizlerinin hesaplanması için deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, aritmetik ortalamaları, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Çalışmaların istatistiksel anlamlılık düzeyi $p=.05$ olarak kabul edilmiştir. Değer ile ilgili çalışmalara ait etki büyüklükleri Tablo 96’da sunulmuştur.

Tablo 96: Hesaplanan Etki Büyüklüğü Analizi Bulguları

Çalışma	Cohen’s d	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z- değeri	p değeri
Er, 2019-a*	-0,337	Ters etki	0,368	0,135	-1,057	0,384	-0,916	0,360
Er, 2019-d	-0,199	Ters etki	0,366	0,134	-0,916	0,519	-0,542	0,587
Er, 2019-b	0,416	Küçük	0,369	0,136	-0,307	1,139	1,127	0,260
Barcin,2018	0,642	Orta	0,229	0,053	0,193	1,092	2,801	0,005
Er, 2019-c	0,723	Orta	0,377	0,142	-0,016	1,462	1,918	0,055
Erdem Zengin, 2014	0,977	Orta	0,451	0,203	0,092	1,861	2,165	0,030
Akgün, 2018	1,010	Güçlü	0,336	0,113	0,352	1,669	3,009	0,003
Özçelik, 2019	1,247	Güçlü	0,244	0,060	0,768	1,726	5,104	0,000
Kiliç, 2017-a**	1,279	Güçlü	0,331	0,110	0,631	1,928	3,866	0,000
Sozkesen, 2015-b	1,308	Güçlü	0,402	0,162	0,520	2,097	3,252	0,001
Sozkesen, 2015-a**	1,410	Güçlü	0,408	0,166	0,610	2,209	3,455	0,001
Kiliç, 2017-b	1,776	Güçlü	0,356	0,127	1,078	2,474	4,988	0,000
Ada, 2016	1,874	Güçlü	0,370	0,137	1,149	2,600	5,063	0,000
Kiliç, 2017-c	2,215	Güçlü	0,383	0,147	1,465	2,966	5,784	0,000
Kahriman, 2014	3,116	Güçlü	0,333	0,111	2,464	3,768	9,366	0,000
Sabit Etkiler	1,145	Güçlü	0,087	0,008	0,974	1,317	13,117	0,000
Rastgele Etkiler	1,164	Güçlü	0,226	0,051	0,722	1,606	5,161	0,000

- *Çalışmada birden fazla değer ile çalışıldığından dolayı her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.
- **Çalışmada birden fazla veri toplama aracı (aile, veli) ile toplandığından dolayı her biri ayrı bir çalışma gibi değerlendirilmiştir.

Tablo 96 incelendiğinde, 15 karşılaştırmadan (9 çalışma) 13’ü (%87) pozitif yönde etki büyüklüğü elde edilmiş ve 2 çalışmadan (%13) negatif yönde etki büyüklüğü elde edilmiştir. Meta-analize dâhil edilen bireysel araştırmaların tamamına yakınının etki büyüklüğünün pozitif yönde olması drama yönteminin değerleri olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Bireysel olarak yapılmış olan araştırmalardan hesaplanan etki büyüklüklerinin yönüne (işaretine) ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 97’de sunulmuştur.

Tablo 97: Birleştirilmemiş Etki Büyüklüklerinin Yönüne İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki Büyüklüğünün Yönü	Frekans	Yüzde (%)
Pozitif (+)	13	86,67
Negatif (-)	2	13,33
Nötr (0)	0	0
Toplam	15	100

Tablo 97 incelendiğinde çalışmaların 13'ü (%87) pozitif yönde, 2'si (%13) negatif yönde olduğu görülmektedir.

Elde edilen hesaplamaların etki büyüklüğü düzeylerinin Cohen vd.,'ye (2007) göre sınıflandırılması Tablo 98'de sunulmuştur.

Tablo 98: Etki büyüklüklerinin Cohen vd., 'nin (2007) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
$d < 0$	Ters etki	2	13,33
$0 \leq d \leq 0,20$ zayıf (poor)	Zayıf (Poor)	0	0
$0,21 \leq d \leq 0,50$ küçük (modest)	Küçük (Modest)	1	6,67
$0,51 \leq d \leq 1,00$ orta (moderate)	Orta (Moderate)	3	20
$1,01 \leq d$ güçlü (strong)	Güçlü (Strong)	9	60
Toplam		15	100

Tablo 98 incelendiğinde 9 (%50) çalışmanın Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü (strong) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve 3 (%20) çalışmanın ise orta (moderate) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu ve diğer tüm kategorilerdeki çalışmalara oranla en fazla çalışmanın bu kategorilerde olduğu görülmektedir. Diğer yandan 2 (%13) çalışmanın ters etki düzeyinde yani negatif yönde ve kontrol grubu lehine bir etkiye sahip olduğu; 1 çalışmanın ise (%7) küçük (modest) etki büyüklüğü düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca zayıf etki büyüklüğü düzeyinde çalışmanın olmadığı görülmektedir.

Daha ayrıntılı bir sınıflandırma için Tablo 99’da yer alan Thalheimer ve Cook’un (2002) etki büyüklüğü sınıflandırılması incelenebilir.

Tablo 99: Etki büyüklüklerinin Thalheimer ve Cook’un (2002) Sınıflandırmasına Ait Frekans ve Yüzde Tablosu

Etki büyüklüğü Aralığı	Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
$-.15 \leq g < .15$ önemsiz	Önemsiz (Negligible)	2	13,33
$.15 \leq g < .40$ küçük	Küçük (Small)	0	0,00
$.40 \leq g < .75$ orta	Orta (Medium)	3	20,00
$.75 \leq g < 1.10$ geniş	Geniş (Large)	1	6,67
$1.10 \leq g < 1.45$ çok geniş	Çok geniş (Very Large)	5	33,33
$1.45 \leq g$ mükemmel	Mükemmel (Huge)	4	26,67
Toplam		15	100

Tablo 99 incelendiğinde en yüksek frekansın 5 çalışma ile (%33) Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflandırmasına göre çok geniş (very large) düzeyde olan grup olduğu anlaşılmıştır. Önemsiz (negligible) etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların sayısının 2 (%13) olduğu, küçük düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer alan çalışmaların olmadığı görülmektedir.

Yukarıda hesaplanan genel etki büyüklüğü, etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmadan hesaplanmıştır. Değerlere ait çalışmalardaki etki büyüklüklerinin normal dağılıma uygun olup olmadığı ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.11.1 Değer ile İlgili Çalışmalara Yönelik Normallik Testi

Bu bölümde etki büyüklerinin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin ilk olarak normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Şekil 54’te sunulmuştur.

Şekil 54: Değerler İle İlgili Çalışmalara Ait Normallik Test Sonuçları

Tests of Normality						
Deger	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deger	,124	15	,200 [*]	,974	15	,914

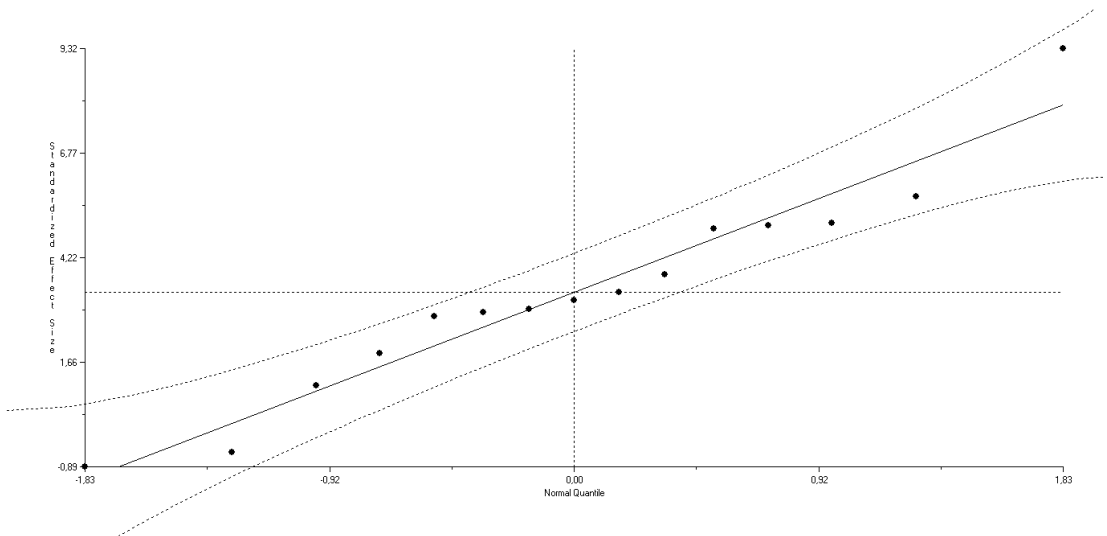
*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Verilerin normal dağılımını test etmenin yollarından biri Shapiro-Wilks veya Kolmogorov-Smirnov test sonuçlarıdır. Shapiro-Wilks 50'den küçük gruplar ($n < 50$) için, Kolmogorov-Smirnov testi ise büyük gruplar ($n > 50$) için daha doğru sonuçlar verir (Başol, 2020, s.160; Büyüköztürk, 2020, s.42). Grup büyüklüğü 50'den küçük (15) olduğundan Shapiro-Wilks testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Değer değişkeni ile ilgili çalışmalara ait bireysel etki büyüklüklerini ifade eden ve Şekil 54'te test sonucuna bakıldığında p-değerinin (Sig. =0.914) 0.05 değerinden büyük olması verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir.

Normallik testi sonuçlarına ek olarak, çalışmanın etki büyüklüklerinin meta-analiz ile birleştirilmeye uygunluğunu belirlemek amacıyla normal dağılım grafiğine bakılmıştır. Çalışmaların etki büyüklüklerinin normal dağılımını gösteren grafik Şekil 55'te gösterilmiştir.

Şekil 55:Çalışmaların Etki Büyüklüklerinin Normal Dağılım Grafiği



Şekil 55'te çalışmaların etki büyüklüklerinin dağılımına bakıldığında noktaların (çalışmaların) dağılımının güven aralıkları olarak tanımlanan kesik noktalarla gösterilen iki paralel çizgi arasında olması, belirlenen sınırları aşmadığını ve normal dağılıma uygun olduğunun göstergesidir (Rosenberg vd., 2000). Bu nedenle etki büyüklüklerinin normal dağılım gösterdiği, güvenilir bir aralıkta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etki büyüklükleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu böylece çalışmaların birleştirilebileceği söylenebilir.

4.11.2 Heterojenlik Testi

Değerlerle ilgili heterojenlik test bulguları Tablo 100'de sunulmuştur.

Tablo 100: Heterojenlik Testi Sonuçları

Model	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	%95 Güven Aralığı			p	Heterojenlik				
					Alt limit	Üst limit	Z değeri		Q değeri	df(Q)	p	I ²	τ^2
Sabit Etkiler Modeli	15	1,145	0,087	0,008	0,974	1,317	13,117	0,000	90,819	14	0,000	84,585	0,636
Rastgele Etkiler Modeli	15	1,164	0,226	0,051	0,722	1,606	5,161	0,000					

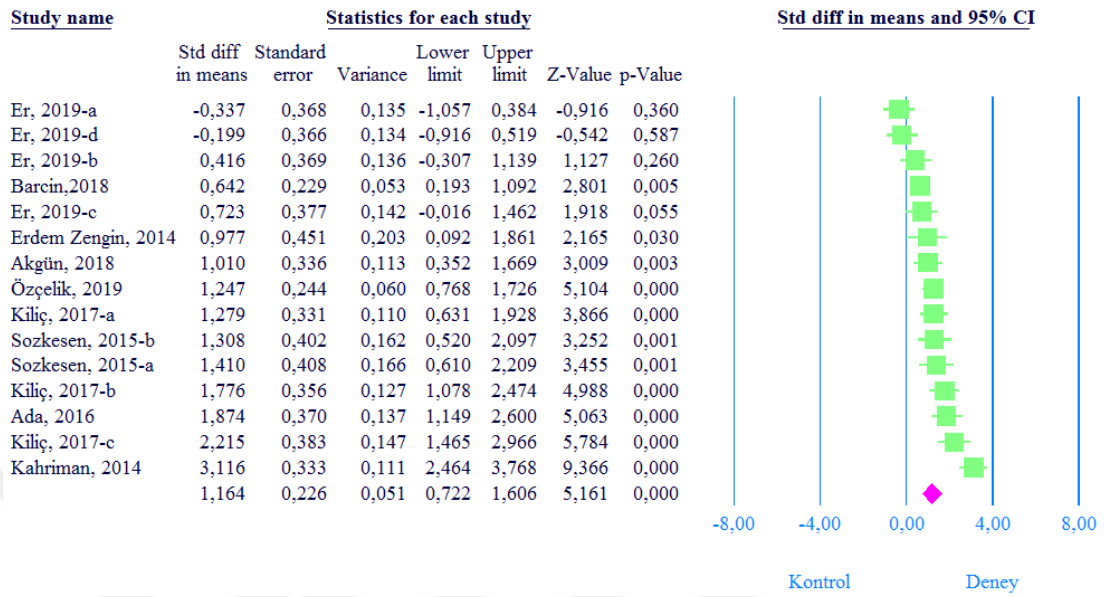
Tablo 100 incelendiğinde heterojenlik testinde Q değeri 14 serbestlik derecesi ile 90,819 olarak belirlenen bu değer %95 güven aralığında anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Homojenlik testi için hesaplanan p değerinin .05'in altında yer alması (genellikle 0.05) araştırmalar için heterojenitenin olduğu anlamına gelmektedir (Petitti, 2000, s.115). Higgins ve Thompson (2002, s.1553) ise meta analiz çalışmalarında heterojenliğin düzeyini görmek için I² değerine göre yorum yapmayı önermişlerdir. I² değeri, çalışmalar arası varyansın şans kaynaklı olmadığını heterojenlikten kaynaklı olduğunu gösteren bir yüzdelik değerdir (Şen ve Yıldırım, 2020, s. 76). Bununla birlikte I² değeri, etki büyüklüğünün toplam varyansının oranı olarak ifade edilmektedir (Kış ve Konan, 2014, s. 9). Higgins vd., (2003, s. 560) de Q değerinin bir tamamlayıcısı olan I² değerinin heterojenliğe ilişkin diğer yaklaşımlara kıyasla daha avantajlı ve açık bir sonuç verebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada I² değeri 84,585 olarak hesaplanmıştır. Çalışmalardaki I² değeri, %30'un altında ise düşük bir heterojenlikten, %50'den daha büyük değerler için dikkate

değer heterojenliğin olduğundan bahsedilebileceği ifade edilmiştir (Higgins ve Thompson, 2002, s. 1553). Bununla birlikte % 25 ($I^2 = 25$), % 50 ($I^2 = 50$) ve % 75 ($I^2 = 75$) civarındaki yüzdeler sırasıyla düşük, orta ve yüksek heterojenlik anlamına geldiği belirtilmiştir (Huedo-Medina vd., 2006, s. 5). Bu çalışmada da heterojenliğin yüksek düzeyde (%84,585) olduğu söylenebilir. Wei vd.,'ye (2013, s.s 266-267) göre de homojenlik analizinde p değerinin 0.10'dan küçük olması ya da I^2 değerinin %50'den büyük olması durumunda çalışmanın heterojen bir yapı gösterdiğine işaret ettiğini ve analizler için rastgele etkiler modelinin uygulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte tau-kare (τ^2) değeri gerçek etkilerin dağılımını tanımlamak için rastgele etkiler modelinde genellikle rapor edilmektedir. Tau-kare (τ^2), çalışmalar arası varyanstır ve gerçek etki büyüklüğünün varyansını tahmin etmektedir (Hak vd., 2016, s. 10). Bu çalışmada tau-kare değeri 0.636 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak heterojenlik test bulguları göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğü hesaplamaları, çalışmaların dağılımının birbirinden istatistiksel olarak farklılaştığına yani heterojen bir yapı gösterdiğine yönelik değerlendirildiğinden ve I^2 değeri %84,585 olarak yüksek düzeyde heterojen bulunduğundan, analizler rastgele etkiler modeline göre yapılmıştır.

Aşağıdaki Şekil 56'da değerlere ait orman grafiğine yer verilmiştir.

Şekil 56: Değerler Ait Orman Grafiği

Degerlere Ait Orman Grafigi



Şekil 56'da değerlere yönelik yapılan çalışmalara ait orman grafiği verilmiştir. Şekil 56'da görülmekte olan yeşil renkli kare şekilleri her bir çalışmaya ait o çalışmanın etki büyüklüğünü ifade ederken; karelerin yanında yeşil renkli çizgiler ise etki büyüklüğünün %95 güven aralığındaki alt ve üst limitlerini ortaya koymaktadır. Ayrıca pembe renkli elmas şeklindeki şekil ise rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Orman grafiği dikkatli bir şekilde incelendiğinde, en geniş güven aralığına sahip araştırmanın Er (2019-a), en küçük güven aralığına sahip araştırmanın ise Kahrıman'a (2014) ait olduğu anlaşılmaktadır.

Meta-analiz araştırmasına dâhil edilen çalışmaların etki büyüklüklerine yönelik elde edilen veriler göz önüne alındığında en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,337, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3,116 olduğu görülmektedir. Etki büyüklüklerinin istatistiksel olarak sonuçlarının tamamı incelendiğinde ise toplamda 15 çalışmanın 13'ü pozitif etkiye, 2'si ise negatif etkiye sahip olduğu görülmektedir. Pozitif etkiye sahip 13 çalışmanın drama yönteminin uygulandığı deney gruplarının tarafında bir etkiye, negatif etkiye sahip 2 çalışmanın ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grupları lehine bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

4.11.3 On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada, “Değerler üzerinde drama yöntemi, nasıl bir etkiye sahiptir?” sorusunu yanıtlayabilmek için meta-analize dâhil edilen çalışmaların etki büyüklükleri birleştirilerek genel etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında incelenen bireysel çalışmaların; gerçekleştirildikleri dersler, katılımcıların öğrenim seviyeleri, kullanılan ölçme araçları bakımından farklılaşmaları ve heterojen yapıda olmaları nedeniyle genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanması rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre çalışmaların genel etki büyüklüğüne ilişkin bulgular Tablo 101’de sunulmuştur.

Tablo 101: Rastgele Etkiler Modeline Göre Genel Etki Büyüklüğü

%95 Güven Aralığı								
Model	n	Cohen’s d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	P
Rastgele Etkiler Modeli	15	1,164	0,226	0,051	0,722	1,606	5,161	0,000

Yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü değeri 0,226 standart hata ile 1,164 olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığında etki büyüklüğü alt sınırı 0,722, üst sınırı 1,606 bulunmuştur. İstatistiksel anlamlılığa bakıldığında $Z=5,161$ ve $p=.000$ olarak bulunmuştur. Buna göre ulaşılan sonucun istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Ortalama etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması (1,164), işlem etkisinin deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Bu nedenle drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre olumlu yönde ve daha etkili olduğu söylenebilir. Bu etki Cohen vd.,’nin (2007) sınıflandırmasına göre “güçlü” düzeyde bir etkidir.

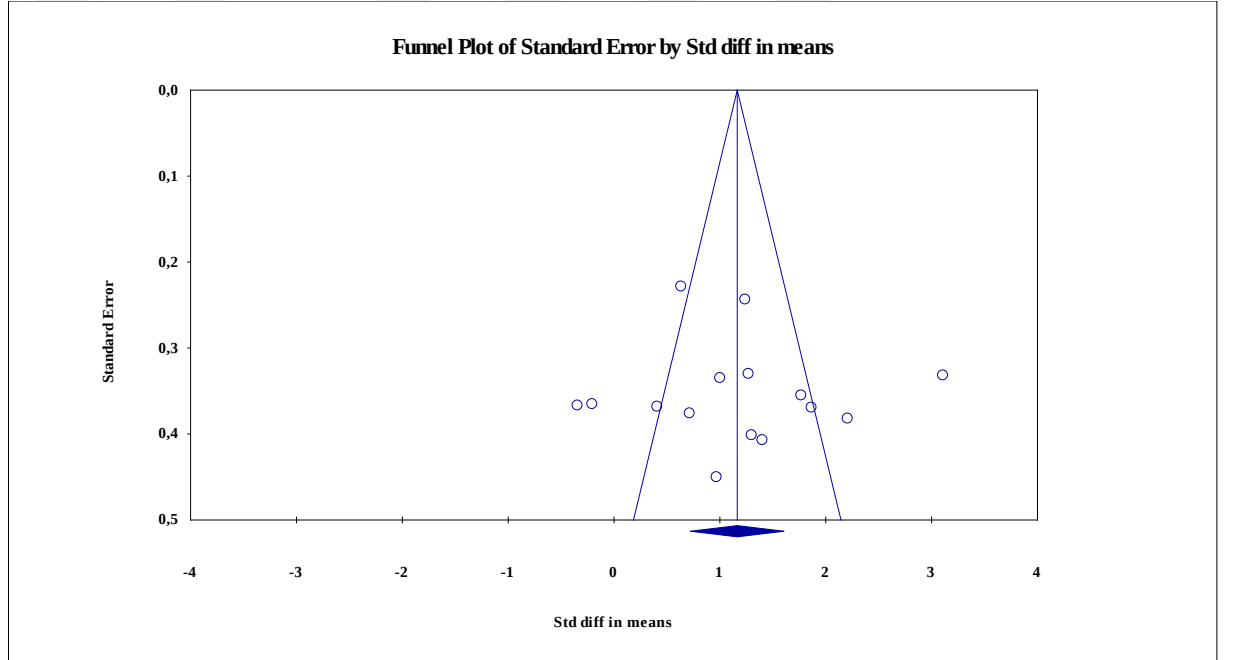
4.11.4 Yayın Yanlılığı Sonuçları

Ortalama etki büyüklüğünün belirlenmesinden önce analize dâhil edilen araştırmalarda yayın yanlılığının olup olmadığı incelenmesine gereksinim duyulmaktadır. Yayın yanlılığı terimi genellikle, önemli olmayan ve boş sonuçlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı sonuçların sunulması ve yayınlanmasının daha

olası olduğunu ifade etmek için kullanılır (Petitti, 2000, s. 58). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar içinde anlamlı farklılık bulunan araştırmalar lehine bir yanlılığın bulunup bulunmadığının tespiti için yayın yanlılığı testleri gerçekleştirilir. Yayın yanlılığı analizleri meta-analizlerin güvenilirliğini sağlamak için oldukça önemlidir ve kaynaklarda kabul edilen birçok çeşidi vardır. Bu araştırmada da birden fazla yayın yanlılığı testi gerçekleştirilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur. Bu çalışmada, yayın yanlılığını belirlemek amacıyla Huni Grafiği (Funnel Plot), Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma testi), Rosenthal'ın Güvenli N (klasik hata koruma sayısı), Orwin Güvenli N testlerinden yararlanılmıştır.

Yayın yanlılığı durumuna yönelik huni saçılım grafiği Şekil 57'de sunulmuştur.

Şekil 57: Yayın Yanlılığına Ait Huni Grafiği



Şekil 57 incelendiğinde, grafiğin dikey eksen, çalışmaların örneklem büyüklüğüne bağlı olarak bulunan standart hata değerlerine karşılık gelirken, yatay eksen, elde edilen etki büyüklüğü (Cohen's d) değerlerine karşılık gelmektedir. Huni şeklinin ortasında bulunan çizgi ise ortalama etki büyüklüğünü (Cohen's d) temsil etmektedir. Yayın yanlılığın olmadığı bir huni grafiği yorumlanırken, çalışmalara ait etki büyüklüklerinin, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik bir şekilde dağılması beklenmektedir (Borenstein vd., 2009, s.284; Cooper vd., 2009, s. 437).

Şekil 19’da verilen huni saçılım grafiği görselinde yuvarlaklarla temsil edilen etki büyüklüklerinin huni şeklinin orta ve üst kısmına doğru, ortalama etki büyüklüğü etrafında simetrik dağıldığı dikkati çekmektedir. Bu durum yayın yanlılığının olmadığına işaret etmektedir. Ancak yayın yanlılığının değerlendirilmesinde, huni grafiğinin sadece görsel olarak yorumlanması, tek başına yeterli değildir. Bununla birlikte huni grafiğine bakılarak yapılan yorum “sezgisel” olduğu için bu durumda yapılan yorumun tek başına yeterli olamayacağı ve güvenilir olmaktan uzak bir sorun teşkil ettiğini söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda araştırmaya ait huni grafiği ile birlikte Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test verilerinden de yararlanılmıştır.

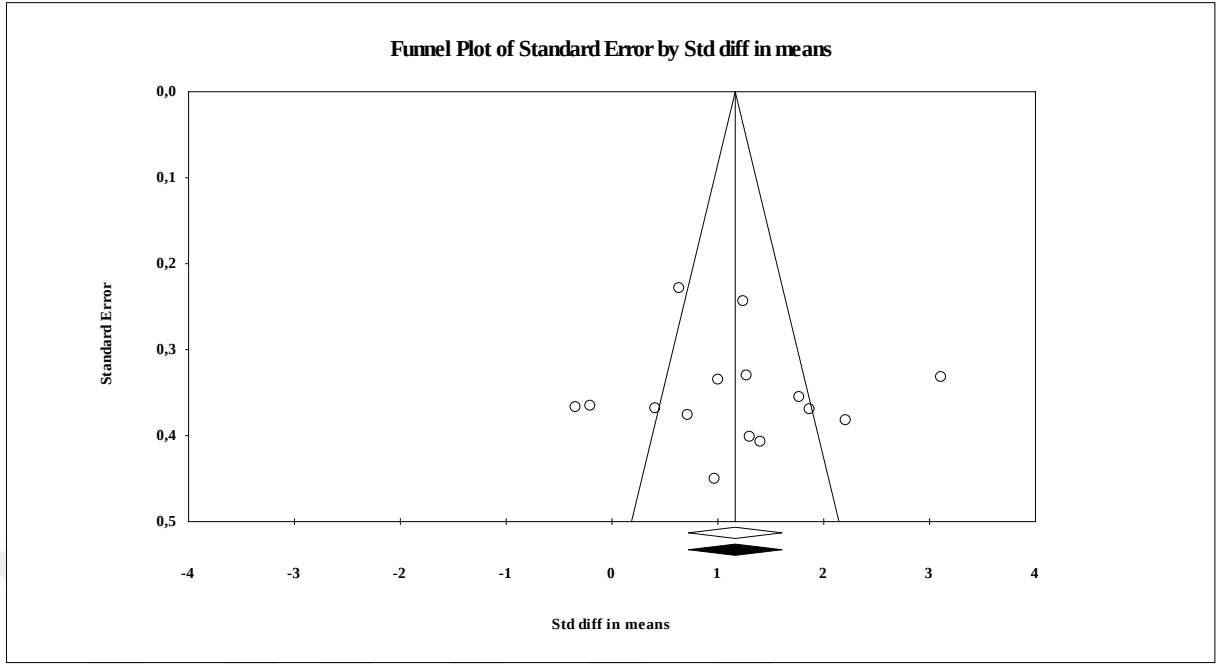
Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ait veriler Tablo 102’de sunulmuştur.

Tablo 102: Ortalamanın Sağına ve Soluna Kayıp Verilerin Eklendiği Düzeltilmiş Etki Büyüklüğü Tablosu (Duval ve Tweedie)

	Çıkarılmış çalışma (Kırılmış çalışmalar)	Nokta Tahmini	%95 Güven Aralığı		Q
			Alt limit	Üst limit	
Gözlenen değerler		1,164	0,722	1,606	90,819
Düzeltilmiş değerler	0	1,164	0,722	1,606	

Bu test sonucuna göre huni grafiğinin sağına ve soluna “0” çalışmanın eklenmesiyle simetri sağlanır. Duval ve Tweedie yöntemine göre ortalamaya herhangi bir kayıp veri eklenmemiştir ki buda bize bu meta analiz çalışmasının sağına ve soluna hiçbir çalışmanın eklenmeyeceğini göstermektedir. Yani çalışmalar simetrik bir dağılım göstermektedir. Sonuç olarak rastgele etkiler modeline göre bu yöntem de çalışmada yayın yanlılığı olmadığını göstermiştir. Ayrıca Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) yöntemine ait huni grafiği sonuçları Şekil 58’de sunulmuştur.

Şekil 58: Değer Değişkenine Ait Duval ve Tweedie Test Sonucu



Şekil 58 incelendiğinde hesaplanan siyah elmas renkli şekil düzeltilmiş etki büyüklüğün, beyaz renkli elmas şekli genel etki büyüklüğünü göstermektedir. Her iki elmas şeklinin eşit değerde olduğu görülmektedir. Bu nedenle rastgele etkiler modeline göre bu yöntem de çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Araştırmaya ait yayın yanlılığı, Duval ve Tweedie (Kırpma ve Doldurma Testi) test sonuçlarına ilaveten Rosenthal'ın Güvenli N (hata koruma sayısı) istatistiği ile de gözlenmiş ve Tablo 103'te verilen analiz sonucuna dayanarak Güvenli N sayısı (FSN) 648 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı araştırmanın etki büyüklüğünün 0.05 etki büyüklüğü değerinin altına gerileyebilmesi için 648 çalışmaya daha ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yine elde edilmiş olan bu değer, gerçekleştirilen meta- analiz sonucunda tespit edilmiş olan "1,164" ortak etki büyüklüğünün istatistiksel olarak anlamsız olması için sıfır etki düzeyine sahip çalışma sayısını vermektedir. Yani Rosenthal yöntemine göre hata koruma sayısının 648 çıkmış olması 15 çalışmadan oluşan bu meta-analiz çalışmasının bulgularının geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az 648 adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip, çalışma olması gerekir. Bu durumda ulaşılması gereken çalışma sayısının hepsine ulaşamayacak kadar yüksek olduğu görüldüğü için yayın yanlılığının etki

büyükliğini etkilemediğini söylemek mümkündür. Sonuç olarak yukarıdaki verilere göre de bu çalışmada yayın yanlılığının olmadığı söylenebilir.

Tablo 103: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Rosenthal FSN Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalar için Z değeri	13,02339
Gözlenen çalışmalar için P değeri	0,00000
Alfa	0,0500
Yön	2,00
Alpha için Z değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	15
FSN	648

Tablo 103'e ek olarak da meta-analiz sonuçlarının gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalara karşı dirençli olabilmesini $N/(5k+ 10)$ formülü (k: meta-analize dahil edilen çalışma sayısı, N: Hata koruma sayısı) sonucunda elde edilecek değerin 1'den büyük olması durumunda gerçekleştirilebileceği dile getirilmiştir (Mullen vd., 2001, s. 1454). Bu formül sonucunda da elde edilen değer (7,62) 1'den daha büyük olduğu için bu meta analiz sonuçlarının gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olduğu sonucuna varılabilir. Rosenthal'ın Güvenli N istatistiği verilerinin yanında yayın yanlılığı olmadığına emin olmak için Orwin'in Güvenli N istatistiği verilerinden de yararlanılmıştır. Bu veriler Tablo 104'te sunulmuştur.

Tablo 104: Meta-Analiz için Gerçekleştirilen Orwin Güvenli N Hesaplaması

Yanlılık Durumu	
Gözlenen çalışmalara ilişkin Cohen's d Değeri (Gözlenen Etki Büyüklüğü Değeri)	1,14544
Cohen's d değerinin "Önemsiz" olması için ölçüt (Etki Büyüklüğünün düşürüleceği seviye)	0,050
Kayıp çalışmalar için Ortalama Cohen's d Değeri (Eksik çalışmalardaki ortalama etki büyüklüğü)	0,000
Cohen's d değerini 0.05'in altına çekmek için gereken kayıp çalışma sayısı	329

Tablo 104 incelendiğinde, bu meta analizde Cohen's d değerinin "önemsiz" olması için 0,05 değeri ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu durumda meta analizin

“önemsiz” olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 329 olarak bulunmuştur. Bu değer meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından (15) oldukça fazladır. Cohen’s d değerinin “önemsiz” olması için gereken ölçüt değeri değiştirilebilir. Cohen’s d değerinin “önemsiz” olması için ölçüt olarak 0,01 değeri alındığında, meta analizin “önemsiz” olması için dâhil edilmesi gereken çalışma sayısı 1704 olarak bulunmuştur. Benzer şekilde bu değer de meta-analize dâhil edilen çalışma sayısından (15) oldukça fazladır.

4.11.5 On Beşinci Alt Probleme İlişkin Moderatör Analizleri

Bu bölümde değerlere etki ettiği düşünülen, sırasıyla yayın yılı, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem büyüklüğü değişkenlerine yönelik moderatör analizlerine yer verilmiştir. “Yayın türü” değişkenine yönelik ulaşılan çalışmaların tamamına yakını yüksek lisans tezi olduğu, “konu alanı” değişkenine yönelik ulaşılan çalışmaların tamamı “sözel” alanda yapıldığı için bu moderatör değişkenler analiz kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca moderatör analizleri yapılırken yayın yılı, uygulama haftası, uygulama saati, örneklem büyüklüğü gibi değişkenler kendi içinde kategorize edilerek analizler yapılmıştır. Analizler 9 çalışmadan elde edilen 15 karşılaştırmaya (veri seti) göre yapılmıştır. Bununla birlikte, Q-istatistiği “ $p=.05$ ” düzeyi de dikkate alınarak ki kare (X^2) tablosunda yer alan kritik değer, Q değeri ile karşılaştırılarak, heterojenlik testinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden küçük olması gruplar arasında farkın anlamlı olmadığını, Q değeri ki kare tablosundaki kritik değerden büyük ise gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca Q değeri ve ki kare tablosundaki kritik değer ile birlikte “p” değeri de dikkate alınmıştır.

4.11.5.1 Yayın Yılı Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Bu bölümde drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “yayınlanma yılına” göre değerler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 2009 ve 2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Çalışmaların yayınlandığı yıllara göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 105’te sunulmuştur.

Tablo 105: Yayın Yılına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Yayın Yılı	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
2009-2016	5	1,764	0,401	0,161	0,978	2,550	4,401	0,000			
2017-2019	10	0,880	0,230	0,053	0,429	1,331	3,827	0,000			
Q_b(arasında)									3,957	1	0,048
Genel	15	1,099	0,199	0,040	0,708	1,490	5,510	0,000			

Tablo 105'te çalışmaların yapıldığı yayınlanma yıllarına göre en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2009-2016 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2009-2016}=1,764$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2017-2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2017-2019}=0,880$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,957>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,048<0,05$).

4.11.5.2 Öğrenim Kademesi Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı öğrenim kademesinde oldukları görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların değerler üzerindeki etki büyüklüklerinin öğrenim kademesine göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir.

Çalışmaların öğrenim kademesine göre birleştirilmiş etki büyüklükleri bulguları Tablo 106'da sunulmuştur.

Tablo 106: Öğrenim Kademesine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Öğrenim kademesi	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Okulöncesi	7	1,539	0,159	0,025	1,226	1,851	9,661	0,000			
İlkokul	8	0,831	0,364	0,133	0,117	1,545	2,280	0,023			
Q_b(arasında)									3,167	1	0,075
Genel	15	1,425	0,146	0,021	1,139	1,711	9,765	0,000			

Tablo 106 incelendiğinde, çalışmaların öğrenim kademesine göre değerler üzerinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Okulöncesi}=1,539$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise ilkokul

kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{ilkokul}=0,831$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,167 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,075 > 0,05$).

4.11.5.3 Coğrafi Bölge Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı coğrafi bölgede yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların değerler üzerindeki etki büyüklüklerinin coğrafi bölgeye göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların coğrafi bölgelere göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 107’de sunulmuştur.

Tablo 107: Coğrafi Bölgelere Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken	%95 Güven Aralığı								Heterojenlik		
	n	Cohens d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
Akdeniz	1	3,116	0,333	0,111	2,464	3,768	9,366	0,000			
Karadeniz	5	1,606	0,215	0,046	1,184	2,028	7,459	0,000			
Ege	2	1,358	0,286	0,082	0,797	1,920	4,742	0,000			
Güneydoğu Anadolu	3	0,942	0,211	0,045	0,528	1,357	4,457	0,000			
Doğu Anadolu	4	0,146	0,250	0,063	-0,344	0,637	0,585	0,558			
$Q_{b(arasında)}$									55,906	4	0,000
Genel	15	1,266	0,111	0,012	1,049	1,484	11,408	0,000			

Tablo 107 incelendiğinde, değerler üzerinde en yüksek etki büyüklüğü değerinin Akdeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Akdeniz}=3,116$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Doğu Anadolu bölgesinde ($d_{DoğuAnadolu}=0,146$) yapılan çalışmalarda olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=55,906 > X^2=9,488$; $Sd=4$; $p=0,000 < 0,05$).

4.11.5.4 Uygulama Haftası Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama sürelerinde yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların değerler üzerindeki etki büyüklüklerinin uygulama haftalarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların uygulama haftaları kategorize edilip hangi haftalar arasında yapılan uygulamaların değerler üzerinde ne tür bir etki düzeyine sahip olduğu Tablo 108’de sunulmuştur.

Tablo 108: Uygulama Haftalarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Uygulama Haftası	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
4-7 hafta	9	0,829	0,267	0,071	0,306	1,351	3,109	0,002			
8-13 hafta	6	1,662	0,324	0,105	1,026	2,297	5,125	0,000			
Q _b (arasında)									3,939	1	0,047
Genel	15	1,165	0,206	0,042	0,761	1,568	5,656	0,000			

Tablo 108’de en yüksek etki büyüklüğü değerinin 8-13 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{8-13 \text{ hafta}}=1,662$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 4-7 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{4-7 \text{ hafta}}=0,829$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,939>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,047<0,05$).

4.11.5.5 Uygulama Saati Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların farklı uygulama saatlerinde yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların değerler üzerinde etki büyüklüklerinin uygulama saatlerine göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların uygulama saatlerine göre (kategorik) birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 109’da sunulmuştur.

Tablo 109: Uygulama Saatlerine Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Uygulama saati	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1-14 saat	9	0,855	0,285	0,081	0,444	1,561	3,515	0,000			
15 saat ve üzeri	6	1,410	0,396	0,157	0,634	2,185	3,562	0,000			
Q_b(arasında)									3,911	1	0,038
Genel	15	1,142	0,231	0,054	0,688	1,595	4,935	0,000			

Tablo 109'da çalışmaların uygulama saatine göre en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama saati 15 saat ve üzeri yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{15\text{saat ve üzeri}}=1,410$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama saatinin 1-14 saatler arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-14\text{saat}}=0,855$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,911 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,038 < 0,05$).

4.11.5.6 Örneklem Büyüklüğü Değişkenine Göre Moderatör Analizi

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların örneklem sayılarının farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle çalışmaların değerler üzerinde etki büyüklüklerinin örneklem sayılarına göre değişip değişmediği test edilmek istenmiştir. Çalışmaların örneklem sayılarına göre birleştirilmiş etki büyüklüklerine ait bulgular Tablo 110'da sunulmuştur.

Tablo 110: Örneklem Sayılarına Göre Birleştirilmiş Etki Büyüklükleri

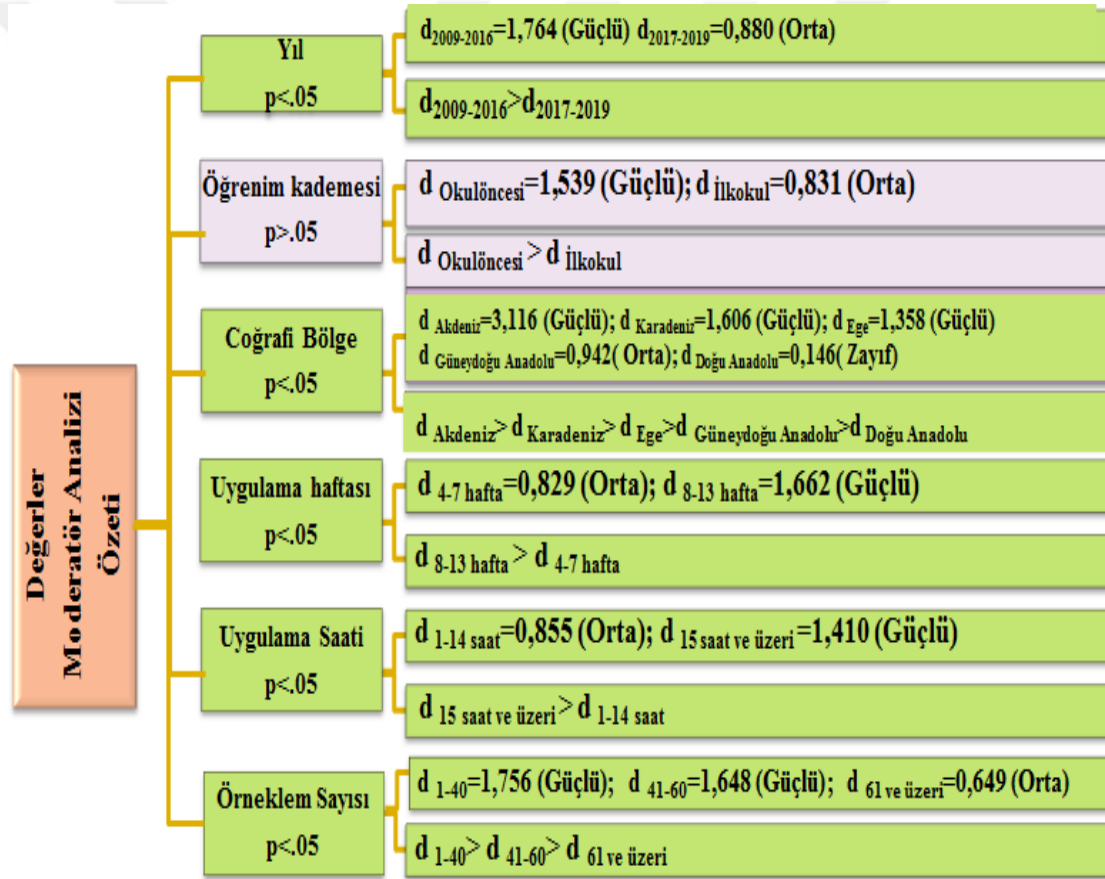
Değişken		%95 Güven Aralığı							Heterojenlik		
Örneklem sayısı	n	Cohen's d	Std Hata	Varyans	Alt limit	Üst limit	Z değeri	p	Q	sd	p
1<n≤40	8	1,756	0,197	0,039	1,370	2,142	8,912	0,000			
40<n≤60	4	1,648	0,665	0,442	0,345	2,952	2,479	0,013			
60<n	3	0,649	0,233	0,054	0,192	1,105	2,784	0,005			
Q_b(arasında)									13,441	2	0,001
Genel	15	1,311	0,147	0,022	1,024	1,599	8,938	0,000			

Tablo 110’da en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,756$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,649$) belirlenmiştir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayıları moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=13,441>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,001<0,05$).

4.11.5.7 Değerlere Ait Moderatör Analiz Sonuçları Özeti

Değer değişkenine ait moderatör analizlerinin özeti ise Şekil 59’da sunulmuştur.

Şekil 59: Değerlere Ait Moderatör Analizlerinin Özeti



*Cohens'd etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Ayrıca yukarıdaki şekilde etki büyüklükleri Cohen vd., 'nin (2007) sınıflamasına göre yapılmıştır.

Şekil 59’da değer değişkenine ait moderatör analizleri sonuçları özet şeklinde verilmiştir. Dramanın değerler üzerindeki etkisinin, çalışmaların yayın yılı, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür.

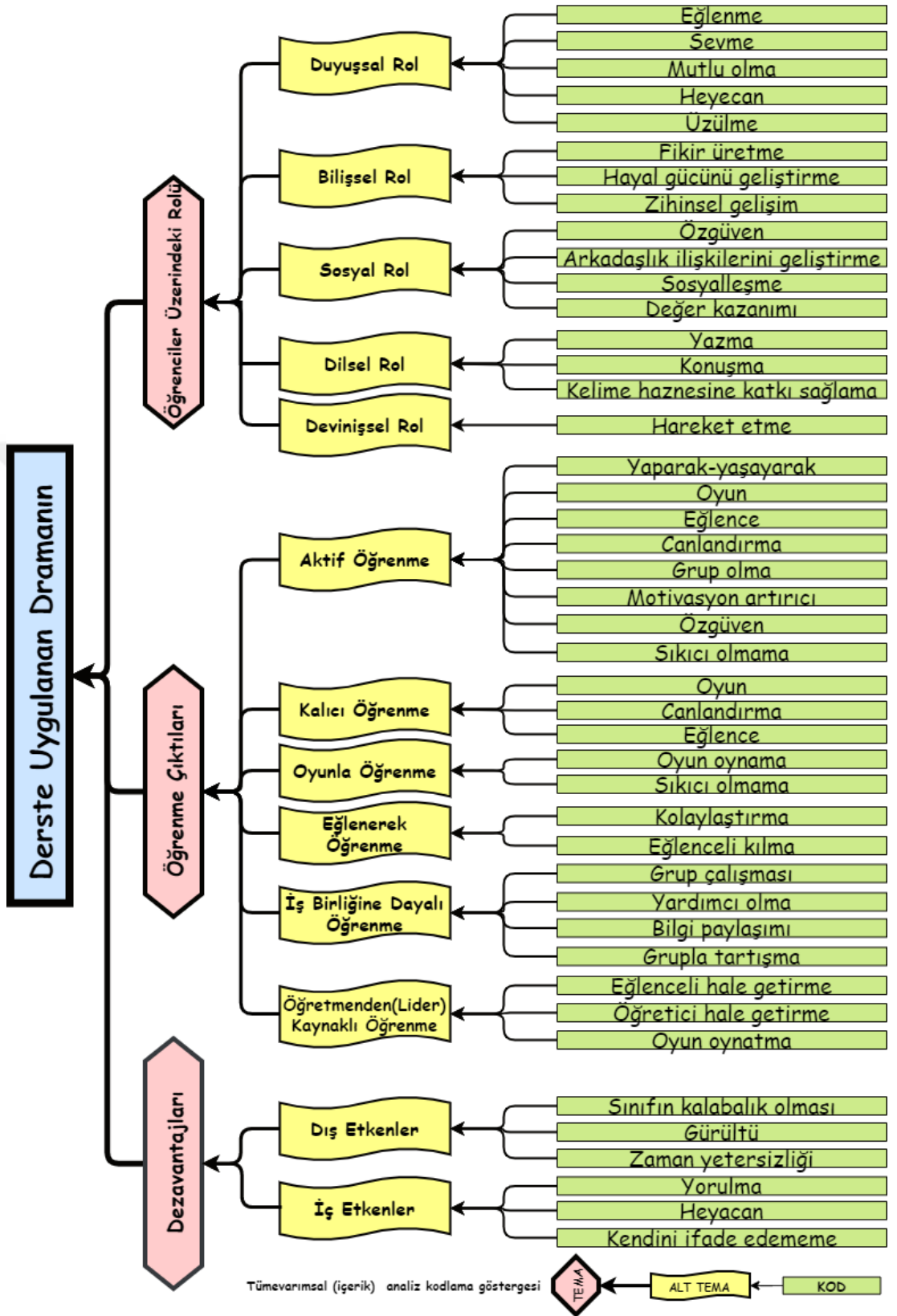
4.12 On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda meta sentez yöntemi ile ulaşılan çalışmalarda yer alan öğrenci görüşlerine ait nitel bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan nitel bulgular 3 ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; “Dramanın öğrenciler üzerindeki rolü”, “Dramanın öğrenme çıktıları” ve “Drama yönteminin dezavantajları” temasıdır. Analiz sürecinde oluşturulan kod, alt tema ve temalar arasındaki bağlantıların somut olarak ortaya konması ve analiz sürecinin tümevarımsal olarak gerçekleştiğini göstermek amacıyla bir kod haritası oluşturulmuştur. Söz konusu harita Şekil 60’da gösterilmiştir.



Şekil 60: Meta Sentez ile Ulaşılan Nitel Bulgulara Yönelik Kod Haritası



Şekil 60’da öğrencilerin drama yoluyla işlenen dersle ilgili görüşleri “dramanın öğrenciler üzerindeki rolü”, “dramanın öğrenme çıktıları” ve “dramanın dezavantajları” temaları altında belirlenmiştir. Buna yönelik bulgular sırasıyla tema, alt tema ve kod şeklinde verilmiştir.

Tablo 111’de ise dramanın öğrenciler üzerindeki rolü temasına yönelik alt tema, kodlar ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 111:Dramanın Öğrenciler Üzerindeki Rolü Temasına Yönelik Alt Tema ve Kod Tablosu

Tema	Alt tema	Kodlar	İlgili çalışmalar
Dramanın Öğrenciler Üzerindeki Rolü	Duyuşsal rol	Eğlenme	Ç1,Ç2,Ç3,Ç4,Ç5,Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç15,Ç17,Ç18,Ç21
		Sevme	
		Mutlu olma	
		Heyecan	
		Üzülme	
	Bilişsel rol	Fikir üretme	Ç7,Ç8,Ç9,Ç10,Ç12,Ç13,Ç15,Ç17,Ç20
		Hayal gücünü geliştirme	
		Zihinsel gelişim	
	Sosyal rol	Özgüven	Ç5,Ç6,Ç9,Ç12,Ç15,Ç16,Ç17,Ç18
		Arkadaşlık ilişkilerini geliştirme	
		Sosyalleşme	
		Değer kazanımı	
	Dilsel rol	Konuşma	Ç4,Ç6,Ç7,Ç9,Ç12
		Yazma	
		Kelime hazinesine katkı	
	Devinişsel (psikomotor) rol	Hareket etme	Ç7,Ç9,Ç11,Ç12,Ç15

Tablo 111’de, dramanın öğrenciler üzerindeki rolleri temasına yönelik oluşturulan alt temalar, kodlar ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ilgili çalışmalar (Ç1,Ç2,Ç3,Ç4...Ç21) görülmektedir.

Dramanın öğrenciler üzerindeki rolleri teması, öğrencilerin gelişim alanları ile ilişkili olan roller üzerinde etkili olduğu temadır. Bu temanın altında, duyuşsal rol, bilişsel rol, sosyal rol, dilsel rol ve devinişsel (psikomotor) rol olmak üzere beş alt tema bulunmaktadır. Duyuşsal rol, öğrencilerin daha çok duygusal yönü ile ilgili rollerini ifade etmektedir. Bilişsel rol, öğrencilerin daha çok bilişsel süreçle ilgili

rollerini ifade etmektedir. Sosyal rol, öğrencilerin kendisi ile çevresindekilerle, arkadaşları ile ilişkileri ve özellikle de öğrencilerin sosyalleşmesi ile ilgili rollerini ifade etmektedir. Dilsel rol, öğrencilerin temel dil becerileri ile ilgili rollerini ifade etmektedir. Devinişsel (psikomotor) rol ise, çocuğun daha çok hareket gelişimi ile ilgili rollerini ifade etmektedir. Aşağıda bu alt temalar altında kodlara ve bu kodlara yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Duyuşsal rol. Öğrenciler diğer derslerde kitaplardan ve oturmaktan sıkıldıklarını, drama yönteminin de öğrencilere bir tür eğlence sunduğundan dolayı drama derslerinde sıkılmadıklarını, derse karşı ilgilerinin arttığını, çok eğlendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca dramanın derslerde daha çok yer almasını, işlenen dersin her zaman bu yöntemle işlenmesini istediklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yani açıkçası ders çok eğlenceliydi. (...) Çok eğlenceli bir gün geçirdik.”Ç2-K2

“Sosyal bilgiler dersinde güzel mi güzel dramalar yaptık. Çok eğlenceli geçti. Keşke zamanı geri çevirip aynı derse girmek isterdim.” Ç2-K3.

“Drama ile işlediğimiz dersler daha çok olsun. (...) Drama ile eğlendim”Ç5-K5.

“Çok eğlenceli.”Ç7-K39.

“ Tek cümleyle anlatabilirim. Sonuna kadar eğlence.”Ç9-K16.

“Dramayla yaptığımız dersler daha eğlenceli. Aynı konular olabilir ama dramada daha eğlenerek, daha hissederek işliyoruz, üstümüzde örnekler falan verebiliyoruz.”Ç9-K12.

“(…) Duygularım açısından eğleniyordum”Ç9-K4.

“Daha fazla sürmeli drama dersleri. 3-4 saat daha olmalı haftada. Çok Türkçe dersi var teneffüse de çıkabiliriz ama dramada eğleniyoruz orada eğleniyorduk teneffüse gerek kalmadı.”Ç9-K13.

“Arkadaşlarımla oyunlar oynadım. Hem de derslerimi öğrendim. Çok güldük ve eğlendik. En sevdiğim ders Hayat Bilgisi artık.”Ç10-K1.

“Yaratıcı drama ile ders işlemek harika ötesi bir şeydi ve çok eğlenceliydi, hiç sıkılmadım.”Ç11-K1.

“Bu derslerde çok eğlendik ve her zaman sıkılıp yaramazlık yapanlar bile hiç sıkılmadı. Çünkü oturmak zorunda değildik. (...)” Ç11-K1.

“Ders işlerken oturmaktan çok sıkılıyorum. Yaratıcı drama ile ders işlerken ayakta olmak ve benim de bir şeyler yapabilmem çok eğlenceli.” Ç11-K2.

“Bu dersleri beğeniyorum çünkü eğleniyorum. Yaratıcı drama ile işlenen dersler eğlenceli oluyor, normalde çalışma kitapları ve ders kitaplarından ders işliyoruz, onlar güzel değil. Böyle daha güzel.” Ç11-K3.

“Çok beğendim, çünkü sürekli hareket ederken çok eğleniyordum. Yaratıcı drama yöntemi kullanarak ders işlemeyi daha çok seviyorum, çünkü öyle daha eğlenceli oluyor.” Ç11-K6.

“Derslerde drama yapılması gerçekten çok eğlenceli.” Ç11-K12.

“Drama çok güzeldi, eğlenceliydi. Ben Bilişim Teknolojileri dersimizin hep böyle olmasını isterim.” Ç13-K8.

“Yaratıcı drama ile “Sağlık ve Çevre” konusunu öğrenirken çok eğlendim ve kendimi çok iyi hissettim(...)” Ç21-K11.

Drama yoluyla işlenen dersin öğrencilere, “grup olma” grupça veya takım olarak “uyum” içinde birlikte hareket etmeye imkân tanıdığı için sürecin öğrencileri eğlendirdiği görülmektedir. Ayrıca bu durum öğrencilerin derse katılımını, derse olan ilgilerini arttırdığını ve süreçte çok eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Drama oyununu çok beğendim, bugün hem eğlendik hem de öğrendik. Arkadaşlarımla uyum içinde olmak çok eğlenceliydi, çünkü yapışkan kâğıt oyununda birbirimizle uyumlu olmamız gerekiyordu.” Ç8-K4.

“Ben drama dersine daha çok katılıyorum çünkü takım oluyoruz hem oynarken hem canlandırırken. Komikleşiyoruz, eğleniyoruz.” Ç9-K7.

“İki derse de katılıyorum ama dramada daha çok katılımcı oluyorum. Arkadaşlarla hem oynuyorsun hem öğreniyorsun. Arkadaşlarla birlikte bir şeyler yapıyorsun eğlenceli oluyor.” Ç9-K20.

“Ben hem eğleniyordum hem de iyi hissediyordum. Etkinlikleri yaparken mutluluk duyuyordum, arkadaşlarımla grup oluyorduk gülüyorduk. Hiç sıkılmıyordum yani eğleniyordum.” Ç9-K2.

“Yaratıcı drama yöntemi çok güzel, çünkü arkadaşlarımızla birlikte grup kuruyoruz o zaman çok eğleniyorum. Normal derslerde biz bir şey yapmıyoruz, öğretmen yapıyor.” Ç11-K6.

“Bütün derslerimizi yaratıcı drama ile yapmayı isterdim. Çünkü hem eğleniyorum hem de arkadaşlarımla daha çok birlikte oluyorum (...).”Ç12-K9.

Drama dersleri öğrencilere, eğitsel, eğlenceli oyunlar oynamaya, doğaçlama yapmalarına ve rollere girmelerine imkân tanıyarak derste aktif olmalarını sağlamış, dersi sıkıcılıktan kurtarmış ve böylece öğrenciler bu süreçte çok eğlendiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Aslında drama çok eğlenceli. Çünkü dersle oyun karışıyor.”Ç7-K2.

“Drama dersinde hem canlandırıyoruz hem de yazıyoruz. Normal Türkçe dersinde sıkılabiliyoruz ama drama dersinde sıkılmıyoruz. Çünkü dersle oyun birleşmiş daha eğlenceli olmuş drama dersleri. Normalde oyun oynamıyoruz(...).”Ç9-K23.

“İyi ki Dilek Öğretmen geldi. Oyunlar oynattı. Çok eğlenceliydi. Ders hiç bitmesin istedim.”Ç10-K12.

“(...) Oyunlar oynadık çok eğlendik (...)Kardeşlerime de öğrettim oyunları.”Ç10-K2.

“Derslerde çok eğlendim, çünkü tiyatro yapmak çok güzel. Bu derslerin olumsuz bir yanı yok, çünkü çok eğleniyoruz.”Ç11-K4.

“Bu derslerde eğleniyorum ve canlandırma yapmayı çok seviyorum.” Ç11-K26.

“Dersleri çok beğendim, çünkü canlandırma ve tiyatro yapıyoruz, eğleniyoruz. Tiyatro ve canlandırma yapmak çok güzel.” Ç11-K4.

“Canlandırma yaparken çok eğleniyoruz, çok seviyorum.”Ç11-K27.

“Ben çok mutlu oldum. Oyunlarda, doğaçlamalarda çok eğlendim.”Ç12-K4.

“Drama derslerinde ilk önce doğaçlamalara çıkmak istemiyordum. Öğretmen birkaç defa eşimle doğaçlama yapmak için ortaya aldıktan sonra ne kadar eğlenceli olduğunu anladım.”Ç12-K10.

“(...) Oyunlar oynadık. Güldük. Doğaçlamalar sırasında çok eğlendim.”Ç12-K15.

“Hem eğlenceli hem de öğreticiydi. Eğlenceliydi çünkü arkadaşlarım ile birlikte oynadığımız oyunlar çok eğlenceliydi.”Ç12-K7.

“(…) Oyun oynamayı çok seviyorum. Dramada da oyunlar oynadık. Kitaplardaki kahramanların yerine geçip doğaçlama yapmak da eğlenceliydi.”Ç12-K12.

“Oyunlar vardı. Bu derste oyunlar çok hoşuma gitti eğlendim.”Ç14-K3.

“(…) Onlarda farklıydı oyunlar vardı konularla ilgili drama çalışmaları da çok güzeldi, hikayeler yazdık onları canlandırdık çok eğlendim, diğer fen derslerinde sıkılırdım ama bu derste hiç sıkılmadım.”Ç14-K3.

“Ben dersteeki oyunları ve dramaları çok sevdim ve eğlendim. (...) Fen derslerinden bazen sıkılıyorsun ama bu derste oyun oynayarak eğlenebiliyorsun ve hem de öğreniyorsun. Siz gittikten sonra artık eski düzene döndük. Keşke yine siz gelseniz.”Ç14-K7.

“Matematik dersini seviyorum özellikle etkinliklerin, oyunların ve canlandırmaların olduğu dersler çok eğlenceli geçiyor hem eğleniyoruz hem öğreniyoruz. (...)”Ç15-K4.

Ç15-K2’nin *“Matematik dersi yapmıyormuşuz gibiydi. Çok eğlendim ve farklı geldi. Sıralarda oturmamak, minder kullandık, bahçeye çıktık. Orada tahta yerine balon vs kullandık. Bunlar çok eğlenceliydi.(...)”* sözleri drama yoluyla işlenen dersin, okul dışı ortamlarda da işlenmeye müsait bir yöntem olmasından ve farklı materyallerle ders işlenmesinden dolayı öğrenciyi eğlendirdiği belirtilmiştir.

Bununla birlikte öğrencilerin dramanın okul dışı ortamlarda da işlenmeye müsait bir yöntem olmasından ötürü öğrenciler, derste çok eğlendiklerini ve bu durumu drama yoluyla işlenen dersin “farklı mekânlarda” işlenmesine bağlamışlardır. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Müzedede sosyal bilgiler dersini çok sevdim. Müzedede canlandırma yapmak beni eğlendirdi. Müzeleri hep böyle gezsek. Bu ünite hiç bitmese, hep müzedede yapılsa.”Ç2-K5.

“Matematik dersi yapmıyormuşuz gibiydi. Çok eğlendim ve farklı geldi. Sıralarda oturmamak, minder kullandık, bahçeye çıktık(...) Bunlar çok eğlenceliydi.(...)”Ç15-K2.

“Bahçeye bu kadar çok çıkmamıştık, bahçede bu kadar çok matematik dersi yapmamıştık. (...). Çok eğlendim. (...).”Ç15-K3.

Ayrıca drama yoluyla işlenen derste kullanılan “materyallerin” öğrencileri eğlendirdiğini ve süreçte materyal kullanılmasından öğrencilerin memnun olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Maskeler takarak ders işlemek, rol yapmak çok değişti.”*Ç11-K30.

*“(…) Çok eğlendim ve farklı geldi. Sıralarda oturmamak, minder kullandık, bahçeye çıktık. Orada tahta yerine balon vs. kullandık. Bunlar çok eğlenceliydi. (…)”*Ç15-K2

*“Bahçeye bu kadar çok çıkmamıştık, bahçede bu kadar çok matematik dersi yapmamıştık. Çöp poşetleri ve balonlar bizim tahtamız oldu. Çok eğlendim(…).”*Ç15-K3.

“Öğretmenim çok güzeldi bu dönem çok güzel geçti. Keşke hep böyle geçse... Ama en güzeli maskelerdi (…)” Ç17-K22.

Dersin drama yoluyla işlenmesinin öğrencileri mutlu ettiği görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde drama, öğrencilerin özellikle oyun oynamalarına, oyunlarda görev almalarına ve oyun esnasında farklı rollere girerek doğaçlama ve canlandırma yapmalarına imkân tanımıştır. Bu durum öğrencilerin derste aktif olmalarını sağlamış, dersi sıkıcılıktan kurtarmış ve böylece öğrenciler bu süreçte çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Papatyaları görünce ve oyun oynayınca mutlu oldum”*Ç5-K9.

*“Oyunda görev aldığım için çok mutlu oldum. Bir dahaki sefere herkese tavsiyemdir.”*Ç8-K1.

*“Mutlu oluyordum, heyecanlanıyordum dramada. Koşmaca falan oluyor heyecanlanıyorum kim kazanacak, hangi grup kazanacak diye. Mutlu olmamın nedeni, oyun oynadığımız için mutlu oluyordum.”*Ç9-K19.

*“Ben dersleri çok sevdim. Oyunlar oynadık çok eğlendik, mutlu olduk. Kardeşlerime de öğrettim oyunları.”*Ç10-K14.

*“Herkesle birlikte oyun oynadık ve mutlu olduk.”*Ç11-K15.

*“Beğeniyorum çünkü derslerde oturmak zorunda değiliz, mutlu oluyorum.”*Ç11-K18.

*“Yaratıcı drama ile ders işlerken sanki film çekiyormuşuz gibi oluyor, o zaman çok mutlu oluyorum.”*Ç11-K2.

*“Yaratıcı drama ile işlenen dersler gerçekten çok güzel, mesela canlandırma yapmak beni çok mutlu ediyor.”*Ç11-K11.

*“Mutluluk ile üzüntüyü bir arada yaşadım. Mutlu oldum çünkü oyunlar yoluyla bir sürü kitap kahramanlarıyla tanıştım.(...).”*Ç12-K3.

*“Daha çok mutlu oldum. Derste sürekli doğaçlamalar yaptık ve hep sırada oturmadık.”*Ç12-K13.

*“Ben iki duyguyu birlikte yaşadım. Oyunlar oynadığımız ve doğaçlamalar yaptığımız için mutlu oldum. (...).”*Ç12-K14.

*“Genelde drama derslerinde eğlendiğim için mutlu oldum. Doğaçlama yapmak da ayrıca beni mutlu etti.”*Ç12-K16.

*“Kendimi mutlu hissettim. Çünkü oyunlar oynadık.”*Ç12-K18.

“Sosyal bilgiler ve Türkçe dersinde eğlendik ve öğrendik. Bu 1. dönemde drama çok güzeldi. Drama da canlandırma yaptık, oyun oynadık. 1. dönem çok güzeldi. 1. dönem de çok mutlu oldum.” Ç17-K13.

*“Ağaç gibi hissettim. Çok güzeldi. Çok mutlu olduk.”*Ç19-K4.

“Yaratıcı drama ile ders işleyince kendimi çok mutlu hissediyordum(....)” Ç21-K12.

Drama öğrencilere, grupça veya takım olarak birlikte olmaya, paylaşmaya, işbirliğine, etkileşim halinde olmaya, imkân tanıdığı için öğrencilerin, bu duruma çok sevindiklerini ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yaratıcı drama ile işlenen derslerde arkadaşlarımla birlikte olmak beni çok mutlu ediyor.” Ç11-K2.

“Ben iki duyguyu birlikte yaşadım. Birincisi mutluluk. Çünkü arkadaşlarımla drama derslerinde çok şey paylaştık. (...).” Ç12-K11.

(...) Bir de matematik dersini dönem başından beri keşke hep böyle işleseydik. İş birliği yapmak beni çok mutlu ediyor.” Ç15-K5

*“(...) mutlu oldum. Bazen sevinç yaşadım. Grup ödevi yaparken arkadaşlarımla iletişim kurdum. Benim için 1. Dönem çok güzeldi.”*Ç17-K13.

Ayrıca Ç17-K13’ün “Kendimi iyi hissettim. Kendime güvenim geldi, mutlu oldum.” sözleri drama sürecinin, öğrencinin özgüven duygusunu arttırdığı ifade edilmiştir.

Öğrenci Ç15-K5'in "(...)Sıralarda oturmadan, dışarıda ders yapmak beni en çok mutlu eden şeydi. (...)" sözleri ise mutlu olmayı drama sürecinin farklı ortamlarda işlenmesine bağlamıştır.

Öğrenciler tarafından daha önce seilmeyen veya daha az sevilen derslerin drama yöntemi ile işlenmesinin ardından, öğrencilerin bu dersi sevmeye başladıkları ifade edilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*" Ben eskiden sosyal dersinden nefret eder hatta sıkılırdım. Ama artık sosyal bilgiler dersinden hoşlanıyorum."*Ç1-K19.

*"Ben eskiden sosyali sevmezdim. Ama şimdi sosyal dersini çok seviyorum."*Ç1-K32.

*" Zaten sosyal bilgiler dersini seviyordum ama şimdi daha çok seviyorum."*Ç1-K22.

*"Drama sayesinde sosyal bilgiler dersini daha bi sevdim."*Ç1-K30.

*"Drama ile ders işlemek çok hoşuma gidiyor. Dramanın olduğu gün okula daha çok gelmek istiyorum."*Ç12-K6.

*"(...) bundan sonra dersleri hep böyle işleyelim. Matematik dersini sevmeyen arkadaşlarım da bu sayede matematiği hep sever."*Ç15-K5.

Öğrenciler, oyunlar oynamaya, canlandırmalar yapmaya imkân vererek eğlenmelerini sağladığı için, drama yoluyla işlenen dersin hoşlarına gittiğini, dersi daha çok sevdiğini ifade etmişlerdir.

"Ben yaratıcı dramayı seviyorum, çünkü canlandırma yapmak tıpkı oyun gibi. Keşke bütün dersler böyle olsa." Ç11-K5.

*"Canlandırma yaparken çok eğleniyoruz, çok seviyorum."*Ç11-K27.

*"Canlandırma ve taklit yapmak çok hoşuma gidiyor."*Ç11-K28.

*"Oyunlar da, canlandırmalar da hoşuma gitti. Özellikle oyunlar çok güzel sardı."*Ç14-K9.

*"Sosyal ve Türkçe dersleri çok güzel geçti. (...) Oyun oynayarak ders işlemek benim hoşuma gitti."*Ç17-K19.

Öğrenciler drama yöntemi ile işlenen derste etkinlikler yaptıkları için sürekli oturmak zorunda kalmadıklarını, hareket halinde oldukları belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Yaratıcı drama ile işlenen dersleri çok seviyorum çünkü diğer derslerde sadece oturuyoruz hiç hareket edemiyoruz.”*Ç11-K16.

*“Yaratıcı drama yöntemi kullanarak ders işlemek çok hoşuma gitti, çünkü bu yöntemde hep ayaktaydık, diğer derslerde hep oturuyorduk.”*Ç11-K8.

*“Yaratıcı drama ile ders işlemek çok güzel çünkü biz hareket ediyoruz, diğer derslerde hep oturuyoruz.”*Ç11-K13.

Bununla birlikte Ç11-K25’in *“Yaratıcı drama ile işlenen dersleri beğendim, çünkü sınıfla hem birlikte bir şeyler yapmak, hep bir arada olmak çok hoşuma gitti.”* sözleri dramanın katılımcılara etkileşim halinde olmaya imkân tanınması, Ç11-K3 ve Ç11-K26’nın *“Yaratıcı drama ile ders işlemeyi daha çok seviyorum, çünkü daha çok anlıyorum.”*, *“Dersleri daha iyi anlıyorum, bu yüzden çok seviyorum.”* sözleri ise dramanın anlamayı kolaylaştırdığı için dersin drama ile işlenmesini daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Ç3-K21’in *“Bu yöntemle işleyince dersti kitaptan işlemekten daha çok sevdim”* sözleri ve Ç3-K1’in *“Kitaptan normal işlemek gibi olmadı böyle daha çok sevdim. (...)”* sözleri drama etkinlikleri sayesinde drama ile işlenen dersti, mevcut yöntemlerle işlenen dersten daha çok sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, drama yöntemi ile işlenen derslerde farklı rollere girmeleri, yapılan canlandırmaların nasıl sonuçlanacağını merakla bekledikleri ve bu durumun onlarda heyecan yarattığını belirtmişlerdir. Ayrıca oyunlar esnasında yaşanan gerilimde de heyecan yaşadıklarını ve role girmeyi heyecanla beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Heyecanlıydım. Ne olacağı hakkında hiçbir fikrim yoktu. Ama oyunlar oynamaya başladıkça heyecanın geçti. (...)”*Ç4-K11.

*“Ben bu oyunlar başlayınca çok heyecanlanıyorum, (...)”*Ç8-K16.

*“(...) Heyecanlandım çünkü merak ediyordum o metinlerdeki canlandırmaları ve sonlarında nasıl olacağını. (...)”*Ç9-K13.

“(...) Arkadaşlarımın canlandırmalarda farklı rollere girmesi beni hem heyecanlandırdı (...).”Ç12-K2.

“Ben bazen sevindim, bazen üzüldüm bazen heyecanlandım. (...) Heyecanlandığım zaman mesela şimdi ne yapacaklar diye heyecanlandım.”Ç12-K1.

“Sıra bana tekrar gelsin diye heyecanla bekliyorum. (...)”Ç15-K3.

“(...) Canlandırmalarda acaba ne görev alacağız diye heyecanlıydım (...).”Ç21-K12

Ayrıca Ç12-K2’nin *“Ben daha önce arkadaşlarımın önünde konuşurken heyecanlanıyordum. Artık konuşurken heyecanlanmıyorum.”* sözleri öğrencinin dramada yapılan etkinlikler sayesinde toplum önünde konuşma heyecanını yendiği görülmektedir.

Öğrencilerin, dramada yapılan canlandırmalara katılamadığı için ve aynı zamanda drama yoluyla işlenen dersin bitmesi ile hüznü yaşadığı görülmektedir. Drama yoluyla işlenen derslerin sürekli olmasını ve devam etmesini istedikleri belirtilmiştir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Manav dramasin da oynamayınca üzüldüm”Ç5-K10

“(...) Üzüldüm. Çünkü artık drama yapmıyoruz.” Ç12-K3.

“(...) Üzüldüm. Çünkü dramanın devam etmesini istiyorum.”Ç12-K14.

Bilişsel rol. Drama yöntemi ile ders işlemenin öğrencilerin, diğer derslerden farklı olarak öğrencileri birçok konu ile ilgili düşünmeye sevk ettiğini, fikir üretebildiklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“(...) Fikirler oluyor, daha fazla şey birikiyor aklıma, sürekli fikir geldikçe yazı yazıyoruz, yazdıkça yazınız düzeliyor.”Ç9-K1.

“Kafamız sürekli hayallerle dolu oluyor, bir şeyler canlandırıyoruz canlandırdıkça, düşündükçe aklımıza yeni şeyler geliyor.”Ç9-K18.

“Drama yaparken (...) hayal gücümüz geliyor, metinlerden yazacağımızla ilgili fikirlerimiz geliyor.”Ç9-K10.

“Oyunlardan sonra her zaman açıklama yaptığımız için, siz sorular sorunca

sorduğunuz için daha çok aklıma fikir geliyor.”Ç9-K11.

“Bana düşünce sağlıyor, hayal ediyorum, düşünmeme yardımcı olabiliyor.”Ç9-K22.

“Drama düşünme süremi azaltıyor. Oynadığımız oyunlarla ilgili resim yapmak daha kolay oluyor.”Ç20-K7.

“Drama kolay düşünmemi sağladı”Ç20-K14.

Drama yoluyla işlenen derste, gerek oynanan oyunlar gerekse canlandırmalarla yapılan etkinliklerin öğrencilerin hayal gücünü geliştirerek zihinsel bir süreç yaşadıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Hayal etmeyi güçlendirir.”Ç7-K16.

“Dramada yaptığımız etkinlikler bizim hayal gücümüzü geliştiriyor, mesela bir konuda nasıl düşüneceğimizi ne yapacağımızı hayal ediyoruz düşünüyoruz sonra canlandırıyoruz.”Ç9-K5.

“Kafamız sürekli hayallerle dolu oluyor, bir şeyler canlandırıyoruz canlandırdıkça, düşündükçe aklımıza yeni şeyler geliyor.”Ç9-K23.

“Dramada canlandırmayla, oyunlarla yaratıcılığımızı kullanıp eğleniyoruz. Normal Türkçe dersinde öğretmen soru soruyor onunla ilgili cevap veriyoruz, yazıyoruz. Hayal falan etmiyoruz.”Ç9-K21.

“Dramada hayal gücümüz geliştiğinden daha iyi öğreniyoruz, orada eğlendiğimiz için daha mutlu yazıyoruz, yazmaya sevgimiz artıyor.”Ç9-K13.

“Drama yaparken, hem yazınca yazmamız geliyor hem de metinler okuyunca hayal gücümüz geliyor, metinlerden yazacağımızla ilgili fikirlerimiz geliyor.”Ç9-K10.

“yapılmalı çünkü hayal gücünü daha fazla arttırıyor”Ç20-K1.

Öğrenciler derslerin drama ile işlenmesinin önemli olduğunu ifade etmelerinin yanında drama yönteminin zihinsel gelişime de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bence çok güzel olurdu. Öğrencilerin beyni daha çok geliştirdi.”Ç7-K4.

“Oldu zekâm daha da ilerledi.” Ç7-K26.

“Öğretmenimin drama ile dersi işlemlerini isterdim. (...) Zihnimiz daha iyi çalışıyor. (...)” Ç12-K11.

“(...) Zihnimiz daha iyi gelişti (...)”Ç17-K6.

“(...)Eğlenceli bir drama oldu ama eğlence önemli değil (...) Türkçe ve Sosyal bilgiler derslerindeki dramalarda zekâm gelişti.” Ç17-K14.

Ayrıca Ç7-K18’in “Oldu çünkü bakış açım daha çok arttı. Drama beni bilgilendirdi” sözleri ve Ç7-K20’nin “Evet bakış açım daha çok değişti” sözleri, drama dersinde yapılan etkinlikler sonucunda dersin öğrencilere, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları ile bakmayı öğrettiğini belirtmişlerdir.

Sosyal rol. Dersin drama yoluyla işlenmesi ile öğrencilerin özgüven duygusunun arttığı görülmektedir. Drama yoluyla işlenen derslerde daha fazla söz aldıklarını, yanlış yapmaktan korkmadıklarını ve mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Dramalardan sonra toplamayı daha iyi anladım, bende toplama yapabilirim” Ç5-K3.

“Toplama çok kolay, onu bende yaparım”Ç5-K4.

“Dramayla yaptığımız derslerde daha çok güveniyordum kendime(...)”Ç9-K1.

“Ben drama dersinde genellikle kendime daha çok güvenirim çünkü yani soruları yanlış yapmaktan korkmam. Bir de çok fikirlerim oluyor öyle. Duygularım açısından eğleniyordum, heyecanlanıyordum.”Ç9-K4.

“Sizin verdiğiniz derslerden önce fikrimi söyleyemiyordum. Şimdi kendime güvenim daha çok gelişti. Artık her yerde daha çok konuşuyorum.” Ç12-K2.

“Drama derslerinden sonra daha fazla söz almaya başladım. Kendime güvenim arttı.” Ç12-K18.

“(...) Güzel gelmeye başladı bana her şey.(...) Matematikten de başarılı olabileceğime inanmıyordum. Ama şimdi daha iyiyim. Çalışıyorum, daha da yüksek notlar alacağım. Artık hep ödev yapmak istiyorum, sorulardan korkmuyorum. Oyun gibi bir şey sorular, bulmaca gibi” "Ç15-K6.

“Kendimi iyi hissettim. Kendime güvenim geldi, mutlu oldum. (...)”Ç17-K13.

Dersin drama yoluyla işlenmesinin öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine katkı sağladığı görülmektedir. Arkadaşlık ilişkileri zayıf olan öğrencilerin aynı gruba düşmesini ve arkadaşlık ilişkilerinin düzelmesini; onlara grup olma, oyun oynama ve canlandırma yapma imkânı tanıyan drama yöntemine bağlamaktadırlar. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*"(...)Hiç konuşmadığım arkadaşlarımla bile oyunlar oynayarak onlarla canlandırmalar yapıyoruz."*Ç12-K9.

"Türkçe dersinin drama ile yapılması benim açımdan daha iyi oldu. Çünkü arkadaşlarımızla oyun oynadık ve daha çok iletişim kurduk." Ç12-K12.

"Matematik dersini seviyorum bu ara, çok eğleniyoruz. Hatta K 10 arkadaşım ile eskiden kavga ederdik oyunda, şimdi o dersteki oyunlarda hep eş olmak istiyoruz. (...) " Ç15-K3.

*" (...). Böylelikle küsmüyoruz artık birbirimize arkadaşlarımızla."*Ç15-K4.

*"(...) Küs olduğum arkadaşlarımla bazen aynı gruba geliyorduk, ama nasıl oluyorsa hemen barışıyorduk. Bu beni daha da mutlu etti. (...) "*Ç15-K6.

*" (...). Çok mutlu oldum. Grup olmamız arkadaşlık ilişkilerimizi yükseltti. (...) "*Ç17-K3.

*"Özellikle arkadaşlık ilişkilerim çoğaldı. Sonra yeni yeni şeyler öğrendim. Hiç konuşmadığım arkadaşlarımla konuştum. (...) "*Ç17-K5.

"(...) Keşke 2. dönem de hep böyle olsa. Arkadaşlarımla yaptığımız etkinliklerle arkadaşlarımla daha iyi anlaşmayı öğrendim. (...) " Ç17-K6.

"Drama dersleri bana (...) arkadaşlarımla iyi geçinmemi sağladı ve çok eğlendik. Bazen arkadaşlarımızla iyi geçinemediğimiz de oldu ama yine de barışıp yine oynadık." Ç17-K7.

"Drama ile ders işlememiz bize çok şey kazandırdı. Örnek olarak en çok da arkadaşlık... Eskiden biz kız ile erkek el ele tutuşmuyorduk. Sizin sayenizde birçok şey öğrendik (...) " Ç17-K8

*"(...) Grup ödevi yaparken arkadaşlarımla iletişim kurdum. Benim için 1. Dönem çok güzeldi."*Ç17-K13.

"Daha çok arkadaşlığı... (...) Drama içimi rahatlattı. Buna göre arkadaşlığı (...) çok ama çok önemsedim." Ç17-K14.

“F... arkadaşşıma küsmüştüüm ama F... ile ben bir grupta olduk ve barıştık. Drama çok güzel bir şey, arkadaşlarımla iletişim kurabiliyorum (...).” Ç17-K25.

Bununla birlikte Ç12-K5’in *“Benim için farklı oldu. Konuşurken çok zorlanıyordum. Dramada oynadığımız oyunlar ve yaptığımız doğaçlamalardan sonra kendimi daha iyi ifade ederek bütün arkadaşlarımla iletişim kurabiliyorum.”* sözleri, Ç12-K2’nin *“Ben daha önce arkadaşlarımla önünde konuşurken heyecanlanıyordum. Artık konuşurken heyecanlanmıyorum.”* sözleri ve Ç12-K7’nin *“Doğaçlamalara ve canlandırmalarda herkesin karşısına çıktığımda çok heyecanlanıyordum. Ama alıştık. Alıştıkça heyecanım azaldı. Sınıfın karşısında daha rahat konuşabiliyorum.”* sözleri topluluk karşısında konuşma heyecanını yendikleri ve sosyalleştiklerinin bir göstergesidir. Yine aynı şekilde Ç6-K3’ün *“Bende çok değişim var. Çünkü eskiden toplum önünde bir şeyler okuyamazdım artık okuyabiliyorum”* bu sözleri de değişimin farkında olduğunun ve sosyalleştiğinin göstergesidir. Ayrıca Ç16-K1’in *“Yaptığımız etkinlikler hakkında şunu düşünüyorum: sabır değeri olmasaydı insanlar dostluğu bilmez ve hep kavga çıkar. Sürekli sorun çıkardı. İnsanlar, çevremiz ve dünyamız kirli, saygısız, dürüstlüğü bilmez olurlardı.”* sözleri ve Ç16-K7’nin *“(…) Arkadaşlarımıza küfür etmemeliyiz, ona saygı göstermeliyiz. Bir fidana ve ağaca bile saygı göstermeliyiz.”* sözleri yapılan etkinliklerde hoşgörü, sabır ve saygı gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında drama yönteminin yardımcı olduğu görülmektedir.

Dilsel rol. Drama yoluyla işlenen derste yapılan etkinliklerin eğlenceli olduğu ve öğrencileri yazmaya istekli hale getirdiği, yazma yeteneklerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmezdim. Şimdi onlara daha çok dikkat ediyorum. Bir de öğretmenin bize verdiği kelimelerle önce oyun oynayıp sonra yazılar yazmak çok eğlenceli oluyor.” Ç4-K13.

“(…)bu çalışmalarla benim yazı yazma yeteneğim gelişti”Ç6-K1.

“ Dramanın yazmama etkisi oldu. Dramada hayal gücümüz geliştiğinden (...) daha mutlu yazıyoruz, yazmaya sevgimiz artıyor.”Ç9-K2.

“Yazmama etkisi oldu. Heyecan katarak farklı şekillerde hayal gücü ile yazmaya başladım. Arkadaşlarım okuyunca da beğendiler.”Ç9-K19.

Ayrıca Ç7-K44'ün “Yazımın güzelleştiğini gördüm.” sözleri ve Ç7-K37'nin “Evet, yazım hızlandı drama sayesinde.” sözleri, drama sürecinin öğrencilerin yazma becerilerine devinışsel açıdan katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Drama yoluyla işlenen derste, etkinliklerde yapılan canlandırmalar ve doğaçlamaların öğrencilerin konuşma becerisine katkı sağladığını belirtilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bazı arkadaşlarımız konuşurken sesleri çıkmıyordu, kelimeleri yutarak konuşuyordu. Onların konuşmalarının şimdi daha iyi olduğunu düşünüyorum.(...)” Ç12-K1.

“Ben R'leri söylemiyordum. Drama derslerinde bol bol doğaçlama ve canlandırmalar yapıyoruz. Şimdi R'leri rahatça söyleyebiliyorum.” Ç12-K3.

“Konuşmalarım doğaçlama ve canlandırmalarla çok gelişti. Yüz mimiklerimi ve bedenimi iyi kullandığımı arkadaşlarım söylüyor.” Ç12-K12.

“Konuşurken kekemeliğimden dolayı çok zorlanıyordum. Dramada yaptığımız doğaçlamaların konuşmam üzerinde etkisi oldu. Şimdi konuşurken daha rahatım. (...)” Ç12-K15.

“Benim konuşmamda etkili oldu. Artık sesimi iyi ayarlayabiliyorum. Daha rahat konuşabiliyorum. Drama dersi bana çok iyi geldi.” Ç12-K16.

Bununla birlikte Ç12-K4'ün “Drama derslerinde çok yazdık ve doğaçlama ve canlandırmalarla çok konuştuk bu da kelime hazinemizi geliştirmiş olmalı.” sözleri ve Ç12-K16'nın “Sözcük dağarcığım gelişti. (...)” sözleri drama dersinde yapılan etkinliklerin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Devinışsel (Psikomotor) rol. Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda öğrenciler, drama yöntemi ile işlenen derste sürekli oturmak zorunda kalmadıklarını, hareket halinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“(…) Şimdi bombastik, enerjik ve 20 parende atmak istiyorum. Drama çok güzel.” Ç7-K41.

“Dramayla yaptığımız dersler hem eğlenceli hem de vücudumuzu hareket ettirebiliyoruz. Çünkü normal derste sıraya takılıp kalıyoruz ve iki saat dinliyoruz, dinliyoruz ama dramayla etkinlikler yapıyoruz (...).”Ç9-K1

“Bu derslerde çok eğlendik ve her zaman sıkılıp yaramazlık yapanlar bile hiç sıkılmadı. Çünkü oturmak zorunda değildik. (...).” Ç11-K1

“Derste ilk defa oturmak zorunda değildik, çok şaşırdım(...) O yüzden yaratıcı drama ile işlenen dersler daha güzel.” Ç11-K4.

“Yaratıcı drama yöntemi kullanarak ders işlemek çok hoşuma gitti, çünkü bu yöntemde hep ayaktaydık, diğer derslerde hep oturuyorduk.”Ç11-K8.

“Yaratıcı drama ile ders işlemek çok güzel çünkü biz hareket ediyoruz, diğer derslerde hep oturuyoruz.”Ç11-K13.

“Yaratıcı drama ile işlenen dersleri çok seviyorum çünkü diğer derslerde sadece oturuyoruz hiç hareket edemiyoruz.”Ç11-K16.

“Derslerde hareket edebilmek gerçekten güzeldi.”Ç11-K22

“(...) Dramada sürekli oturmuyoruz. (...) Artık ders boyunca sırada oturmak istemiyorum.”Ç12-K3.

“Daha çok mutlu oldum. Derste (...) hep sırada oturmadık.”Ç12-K13.

Tablo 112’de dramanın öğrenme çıktıları temasına yönelik alt tema, kodlar ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 112: Dramanın Öğrenme Çıktılarına Yönelik Alt Tema ve Kod Tablosu

Tema	Alt tema	Kodlar	İlgili çalışmalar
Dramanın öğrenme çıktıları	Aktif öğrenme	Yaparak-yaşayarak	Ç3,Ç4,Ç7,Ç9,Ç11,Ç12
		Oyun	
		Eğlence	
		Canlandırma	
		Grup olma	
		Motivasyon artırıcı	
		Özgüven	
		Sıkıcı olmama	
	Kalıcı öğrenme	Oyun	Ç1, Ç3, Ç5, Ç7,Ç9,Ç11,Ç12,Ç14,Ç15, Ç17,Ç21
		Canlandırma	
		Eğlence	
	Oyunla öğrenme	Oyun oynama	Ç3,Ç7,Ç11,Ç12,Ç14,Ç17
		Sıkıcı olmama	
	Eğlenerek öğrenme	Kolaylaştırma	Ç9,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç17
		Eğlenceli kılma	
	İşbirliğine dayalı öğrenme	Grup çalışması	Ç9,Ç12,Ç14,Ç15
		Yardımcı olma	
		Bilgi paylaşımı	
		Grupla tartışma	
	Öğretmenden (liderden) kaynaklı öğrenme	Eğlenceli hale getirme	Ç7,Ç10,Ç17
		Öğretici hale getirme	
		Oyun oynatma	

Tablo 112’de, dramanın öğrenme çıktıları temasına yönelik oluşturulan alt temalar, kodlar ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ilgili çalışmalar (Ç1,Ç2,Ç3,Ç4... Ç21) görülmektedir.

Drama yöntemi katılanlara çeşitli öğrenme olanakları sunan bir yöntemdir. *Dramanın öğrenme çıktıları teması*, drama yönteminin ders ortamında öğrencilere çeşitli öğrenme imkânı sağlayan öğrenme türleri olarak tanımlanmıştır. Dramanın öğrenme çıktıları teması altında; aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretmenden/liderden kaynaklı öğrenme olmak üzere 6 alt tema bulunmaktadır. Aşağıda bu alt temalar altında kodlara ve bu kodlara yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

Aktif öğrenme. Öğrenciler yaparak yaşayarak, izleyerek dersi daha iyi anladıklarını böylece derse daha aktif katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir:

*“Evet çünkü iyi oluyor, yazarak, oynayarak, çizerek anlıyorum.”*Ç7-K31.

*“Daha iyi anlıyorum. Bunun gibi başka derslerde sadece konuşuruz ama bunda gerçekleştirerek daha iyi kafama giriyor.”*Ç7-K31.

*“(…) Aynı konular olabilir ama dramada (…) daha hissederek işliyoruz, üstümüzde örnekler falan verebiliyoruz.”*Ç9-K12.

“Yaparak ve izleyerek ders işlediğimiz için yaratıcı drama ile ders yapmak çok güzel, daha iyi anlıyoruz ve sınavlardan iyi notlar alıyoruz. (…)Bu yüzden bence yaratıcı drama çok güzel” Ç11-K2.

*“Öğretmenin sorduğu her soruya cevap vermek için parmak kaldırıyorum. Konuşmak istiyorum.”*Ç12-K7.

*“Türkçe dersleri önceden sıkıcı oluyordu. Ben üç aydır Türkçe derslerinde hiç sıkılmadım. Daha çok derslere katıldım.”*Ç12-K10.

*“Yaratıcı drama ile ders işlemek çok güzel. Arkadaşlarımla daha çok paylaşabiliyorum. Dramada resim yapıyoruz, öykü yazıyoruz, doğaçlama yapıyoruz. Yaparak, yaşayarak öğreniyoruz.”*Ç12-K13.

*“Yaratıcı drama dersinde daha iyi öğrendik. Hem dinliyorsun hem yapıyorsun.”*Ç12-K19.

Öğrencilerin bir kısmı drama sürecinde yer alan oyun, doğaçlama ve canlandırmalar sayesinde ders sürecinde aktif hale geldiklerini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Drama katılımımı etkiliyor çünkü drama dersinde eğlence var oyun ama normal derste sadece okumak var.” Ç9-K2.

“Ben drama dersinde daha çok derse katılıyorum. Çünkü orada benim aklıma daha çok cevap geliyor canlandırmalar ilgilimi çekiyor o yüzden sürekli katılıyorum.” Ç9-K8.

“Bence drama derslerinde daha iyi katılımım oluyor. Oyun var eğlence var. Normal derste soru cevap, o kadar.” Ç9-K16

“Hem oyun oynuyoruz hem canlandırma ve doğaçlama yapıyoruz derse daha çok katılıyoruz. Bu yüzden drama ile daha iyi öğreniyorum.” Ç12-K8.

“Türkçe derslerini oyunlarla, doğaçlamalarla yapılması benim derse katılımımı etkiledi (...).”Ç12-K12.

Öğrenciler drama sürecinde derste aktif hale geldiğini ve derse katılım sağladıklarını, drama sürecinin grup olma, takım olma gibi özelliklerine bağlamışlardır. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ben drama dersine daha çok katılıyorum çünkü takım oluyoruz hem oynarken hem canlandırırken. Komikleşiyoruz, eğleniyoruz.” Ç9-K7.

“(...)Tahtaya kalkmayı çok sevmiyorum matematik dersinde ama etkinliklere katılmayı seviyorum. Özellikle grupla yapıyorsunuz o çok zevkli oluyor, hep sıra bana gelsin istiyorum. (...)”Ç15-K6.

Drama yoluyla öğrenme sürecine katılan Ç12-K16’nın *“Ben zaten her derse katılıyordum. Şimdi derslere daha fazla katılıyorum. Daha fazla söz almak istiyorum.”* Sözleri ve Ç12-K7’nin *“Öğretmenin sorduğu her soruya cevap vermek için parmak kaldırıyorum. Konuşmak istiyorum.”* sözleri drama yoluyla işlenen ders sayesinde sürecin öğrenciyi motive ettiği için derse daha fazla katılım sağladığını belirtirken, Ç12-K18’in *“Drama derslerinden sonra daha fazla söz almaya başladım. Kendime güvenim arttı.”* sözleri ise drama yoluyla işlenen ders sürecinin öğrencinin özgüvenini arttırdığı için derslere daha fazla katıldığını belirtmiştir.

Bununla birlikte Ç14-K4’ün *“Dramalarda başkasının hazırladığı gösteriyi izlerken de öğreniyorsun (...).”* sözleri canlandırma yaparken arkadaşlarını izlemesi derse aktif katılım gösterdiğinin bir başka göstergesidir. Ayrıca Ç12-K10’nun *“Türkçe dersleri önceden sıkıcı oluyordu. Ben üç aydır Türkçe derslerinde hiç sıkılmadım. Daha çok derslere katıldım.”* sözleri, dersin sıkıcı olmamasından dolayı derse katılım gösterdiğini ifade etmiştir.

Kalıcı öğrenme. Öğrenciler, drama yoluyla işlenen dersin ve yapılan etkinliklerin öğrenmede kalıcılığı sağladığını ve derslerin her zaman bu şekilde işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Konu ile bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Öğrendiklerim hala aklımda. Takvimleri, teknolojik ürünleri öğrendik. Yeni ve eski eşyaları öğrendik.”Ç1-K20

“Diğer derslerinde bu şekilde işlenmesini isterim çünkü böylelikle aklımda daha iyi kalıyor. Aklımda gömülü gibi duruyor bilgiler”Ç3-K21

“Dersi hep böyle işleyelim. Daha çok aklımda kalıyor unutmuyorum”Ç5-K3.

“Drama ile yaptığımız derslerde daha iyi öğrendim. Çünkü etkinliklerle yaptığımız için aklımda daha iyi kaldı.”Ç12-K15.

“(…)Diğer yöntem ve tekniklerle ders işlenince daha az şey öğreniyoruz. Aklımızda kalmıyor. Yaratıcı Drama ile sorular sorunca hemen cevabı aklımıza geliyor.”Ç21-K8.

Bununla birlikte bazı katılımcılar ise dramada öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını, etkinliklerde oynanan oyunlar ve yapılan canlandırmalara bağlamışlardır. Konu ile bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Evet daha iyi anladığımı düşünüyorum çünkü hem oyun oynarken hem de öğrendiğimiz için beynimde daha kalıcı oluyor.”Ç7-K36.

“(…) oyun oynuyoruz aklımda daha fazla kalıcı oluyor” Ç9-K2.

“(…) İlk başta anlamadığımız bir soruyu veya konuyu oyunla, hikâye ile canlandırma ile anlattığınız da daha güzel anlıyorum ve unutmuyorum. Sınavda öyle bir soru çıktığında aklıma yaptıklarımız geliyor.”Ç9-K14.

“(…) onları tamamlayarak canlandırdığımız için aklımızda daha iyi kalıyordu.” Ç12-K9

“Oyunlar oynayınca bir de canlandırmalar yapınca eve gittiğimde unutmuyorum ben. Kesiler ile ilgili ödevleri ondan hemencik bitiriyorum (…).”Ç15-K2.

“(…) Dramada canlandırdığımız şey aklıma oturuyordu” Ç15-K4.

Ayrıca Ç9-K13’ün “Dramayla yaptığımız derslerde eğleniyoruz. Eğleniyoruz, oyun oynuyoruz aklımda daha fazla kalıcı oluyor. (...) ama ben eğlenince aklımda daha çok kalıyor.” sözleri ve Ç11-K1’in “Yaratıcı drama eğlenceli olduğu için bu dersler aklımızda daha çok kalıyor, unutmuyoruz.” şeklindeki görüşü, drama sayesinde eğlendikleri için derste öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğunu ve o bilgileri hiç unutmadıklarını ifade etmişlerdir.

Oyunla öğrenme. Öğrenciler, drama etkinliklerini oyun oynayarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Konu ile bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Oynayarak öğrendim, bilgi aldık. Canlı cansız varlıkları öğrendik”Ç3-K1.

“Çok güzel olurdu çünkü oyun oynayarak öğreniyoruz.” Ç7-K5.

“Evet, oynarken öğrenmek daha güzel ve daha öğretici.”Ç7-K30.

“Yaratıcı drama çok hoşuma gitti, çünkü o zaman oynayarak öğrendik.”Ç11-K11.

“ (...) Bir dahakine bir daha yapmak isterim. Oyunlar oynayarak, etkinlikler yaparak derslerimizi öğrendik. (...)” Ç17-K15.

Bununla birlikte Ç14-K1’in “Mesela oyunlar vardı, bu oyunlar bilgi verici öğretici oyunlardı bu yüzden hem eğlendik hem de öğrendik (...)”, sözleri ve Ç14-K2’nin “Bu oyunlar boş oyunlar değildi, öğretici oyunlardı. Bu oyunlar ile hem eğlendik hem öğrendik. (...)” sözleri, drama yoluyla oynanan oyunların öğretici olduğunu ve bu sayede öğrendiklerini göstermektedir. Bununla birlikte Ç7-K7’nin “Çok güzel olur. Hareketli ve eğlenceli oyunlarla öğreniriz.” sözleri ise oynanan oyunların hareketli ve eğlenceli yönüne vurgu yaparak, oyunlarla öğrendiğini belirtmiştir.

Ayrıca Ç11-K5’in “Oyunlar oynayarak öğrenmek çok iyi oluyor, sıkılmıyoruz.” sözleri ve Ç14-K7’nin “(...) Fen derslerinden bazen sıkılıyorsun ama bu derste oyun oynayarak eğlenebiliyorsun ve hem de öğreniyorsun.” sözleri drama sürecinde oyun oynayarak öğrendiklerini bu sayede dersten sıkılmadıklarını, Ç11-K2’nin “Oyunlar oynayarak daha iyi öğreniyorum.” sözleri ise oyunlar sayesinde daha iyi öğrendiğini belirtmiştir. Ç7-K40’ın “Güzel şeyler yaşadım mesela oyunla herkesin öğrenebileceğini, (...)” sözleri ise drama yoluyla oynanan oyunlar sayesinde herkesin öğrenebileceğini vurgulamıştır.

Eğlenerek öğrenme. Öğrenciler, drama yoluyla işlenen dersin çok eğlenceli olduğunu, konuların eğlenceli bir şekilde verildiği zaman öğrenmenin daha kolay, anlaşılır olduğunu ve bu durumun onlarda güzel duygular bıraktığını belirtmişlerdir. Konu ile bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Eğlenince öğrenmek kolay oluyor, daha kolay oluyor (...)” Ç9-K12.

“Ben yaratıcı drama ile işlenen dersleri daha çok seviyorum. Çünkü eğlenerek öğreniyorum.” Ç11-K37

“Drama yöntemiyle eğlenerek daha iyi öğrendim. (...)” Ç12-K9

“Bence drama güzeldi, orda eğlenerek öğrendik. Bilmediğimiz konuları eğlenirken daha güzel öğrendik.” Ç13-K6

“Diğer üniteler bu ünite gibi eğlenceli değildi. Bu üniteye eğlenerek öğrendim.(...)” Ç14-K1.

“Drama dersleri bana eğlenerek öğrenmeyi kazandırdı (...)” Ç17-K7.

“Çok eğlenerek bilgi edinmenin çok güzel olduğunu düşünüyorum. (...)” Ç17-K24

Bunun yanında Ç14-K1'in "Güzeldiler, hoşuma gittiler. Oyunlar ve dramalar çok öğreticiydi. Dersi daha iyi anlamana yardımcı olmak için hazırlanmıştı. Bunlar sayesinde eğlenirken öğrendik konuyu. (...)" sözleri dersin öğretici, eğlenceli olmasını ve eğlenerek öğrendiğini, drama da oynanan oyunlara bağlamıştır.

İşbirliğine dayalı öğrenme. Öğrenciler, drama sürecinin grup olma, birlikte çalışma, grupla çalışma yapılmasını, dersi öğrenme sebepleri olarak ifade etmişlerdir. Konu ile bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

"(...) Arkadaşlarla hem oynuyorsun hem öğreniyorsun (...)"Ç9-K20.

"Grup çalışması hoşuma gitti. Birbirimize yardımcı olduk bu çalışma ile bence. Mesela drama çalışmalarında ortak çalıştık. Böylece herkesin fikirlerinden yararlandık."Ç14-K6.

"(...) Hatta K 10 arkadaşım ile eskiden kavga ederdik oyunda, şimdi o dersteki oyunlarda hep eş olmak istiyoruz. O bana anlamadığım soruları tekrardan anlatıyor (...)" Ç15-K3.

" (...) Özellikle grupla yapıyorsunuz o çok zevkli oluyor, hep sıra bana gelsin istiyorum. Yapamayınca siz kızmıyorsunuz, arkadaşlarım bilemediğimde bana yardımcı olabiliyor ondan çok üzülmiyorum yapamayınca (...)"Ç15-K6

Öğrenciler, grupla birlikte yapılan etkinliklerde konu ile ilgili arkadaşlarından yardım aldıklarını ve konu ile ilgili eksikliklerini önemli ölçüde grup arkadaşlarının yardımı ile kapattıklarını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

"(...)Bazı konularda birbirimizin eksikliğini tamamladık."Ç14-K1

"(...)Damla bana yanlışımın nedenini söyledi bende o yanlış düzelttim (...)."Ç14-K2

" (...)X bana teneffüs arasında o konuyu bir daha öğretti. Derste siz de anlatmıştınız zaten. İyiye anladım. Yanlış çok az yaptım (...)"Ç15-K1

" (...)Ben bilemezsem de arkadaşlarımla beraber yapabiliyorum (...)"Ç15-K1

"(...) Sizin yardımlarınız oldu ama size sormaya gerek kalmadı çoğu zaman, çünkü grup içinde benim yapamadığımı bana diğer arkadaşım anlattı. Ben de nasıl olduysa hemen anladım ve matematiği yapabildiğimi gördüm." Ç15-K2

"(...)arkadaşlarım bilemediğimde bana yardımcı olabiliyor (...)"Ç15-K6.

Drama çalışmaları grup halinde çalışmaya imkân tanıdığı için bu süreçte katılımcılar, bilgi alışverişinde bulunmuş, bilgiyi paylaşmış ve böylece sürecin öğrenmeyi etkili kıldığını belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Drama yoluyla daha iyi anlıyorum. Doğaçlamalar ve canlandırmalarla arkadaşlarımla birlikte paylaşarak öğreniyorum.”Ç12-K7.

“(…) Bilgi paylaşımı konusunda bazen cimri davranıyorlardı. Arkadaşlarla daha iyi anlaşabilsek daha faydalı olabilirdi bence. Ama yinede faydası oldu(…).”Ç14-K1.

Ayrıca Ç14-K6'nın *“Evet bazı konularda tartışınca daha farklı oluyor onların düşüncelerini öğreniyorsun Seninki yanlışsa veya eksikse düzeltiyorsun. mesela biz grupla kurbağanın sürüngen olup olmadığını tartışırken Beytullah'ın bize kurbağa sürüngen olmaz çünkü onun yavruları yumurtadan çıkınca ona benzemez dedi bende kurbağanın sürüngen olmadığını önce grup tartışması ile öğrendim.”* sözleri ve Ç14-K2'nin *“Orada hepimiz tartışıyoruz yanlış varsa da düzeltiyorsun bir keresinde ben yanlış bir şey söylemişim arkadaşlar o yanlış dediler bende neden yanlış dedim. Damla bana yanlışımın nedenini söyledi bende o yanlış düzelttim yani tartışmak çok yararlı ve öğretici.”* sözleri drama çalışmaları sırasında katılımcıların bir araya gelerek bir konu üzerinde tartışarak bilgi edinmenin, öğrenme sürecini daha etkili kıldığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenden (Liderden) kaynaklı öğrenme. Drama yoluyla işlenen ders sürecinde, öğrencilerin dersin genelinden memnun kaldığı ve süreçten verim aldığı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Öğrenciler, öğrenme sürecinin verimli ve etkili olmasında öğretmenin rolünü ortaya koyan ifadeler kullanmışlardır. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Oldu çünkü Seval öğretmen bize çok şey öğretti.”Ç7-K21.

“Oyun oynadık. Sanki ders gibi değildi ama öğretmenimden birçok şey öğrendik. (…).”Ç10-K3.

“Çok eğlendim ve çok şey öğrendim. Öğretmenim sayesinde sınavdan 5 aldım. Çok teşekkür ederim. Türkçe ve Sosyal derslerinden çok olumlu etkilendim. Sosyal ve Türkçe sınavlarından 5 aldım, dersi de çok iyi anladım. Öğretmenim sayesinde çok şey öğrendim ve her şey için çok teşekkür ederim.”Ç17-K26.

“Drama ile ders işlememiz bize çok şey kazandırdı. (...) Bu sizin bize Sosyal ve Türkçe derslerinde öğrettikleriniz sayesinde olacak. Size çok çok çok çok teşekkür ederim. Güle güle. İnşallah 2. dönem de sizinle drama dersleri işleriz.”Ç17-K8.

Bu araştırmada elde edilen nitel bulgular doğrultusunda dramanın katkılarına yönelik bulgulara daha çok ulaşılrken, drama yoluyla işlenen dersin dezavantajlarına yönelik bulguya yok denecek kadar az çalışmada rastlanılmıştır. Tablo 113’te “dramanın dezavantajları” temasına yönelik alt tema, kodlar ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 113: Dramanın Dezavantajlarına Yönelik Alt Tema ve Kod tablosu

Tema	Alt tema	Kodlar	İlgili çalışmalar
Drama yoluyla işlenen dersin dezavantajları	Dış etkenler	Sınıfın kalabalık olması	Ç11,Ç13
		Gürültü	
		Zaman yetersizliği	
	İç etkenler	Yorulma	Ç3,Ç9,Ç11
		Heyecan	
		Kendini ifade edememe	

Tablo 113’te, yapılan meta sentez çalışmasında dramanın dezavantajları temasına yönelik oluşturulan alt temalar, kodlar ve öğrenci görüşlerinin yer aldığı ilgili çalışmalar (Ç3,Ç9,Ç11,Ç13) görülmektedir. Buna göre araştırmalar, dramanın dezavantajları teması altında dış etkenler ve iç etkenler olmak üzere 2 alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Dış etkenler. Drama yoluyla işlenen derste öğrencilerin olumsuzluk olarak nitelendirdikleri durumlar incelendiğinde, sınıfların kalabalık olmasından şikâyetçi oldukları ifade edilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf küçük olduğu için birbirimizle çarpışıyoruz, herkese yer kalmıyor.”Ç11-K19.

Canlandırma yaparken sahnede yer kalmıyor ve bu nedenle arkadaşlarımızla anlaşamıyoruz.”Ç11-K35.

*“Sınıf kalabalık olduğu için hava durumunu yaparken birbirimizle çarptığımız olmuştu.”*Ç11-K22.

*“(…) Daha büyük, rahat ortam daha iyi olurdu.”*Ç13-K7.

*“Evet biraz dardı. Salonumuz olsa güzel olurdu.”*Ç13-K8.

Bununla birlikte drama yoluyla işlenen derste yapılan etkinlikleri ilk kez görmenin verdiği heyecandan dolayı oluşan gürültüden çok rahatsız oldukları ifade edilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Bazıları o kadar heyecanlandı ki hep bağırıyorlar, bundan rahatsız oldum.”*Ç11-K15.

*“Gürültü olduğu için etkinlikleri anlamakta bazen zorluk çektim. Arkadaşlarım çok ses yapıyordu, rahatsız oldum”*Ç11-K28.

Ayrıca Ç11-K32’nin *“Canlandırmalar için hazırlık yaparken bazen zaman yetmiyor, o zaman da güzel canlandırma yapamıyoruz.”* sözleri ve bedensel engelli bir öğrenci olan Ç11-K24’ün *“Süre az olduğu için bazen etkinliklere geç kalıyordum ve yetişemiyordum.”* sözleri, etkinliklerde verilen sürenin azlığından şikâyetçi oldukları görülmektedir.

İç etkenler. Drama yoluyla işlenen derste öğrencilerin kendilerinden kaynaklanan durumlar incelendiğinde, etkinlikleri yaparken yorulup terleme ve canlandırma yaparken herkesin onları izlemesinden duydukları heyecanlanmanın yer aldığı görülmektedir. Konu ile ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Çok fazla ayakta durmaktan yoruldum.”*Ç11-K15.

*“Etkinlikler sırasında yoruldum ve terledim.”*Ç11-K17.

“Bazen herkesin önünde canlandırma yaparken heyecanlanıyorum ama yine de yapabiliyorum.” Ç11-K4.

*“Bazen heyecanlandım ve sahnede yanlış rol yaparım diye utandım. Ama sonradan alıştım.”*Ç11-K26.

Bununla birlikte Ç3-K19’un *“Sohbetten hoşlanmadım. Çünkü ne konuşacağımı bilemedim”* sözleri ve Ç3-K24’ün *“Derste tahtaya çıktığımda ne konuşacağımı bilemediğim için çok zorlandım”* sözleri, yapılan etkinliklerde öğrencilerin kendini ifade edebilmede zorluk yaşadığı görülmektedir. Ayrıca Ç9-K15’in *“Dramada eğlence iyi ama ben Türkçe’de sıkılıyorum katılmıyorum. Canlandırmada söz almak istemiyorum. (…)”* sözleri, drama yoluyla işlenen dersin, öğrencinin derse katılımını etkilemediği görülmektedir.

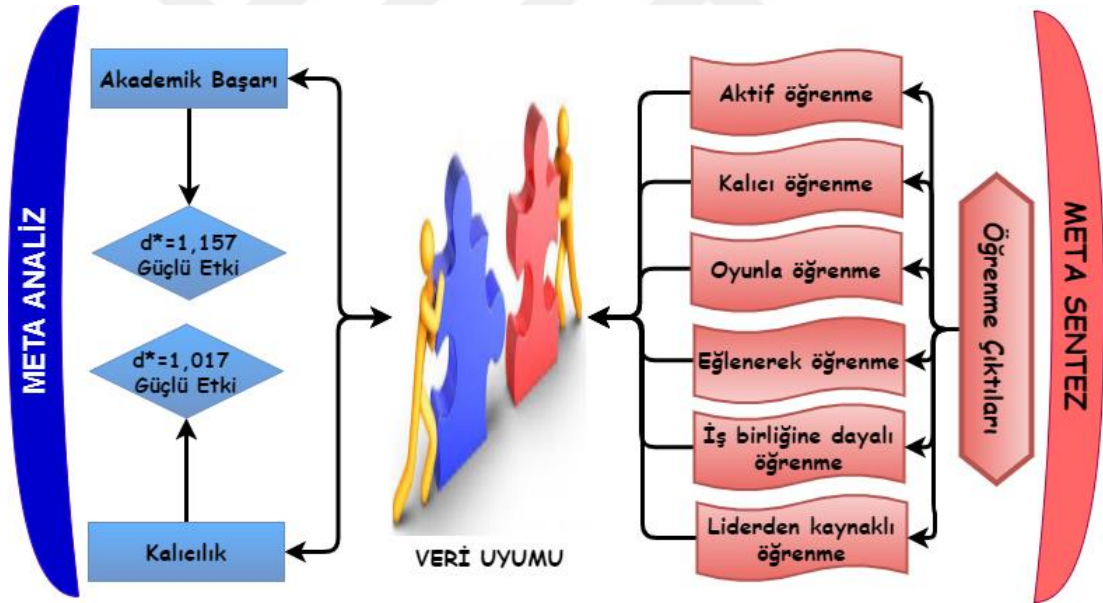
4.13 On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Bu bölümde bulgulara yer verilmiş, bu bölüm tartışma-sonuç bölümünde daha detaylı bir şekilde tartışılmıştır.)

Bu bölümde “Araştırmada meta analiz yöntemi ile elde edilen nicel bulgular ile meta sentez yöntemi ile katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel bulgular arasındaki veri uyumu nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda meta analiz yöntemi ile elde edilen nicel bulgular ile meta sentez yöntemi ile katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel bulgular arasındaki veri uyumuna bakılmıştır.

Creswell ve Plano Clark (2020, s. 240) nicel ve nitel verilerin birbirleriyle uyumunu incelemek amacıyla görsel bir matris oluşturmayı önermiştir. Temel eğitim düzeyinde drama yönteminin akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisine ilişkin nicel ve nitel bulgular görsel bir matris ile Şekil 61’de sunulmuştur.

Şekil 61: Veri Uyumu-1



Şekil 61’in sol tarafında akademik başarı ve kalıcılık ile ilgili meta analiz sonuçlarına yer verilirken, sağ tarafta ise bu alana yönelik öğrenci görüşlerinden ortaya çıkmış tema ve alt tema yer almaktadır. Görselin merkezinde yer alan “veri uyumu” kısmında yer alan görsel şekil ise her iki grubun uyumunu temsil etmektedir. Görselde görüldüğü gibi meta analitik bulgular neticesinde temel eğitim düzeyinde drama yönteminin rastgele etkiler modeline göre akademik başarı üzerinde $d=1,157$, kalıcılık üzerinde $d=1,017$ olmak üzere anlamlı ve pozitif etki büyüklüğü değeri

bulunmuştur. Bu değerlerin Cohen vd.,'nin (2007) sınıflandırmasına göre akademik başarı ve kalıcılık üzerinde “güçlü” bir etki büyüklüğü düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Böylece öğretim ortamında uygulanan drama yönteminin, öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde pozitif, anlamlı ve güçlü bir etki ettiği yaratıldığı görülmektedir.

Meta analizde elde edilen akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı bulgusunu, meta sentezde; aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretmenden/liderden öğrenme, bulguları ile açıklanmıştır. Ayrıca meta sentez bulguları, ilgili çalışmalar (çalışma kodu verilerek) ve öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir.

Nitel verilerden elde edilen görüşler incelendiğinde ise, öğrencilerin drama yoluyla işlenen ders sayesinde, farklı öğrenme süreçlerine girdiklerini, öğrenmeleri üzerinde dramanın birçok etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, drama dersi sürecinde aktif hale geldiklerini derse aktif katılarak yaparak, yaşayarak dersi daha iyi anladıklarını paylaşmışlardır. (Ç7,Ç9,Ç11,Ç12). Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: “(...) *Dramada resim yapıyoruz, öykü yazıyoruz, doğaçlama yapıyoruz. Yaparak, yaşayarak öğreniyoruz.*”Ç12-K13*” (*Ç12-K13=Meta senteze dâhil edilen 12. çalışmanın 13. Katılımcısı).

Katılımcılar drama yoluyla işlenen dersin ve yapılan etkinliklerin öğrenmede kalıcılığı sağladığını belirtmişlerdir (Ç1,Ç3,Ç5,Ç12). Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir; “*Dersi hep böyle işleyelim. Daha çok aklımda kalıyor unutmuyorum*”Ç5-K3.

Katılımcılar konuları ezberlemek yerine drama sayesinde oyun oynayarak öğrendiklerini (Ç3,Ç7,Ç11,Ç17) belirtmişlerdir. Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir; “*Yaratıcı drama çok hoşuma gitti, çünkü o zaman oynayarak öğrendik.*”Ç11-K11.

Katılımcılar drama ders sürecinde eğlenerek öğrendiklerini (Ç9,Ç11,Ç12,Ç13,Ç14,Ç17) aktarmıştırlardır. Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: “*Drama dersleri bana eğlenerek öğrenmeyi kazandırdı (...).*” Ç17-K7.

Katılımcılar drama yönteminin grup olma ve grupla çalışma gibi olanakları öğrenciye sunması ile derste öğrendiklerini belirtmişlerdir (Ç9,Ç14,Ç15). Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: “(...) Arkadaşlarla hem oynuyorsun hem öğreniyorsun (...)”Ç9-K20; “(...)Bazı konularda birbirimizin eksikliğini tamamladık.”Ç14-K1.

Bir grup katılımcı ise drama ders sürecinde öğrenilen bilgileri, süreci yöneten öğretmene/lidere bağlamışlardır (Ç7,Ç10,Ç17). Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: “(...) Sanki ders gibi değildi ama öğretmenimden birçok şey öğrendik. (...)”Ç10-K3.

Dersin drama yoluyla işlenmesi ile daha fazla söz aldıkları, öğrencilerin özgüven duygusunun arttığı ve kendini çok rahat ifade ettikleri görülmektedir. Böyle bir durumda öğrencilerin derse yönelik tutumlarında bir değişim söz konusu olabilir. Bu konudaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Dramayla yaptığımız derslerde daha çok güveniyordum kendime(...)”Ç9-K1.

“Ben drama dersinde genellikle kendime daha çok güvenirim çünkü yani soruları yanlış yapmaktan korkmam. (...)”Ç9-K4.

“Sizin verdiğiniz derslerden önce fikrimi söyleyemiyordum. Şimdi kendime güvenim daha çok gelişti. Artık her yerde daha çok konuşuyorum.” Ç12-K2.

“Drama derslerinden sonra daha fazla söz almaya başladım. Kendime güvenim arttı.” Ç12-K18.

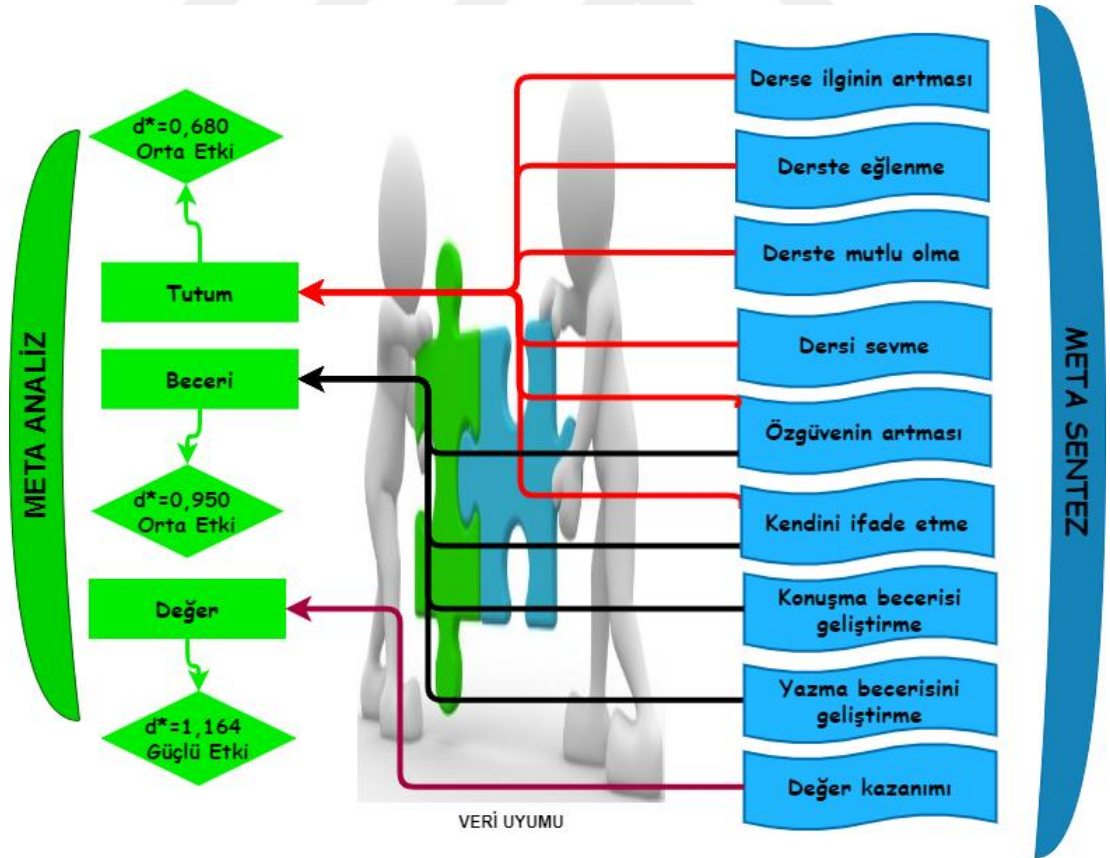
Eğlence ve oyun oynamanın; öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler drama sürecinde oyun, eğlence ve yapılan canlandırmalar sayesinde derse aktif bir şekilde katılım gösterdiklerini ve bu durumun aktif bir öğrenme sürecine girdiklerini göstermektedir. Ayrıca öğrenciler dramanın kendilerine sağladığı grup olma sayesinde birbirlerinin eksikliklerini tamamladıklarını süreçte bilgi paylaştıklarını ve bu durumun işbirliğine dayalı bir öğrenme süreci içerisine girdiklerini göstermektedir. Bunun yanında bir grup katılımcı ise drama ders sürecinde öğrenilen bilgileri, süreci yöneten öğretmene/lidere bağladıkları görülmektedir.

Nitel verilerden elde edilen görüşler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin drama yoluyla işlenen ders sayesinde, farklı öğrenme süreçlerine girdiklerini, öğrenmeleri üzerinde dramanın birçok etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrencilerin süreçten haz aldığı ve verimli bir öğrenme süreci geçirdiği görülmektedir. Meta analiz sonucu drama yönteminin akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcı üzerinde güçlü bir etkisinin olmasında katılımcıların görüşlerine yansıyan durumların etkisi olduğu göz ardı edilemez.

Her iki durum incelendiğinde, gerek meta analiz yoluyla elde edilen nicel bulgular, gerek ise meta sentez yoluyla elde edilen nitel bulguların birbirleri ile uyumlu oldukları ve birbirlerini destekledikleri ileri sürülebilir.

Şekil 62’de ise tutum, beceri, değer değişkenlerine yönelik meta analiz bulguları ve meta senteze yönelik elde edilen kodlara yer verilirken, iki yöntemin bulguları arasındaki uyuma bakılmıştır.

Şekil 62: Veri Uyumu-2



Şekil 62'nin sol tarafında tutum, beceri ve değer ile ilgili meta analiz sonuçlarına yer verilirken, sağ tarafta ise bu alana yönelik öğrenci görüşlerinden ortaya çıkmış kodlar yer almaktadır. Görselin merkezinde yer alan “veri uyumu” kısmında yer alan görsel şekil ise her iki grubun uyumunu temsil etmektedir. Görselde görüldüğü gibi meta analiz bulguları neticesinde, temel eğitim düzeyinde drama yönteminin rastgele etkiler modeline göre derse yönelik tutum üzerinde $d=0,680$; beceri üzerinde $d=0,950$ ve değer üzerinde $d=1,164$ olmak üzere pozitif etki büyüklüğü değerleri bulunmuştur. Bu değerlerin Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre tutum ve beceri üzerinde “orta” bir etki büyüklüğü, değer üzerinde “güçlü” bir etki büyüklüğü düzeyinde olduğu görülmektedir. Böylece öğrenme ortamında uygulanan drama yönteminin, öğrencilerin derse yönelik tutum, becerileri ve değerler üzerinde olumlu yönde ve anlamlı bir etki ettiği yarattığı görülmektedir.

Meta analizde elde edilen tutum bulgusunu, meta sentezde; öğrencilerin derse olan ilgilerinin artması, derste eğlenmesi, süreç boyunca derste mutlu olmaları ve daha önce hiç sevmedikleri veya daha az sevdikleri dersleri artık sevmeye başlamaları bulguları ile açıklanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin özgüvenlerinin artması ve kendilerini ifade etme becerisinde artması tutumlarını etkilediği söylenebilir. Ayrıca meta sentez bulguları, ilgili çalışmalar (çalışma kodu verilerek) ve öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir.

Drama yönteminin uygulandığı dersler, katılımcılara bir tür eğlence sunduğundan dolayı katılımcıların drama derslerinde sıkılmadıklarını, derse karşı ilgilerinin arttığını ve çok eğlendiklerini belirtmişlerdir (Ç2,Ç5,Ç7,Ç9,Ç10,Ç11,Ç13). Bu durumun öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir “(...)Çok güldük ve eğlendik. En sevdiğim ders Hayat Bilgisi artık.”Ç10-K1; “Yaratıcı drama ile ders işlemek harika ötesi bir şeydi ve çok eğlenceliydi, hiç sıkılmadım.”Ç11-K1; “Derslerde drama yapılması gerçekten çok eğlenceli.”Ç11-K12.

Drama yönteminin uygulandığı derslerde katılımcılar oyun oynamalarına, oyunlarda görev almalarına ve oyun esnasında farklı rollere girerek doğaçlama ve canlandırma yapmalarına imkân tanıdığından dolayı süreç boyunca çok mutlu oldukları

görülmektedir (Ç5,Ç8,Ç9,Ç11,Ç12,Ç17,Ç19). Böyle bir ders ortamında mutlu olan katılımcıların, derse yönelik olumlu tutum geliştirmeleri mümkündür. Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: *“Oyunda görev aldığım için çok mutlu oldum. Bir dahaki sefere herkese tavsiyemdir.”*Ç8-K1; *“Yaratıcı drama ile işlenen dersler gerçekten çok güzel, mesela canlandırma yapmak beni çok mutlu ediyor.”*Ç11-K11.

Drama yönteminin uygulandığı derslerde katılımcılar, daha önce sevmedikleri veya daha az sevdikleri dersleri drama sayesinde sevmeye başladıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili Ç1-K32’nin *“Ben eskiden sosyali sevmezdim. Ama şimdi sosyal dersini çok seviyorum.”* görüşü ile Ç15-K5’in *“(…) bundan sonra dersleri hep böyle işleyelim. Matematik dersini sevmeyen arkadaşlarım da bu sayede matematiği hep sever.”* görüşü bu duruma örnek verilebilir. Derse olan ilgiyi arttıran bu görüşlerin katılımcıların derse yönelik olumlu tutum içerisinde olmalarını sağlamış olabilir.

Meta analizde elde edilen beceri bulgusunu, meta sentezde; drama yoluyla işlenen ders sayesinde katılımcıların, özgüven becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi, kendini ifade etme becerisi gibi birçok beceri edindiklerini ve bu becerileri geliştirdikleri bulguları ile açıklanmıştır. Ayrıca meta sentez bulguları, ilgili çalışmalar (çalışma kodu verilerek) ve öğrenci görüşleri ile desteklenmiştir.

Drama yönteminin uygulandığı derslerde katılımcılar özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir (Ç5,Ç9,Ç12,Ç15,Ç17). Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşü şu şekildedir: *“Drama derslerinden sonra daha fazla söz almaya başladım. Kendime güvenim arttı.”* Ç12-K18.

Drama yoluyla işlenen ders ve süreç esnasında yapılan etkinlikler sayesinde katılımcılar, yazma ve konuşma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir (Ç4,Ç6,Ç9,Ç12). Konu ile ilgili örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir: *“Yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmezdim. Şimdi onlara daha çok dikkat ediyorum. (...)”* Ç4-K13; *“Ben R’leri söylemiyordum. Drama derslerinde bol bol doğaçlama ve canlandırmalar yapıyoruz. Şimdi R’leri rahatça söyleyebiliyorum.”*Ç12-K3; *“Konuşurken kekemeliğimden dolayı çok zorlanıyordum. Dramada yaptığımız doğaçlamaların konuşmam üzerinde etkisi oldu. Şimdi konuşurken daha rahatım. (...)”*Ç12-K15.

Bununla birlikte Ç12-K5'in *"Benim için farklı oldu. Konuşurken çok zorlanıyordum. Dramada oynadığımız oyunlar ve yaptığımız doğaçlamalardan sonra kendimi daha iyi ifade ederek bütün arkadaşlarımla iletişim kurabiliyorum."* sözleri kendini ifade etme de artık zorluk yaşamadığını dile getirmiştir.

Ayrıca Ç16-K1'in *"Yaptığımız etkinlikler hakkında şunu düşünüyorum: sabır değeri olmasaydı insanlar dostluğu bilmez ve hep kavga çıkar. Sürekli sorun çıkardı. İnsanlar, çevremiz ve dünyamız kirli, saygısız, dürüstlüğü bilmez olurlardı."* sözleri ve Ç16-K7'nin *"(...) Arkadaşlarımıza küfür etmemeliyiz, ona saygı göstermeliyiz. Bir fidana ve ağaca bile saygı göstermeliyiz."* sözleri yapılan etkinliklerde hoşgörü, sabır ve saygı gibi değerlerin öğrencilere kazandırılmasında drama yönteminin yardımcı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak nitel verilerden elde edilen görüşler incelendiğinde, öğrenciler dersin drama yoluyla işlenmesi sayesinde dersi sevdiklerini ve dersin onları mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca bazı öğrenciler derse karşı başta olumsuz tutum sergilerken, süreç sonunda bu öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Yaşanan süreçlerin birçok beceri gelişimine katkı sağladığı ve değer kazanımı noktasında olumlu sonuçlar verdiği ifade edilmiştir.

Her iki durum incelendiğinde, gerek meta analiz yoluyla elde edilen nicel bulgular, gerek ise meta sentez yoluyla elde edilen nitel bulguların birbirleri ile uyumlu, tutarlı oldukları ve birbirlerini destekledikleri ileri sürülebilir.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmada elde edilen bulgular ve araştırmanın alt problemleri, ilgili alan yazın dikkate alınarak tartışılmış olup, araştırmanın sonuçlarına ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1 TARTIŞMA

Bu araştırmada temel eğitim düzeyinde drama yönteminin etkililiğini belirlemek için beş farklı bağımlı değişken için genel etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Meta analize dâhil edilen bireysel çalışmalar; yayınlanma yılları, konu alanları, katılımcıların yaş grupları, katılımcıların öğrenim düzeyleri, araştırmalarda kullanılan ölçme araçları gibi pek çok değişken bakımından farklılaşmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya dâhil edilen çalışmalar aynı evren parametrelerine sahip olmamaları nedeniyle genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanması rastgele etkiler modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Drama yönteminin; öğrencilerin akademik başarıları ($d=1.157$), öğrenilenlerin kalıcılığı ($d=1.017$), tutumları ($d=0.680$), becerileri ($d=0.950$) ve değerler ($d=1.164$) üzerindeki genel etki büyüklüklerinin pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, işlem etkisinin deney grupları lehine olduğunu ve drama yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Aşağıda drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, öğrenilenlerin kalıcılığı, tutumlar, beceriler ve değer üzerindeki genel etki büyüklükleri ve bu etki büyüklüklerine etki ettiği düşünülen moderatör analizleri, meta sentez bulguları, meta analiz ve meta sentez bulgularına yönelik veri uyumu, ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

5.1.1 Akademik Başarı Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma

Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarına etkisine ilişkin toplam 57 çalışma ile 69 karşılaştırmaya (veri setine) ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde temel eğitim düzeyinde akademik başarı ile ilgili çalışmalarda, yayın türlerinde doktora tez çalışma sayılarının az olduğu görülmüştür. Çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde, 2004 yılından sonra genel olarak bir artış söz konusudur. Bu artış, okullarda drama dersinin seçmeli ders olarak yer verilmesine ve bazı üniversitelerde dramaya yönelik açılan lisansüstü eğitim

programlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte 2004 yılından sonra yapılan program değişikliği ile dramanın önemi anlaşılmış ve eğitimde sık kullanılan bir yöntem haline gelmiştir. En fazla çalışmanın Ankara ilinde yapılmış olması ise Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi gibi köklü üniversitelerde drama alanında çalışan çok sayıda öğretim elemanının bulunmasına ve bu üniversitelerde dramaya yönelik derslerin lisansüstü programlarda yer almasından kaynaklandığı söylenebilir. Drama yöntemine daha çok sosyal içerikli sözel alanlarda başvurulduğu düşünülse de matematik gibi sayısal ağırlıklı uygulama alanında da ($f=10$, %17,54) drama çalışmalarına sıklıkla rastlandığı söylenebilir. Genellikle yapılan çalışmaların büyük örneklemeler üzerinde yapıldığı ve uygulama süresini hafta ve saat olarak belirtmeyen çalışmaların olduğu da göze çarpmaktadır. Mevcut araştırmada yer alan bireysel çalışmaların genel etki büyüklüğü “1.157” olup Cohen vd.,’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “güçlü” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Akademik başarıya ait 69 karşılaştırmadan 67’si pozitif yönlü iken 2 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Negatif yönlü çıkan 2 çalışmanın geleneksel öğrenme yöntemleri lehine çıkmış olmasının nedeni tam olarak belirlenemese de bu durumun; uygulama süresinin azlığından, araştırmacının uygulama yaptığı deney grubundaki öğrencileri tanımamasından (Selmanoğlu, 2009) veya uygulayıcı hatasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini meta-analiz yoluyla inceleyen çalışmalara bakıldığında, drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerinde yüksek seviyede (Akdemir ve Karakuş, 2016); güçlü ve pozitif yönde (Bahadırhan, 2019; Batdı ve Batdı, 2015; Özbey, 2017; Ulubey ve Toraman, 2015) etkileri tespit edilmiştir. Bununla birlikte drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini ders bazında meta analiz yoluyla inceleyen çalışmalar incelendiğinde ise Matematik konusunda (Cantürk Günhan, 2016); fen eğitiminde (Özdemir Şimşek ve Karataş, 2020) ve Sosyal Bilgiler dersinde (Er-Türküresin, 2020), Türkçe öğretiminde (Biçer, 2017) öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarını güçlü ve pozitif yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca Alacapınar ve Uysal (2020) da gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında drama yönteminin Matematik eğitiminde, güçlüye yakın bir etki ($d=0,926$) ortaya koyduğunu belirtmiştir. Alan yazında drama yöntemi ile ilgili gerçekleştirilen meta

analiz çalışmalarının akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünün, mevcut araştırmadan elde edilen sonuca benzer olarak, güçlü düzeyde olduğu görülmektedir.

Türkiye’de yapılan meta analiz çalışmalarında olduğu gibi yurt dışında da bu konuda çalışan diğer araştırmacılar öğrenci başarısı üzerinde drama yönteminin Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre küçük (Conrad, 1992) ve orta (Lee vd., 2015; Lee vd., 2020) bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Sonuç olarak mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde, bahsedilen tüm çalışmaların etki büyüklükleri pozitif yönde, deney grubu lehine anlamlı ve etkili olduğu bulunmuştur.

Bu araştırmada drama yönteminin öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarını pozitif yönde ve yüksek oranda artırdığı sonucu, yurt içinde ve yurtdışında farklı yıllarda yapılan ve analize dâhil edilmeyen farklı öğrenim düzeylerinde yapılmış bireysel çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Akgül, 2018; Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Gümüş, 2019; Kamen, 1992; Kariuki ve Humphrey, 2006; Özoğul, 2019; Saraç, 2015; Subaşı, 2012; Şentürk-Tosun, 2020; Taş, 2020; Timothy ve Apata, 2014; Zayimoğlu, 2006). Sarı’nın (2017) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, drama uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde deney grubu lehine öğrencilerin başarılarını arttırmada etkili olduğu sonucu, mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Tveita (1998) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, birçok öğrenci drama yöntemini, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulduklarını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrenciler öğrenme faaliyetlerinin drama ile kolaylaştığını da ifade etmişlerdir. Benzer şekilde McNaughton (2004), drama yönteminin öğrencilerin derste aktarılan bilgileri başarılı bir şekilde öğrenmesinde etkili bir araç olduğunu ve fen derslerinde uygulanan drama destekli uygulamaların öğrencilerin derse yönelik ilgilerini ve başarılarını olumlu yönde arttırdığını belirtmiştir.

Öte yandan literatürde drama yönteminin öğrencilerin başarılarında anlamlı bir etkisinin olmadığına yönelik çalışmalar da mevcuttur (Sağırlı, 2001; Ekinözü, 2003; Özer, 2004; Selmanoğlu, 2009). Bu bağlamda Özer’in (2004) dördüncü sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında deney ve kontrol grubu puanları arasında fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu sınıfın elverişsiz ve kalabalık olmasına ve öğrencilerin kendilerini ifade etme yetersizliği gibi nedenlere bağlamıştır. Benzer şekilde Selmanoğlu (2009) da beşinci

sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında, deney ve kontrol gruplarının ortalamalarında bir artışın söz konusu olduğu ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı bu sonucun uygulama süresinin azlığından kaynaklandığını belirtmiştir.

Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, drama uygulamalarının öğrenci başarısında etkili olmasında, öğrencinin süreç boyunca aktif görev alması; eğlenmesi ve öğrenmeden haz alması, öğrenme sürecine bizzat yaparak yaşayarak girmesi; ısınma ve canlandırma çalışmalarıyla farklı rollere girip dersi ilgi çekici hale getirmesi ile birlikte öğrencinin öğrenmeye motive olması gibi faktörlerin önemli olduğu söylenebilir. Bu sebeplerden ötürü öğrenci başarısını arttırmada drama yönteminin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

5.1.2 Akademik Başarı Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma

Akademik başarı değişkeni için genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasının ardından, genel etki büyüklüğü değeri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen 8 farklı çalışma karakteristiği için moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu moderatörler; yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Drama yönteminin etkisi, çalışma karakteristiklerinin üçüne göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu karakteristikler uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem sayısı'dır.

“*Yayınlanma yılı*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,371 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,831 > .05$). Literatürde drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini yayınlanma yılı moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yayın yıllarının ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2005-2010 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=1,188$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1988-2004 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=1,070$) olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların yapıldıkları yılların etki büyüklüklerine bakıldığında 1988-2004, 2005-2010 ile 2011-2020 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların tamamı Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç, drama

yönteminin akademik başarı üzerinde, incelenen yıllar boyunca pozitif yönlü ve güçlü düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

“*Yayın türü*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,914 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,633 > .05$). Bu sonuç yurtiçinde yapılan meta analiz çalışma sonuçları (Cantürk Günhan, 2016; Ulubey ve Toraman, 2015) ile benzerlik göstermektedir. Yayın türlerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin makalelerde ($EB=1,288$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise doktora tezlerinde ($EB=0,915$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece doktora tezi için orta düzeyde, makale ve yüksek lisans tezi için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Makale ve yüksek lisans tez türünde elde edilen etki büyüklüklerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak özenle yürütülen ve daha çok zaman ve çaba harcanan doktora tezlerinde elde edilen etki büyüklüğünün makale çalışmalarına göre daha düşük çıkması oldukça dikkat çekicidir. Bu durum meta-analize dâhil edilme kriterlerini taşıyan doktora tez türünde yapılmış bireysel çalışma sayısının az olmasından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte toplanan çalışma sayısı doktora tez türünde az olduğundan ulaşılan sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Bu bağlamda temel eğitim düzeyinde drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkililiğini araştıran doktora tez çalışma sayılarının artması ile birlikte kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

“*Öğrenim kademesi*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,396 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,529 > .05$). Literatürde drama yönteminin etkisinin incelendiği meta analiz çalışmalarının çoğunda (Bahadırhan, 2019; Batdı ve Batdı, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015; Cantürk Günhan, 2016) mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde akademik başarının öğrenim kademesine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Akdemir ve Karakuş (2016) ve Özbey (2017) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmalarında ise akademik başarının öğrenim kademesine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Batdı ve Batdı (2015), Ulubey ve Toraman (2015), Cantürk Günhan (2016), Akdemir ve Karakuş (2016) ve Özbey (2017) etki büyüklüğünün araştırma sonucuna paralel olarak drama

yönteminin ilkökul kademesinde güçlü düzeyde bir etki yarattığı sonucuna varmışlardır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar mevcut araştırma sonucu ile tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Mevcut araştırmada öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde (EB=1,282), en düşük etki büyüklüğü değerinin ilkökul kademesinde (EB=1,109) olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri okulöncesi ve ilkökul kademeleri için güçlü düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının okulöncesi ve ilkökul düzeyindeki öğrencilerde yüksek olması içinde bulundukları bilişsel gelişim dönemlerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Drama doğası gereği oyun üzerine kuruludur ve oyunsu süreçleri içerir. Okulöncesi ve ilkökul düzeyindeki çocukların da gelişim özellikleri göz önünde bulundurulduğunda oyun döneminde yer almalarından ötürü oyun yoluyla öğrenmeleri, bu duruma etki ettiği düşünülmektedir.

“Coğrafi bölge” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=3,729 < X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,589 > .05$). Literatürde Ulubey ve Toraman (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç araştırma bulgumuz ile tutarlılık göstermemiştir. Bu durum bölgelere dâhil edilen çalışma sayılarına bağlanılabilir. Bazı bölgelerde toplanan çalışma sayısı az olduğundan ulaşılan sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Ancak Ulubey ve Toraman (2015) çalışmasında birçok bölgede elde ettiği etki büyüklükleri ile, araştırmamızda birçok bölgede elde edilen etki büyüklükleri, Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre aynı etki büyüklüğü grubunda yer aldığı söylenebilir. Örneğin; Ulubey ve Toraman (2015) çalışmasında Ege bölgesinde elde ettiği etki büyüklüğü EB=1,276 iken, araştırmamızda Ege bölgesinde elde edilen etki büyüklüğü EB=1,337’dir ve her iki çalışmada da Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer almaktadır. Benzer şekilde İç Anadolu bölgesinde elde ettiği etki büyüklüğü EB=1,263 iken, araştırmamızda İç Anadolu bölgesinde elde edilen etki büyüklüğü EB=1,166’dır ve her iki çalışmada da Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde etki büyüklüğü grubunda yer

almaktadır. Coğrafi bölgenin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Akdeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda (EB=1,443), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Marmara bölgesinde yapılan çalışmalarda (EB=0,899) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece Marmara bölgesi için orta düzeyde diğer tüm bölgeler için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Tüm coğrafi bölgeler için etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı söylenebilir.

“Uygulama haftası” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=12,583 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < .05$). Diğer bir deyişle, uygulama haftasının az veya çok olması öğrenci başarısını etkilemektedir. Literatürde meta analiz çalışmalarında elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen öğrencilerin akademik başarısında uygulama haftasının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu bulgusunu desteklemektedir (Özbey, 2017). Özbey (2017) araştırmasında akademik başarının uygulama haftasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bununla birlikte Bahadırhan (2019), Batdı ve Batdı (2015) ve Cantürk Günhan (2016) ise öğrencilerin akademik başarısında uygulama süresinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmişlerdir. Belirtilen araştırmaların mevcut araştırmaya göre daha kısıtlı bir zamanı kapsaması bu farklılığın oluşmasında etkili olmuş olabilir. Araştırma sonucuna benzer bir şekilde Batdı ve Batdı (2015) en yüksek etki büyüklüğünün 9-18 hafta arasında, Özbey (2017) de en yüksek etki büyüklüğünün 11 hafta ve üzeri arasında yapılan çalışmalarda olduğu sonucuna varmışlardır. Etki büyüklüğünün dramanın uygulama süresiyle ilişkisi olmadığını belirten çalışmalar (Kardash ve Wright, 1986) olmakla beraber, birkaç gün ile birkaç hafta arasında süren uygulamaların önemli ölçüde farklı olmadığını ancak 12 haftadan bir yıla kadar süren uygulamaların daha büyük etkilere sahip olduğunu belirten çalışmaların da olduğu görülmektedir. (Conrad, 1992; Deasy, 2002). Mevcut araştırmada, uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama haftası 9-20 hafta arasında yapılan çalışmalarda (EB=1,135), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama haftası 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalarda (EB=0,870) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalar için orta düzeyde, 5-8 hafta ve 9-16 hafta arasında

yapılan çalışmalar için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ise, drama yönteminin uzun süreli çalışmalarda akademik başarı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ancak uzun süreli drama uygulamalarında öğrencilerin sıkılabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, ideal olan 9-16 hafta arası süren drama uygulamalarının, temel eğitim düzeyindeki öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarında daha etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

“*Uygulama saati*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=27,800 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,001 < .05$). Literatürde Cantürk Günhan (2016) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında, drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkililiğinin uygulama saatine göre farklılaşmadığı sonucu ile örtüşmemektedir. Belirtilen çalışmanın araştırmamızın sonucu ile örtüşmemesi, ilgili araştırmanın daha kısıtlı bir zamanı (2000-2014) kapsamış olmasından kaynaklı olabilir. Ancak Cantürk Günhan (2016), araştırma sonucumuza paralel olarak 21 ve üstü ders saatinde yapılan çalışmalarda güçlü düzeyde bir etki büyüklüğü sonucuna ulaşmıştır. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalarda ($EB=1,172$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saat arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,987$) olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırmada Cohen vd.’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri 1-16 saatte yapılan çalışmalar için orta düzeyde, 17 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalar için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda temel eğitim düzeyinde en az 17 ve üzeri saat süren drama uygulamalarının, öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarında daha etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

“*Konu alanı*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,263 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,877 > .05$). Buradan hareketle, drama kullanımının akademik başarıyı etkileme düzeyinin konu alanına göre değişmediği söylenebilir. Literatürde meta analiz çalışmalarında elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen öğrencilerin akademik başarısında konu alanının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadağı bulgusunu desteklemektedir (Batdı ve Batdı, 2015). Batdı ve Batdı (2015) akademik

başarının konu alanına göre fark oluşturmadığı sonucu elde etmiştir. Bununla birlikte Ulubey ve Toraman (2015) gerçekleştirdikleri meta analiz çalışmasında ise akademik başarı üzerinde konu alanının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, konu alanına sayısal ve sözel hârici alanları dâhil etmemesinden kaynaklı olabilir. Öte yandan drama yönteminin fen bilimleri, yabancı dil derslerinde güçlü düzeyde ve pozitif (Akdemir ve Karakuş, 2016; Batdı ve Batdı, 2015); sayısal alanlarda orta düzeyde ve pozitif bir etkiye (Akdemir ve Karakuş, 2016; Batdı ve Batdı, 2015; Ulubey ve Toraman, 2015) sahip olduğu bulunmuştur. Belirtilen araştırma sonuçlarının mevcut araştırma sonucu ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Mevcut araştırmada konu alanları açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanda yapılan çalışmalarda (EB=1,184), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise dil alanında yapılan çalışmalarda (EB=1,068) olduğu belirlenmiştir. Ancak etki büyüklüklerinin birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri tüm alanlarda güçlü düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, akademik başarı üzerinde drama yönteminin sayısal, sözel ve dil alanlarında rahatlıkla kullanılabilen etkili ve güçlü bir yöntem olduğunu söylemek mümkündür.

“*Örneklem büyüklüğü*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=12,738 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < .05$). Diğer bir deyişle, uygulama yapılacak grubun öğrenci sayısının az veya çok olması öğrenci başarısını etkilemektedir. Literatür incelendiğinde Cantürk Günhan (2016) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında akademik başarı üzerinde örneklem sayısının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucu mevcut araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Ancak Cantürk Günhan (2016) çalışmasında 1-50 ve 51 ve üzeri olarak grupladığı örneklem grupları üzerinde uygulanan drama yönteminin, akademik başarı üzerindeki etkisinin örnekleme 1-50 arası kişi ile olan çalışmalarda orta düzeyde bir etki örnekleme 51 ve üzeri kişi ile olan çalışmalarda güçlü düzeyde bir etki bıraktığı sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmada örneklem sayısı açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile olan çalışmalarda (EB=1,226), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalarda (EB=0,654) olduğu

belirlenmiştir. Tüm örneklem büyüklüğü gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile olan çalışmalar için güçlü düzeyde, örneklem sayısı 41-60 arası kişi ile 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalar için ise orta düzeyde bulunmuştur. Ayrıca veriler incelendiğinde örneklem sayısı 41-60 kişi arasında olan çalışmalar ($d_{41-60}=0,988$) ile örneklem sayısı 61 ve üzeri olan çalışmaların ($d_{61 \text{ ve üstü}}=0,654$) etki büyüklükleri; örneklem sayısı 1-40 arası kişi ($d_{1-40}=1,226$) olan çalışmalara göre düşüktür. Buradan hareketle mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, temel eğitim düzeyinde öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerinde yapılacak bir çalışmada, daha etkili sonuçlar elde etmek için sınıfın çok kalabalık olmaması, ideal olan örneklem sayısının 1-40 arası kişi ile yapılması gerekmektedir.

5.1.3 Öğrenilenlerin Kalıcılığına Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma

Drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisine ilişkin toplam 20 çalışma ile 22 karşılaştırmaya (veri setine) ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde temel eğitim düzeyinde öğrenilenlerin kalıcılığı ile ilgili çalışmalarda, yayın türlerinde doktora tez ve makale sayılarının az olduğu görülmüştür. Çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde, 2004 yılından sonra genel olarak bir artış söz konusudur. Bu artış, okullarda drama dersinin seçmeli ders olarak yer verilmesine ve bazı üniversitelerde dramaya yönelik açılan lisansüstü eğitim programlarından kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte 2004 yılından sonra yapılan program değişikliği ile dramanın önemi anlaşılmış ve eğitimde sık kullanılan bir yöntem haline gelmesinin de etkisinin olduğu söylenebilir. En fazla çalışmanın İstanbul ilinde yapılmış olması İstanbul Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi gibi köklü üniversitelerde bulunan ve drama alanında çalışan çok sayıda öğretim elemanının bulunmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Drama yöntemine daha çok sosyal içerikli sözel alanlarda başvurulduğu düşünülse de matematik gibi sayısal ağırlıklı uygulama alanında da ($f=7$, %35) drama çalışmalarına sıklıkla rastlanıldığı söylenebilir. Genellikle yapılan çalışmaların büyük örneklemeler üzerinde yapıldığı ve uygulama süresini hafta olarak belirtmeyen çalışmaların olduğu da göze çarpmaktadır. Mevcut araştırmada yer alan bireysel çalışmaların genel etki

büyüklüğü “1.017” olup Cohen vd.,’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “güçlü” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrenilenlerin kalıcılığına ait 22 çalışmadan 21’i pozitif yönlü iken 1 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Negatif yönlü çıkan 1 çalışmanın geleneksel öğrenme yöntemleri lehine çıkmış olmasının nedenini araştırmacı, uygulanan drama senaryolarının kazanımlarla ilişkili olmaması, sınıfta disiplin ve sessizliğin geleneksel yöntemle daha kolay sağlanmasına bağlamıştır. Ayrıca bu durumun sebebinin drama eğitimi almamış uygulayıcı hatasından da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlara dayanarak drama yönteminin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığında pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Literatürde drama yönteminin kalıcılık üzerindeki genel etkililiğini araştırmış meta analiz çalışmalarına rastlanılmıştır (Alacapınar ve Uysal, 2020; Özbey, 2017). Özbey (2017) çalışmasında Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre drama yönteminin kalıcılık üzerinde pozitif ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Alacapınar ve Uysal (2020) da çalışmasında, ilkökul matematik derslerinde kullanılan dramanın öğrencilerin kalıcılıkları üzerinde güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte bu sonuç farklı yıllarda yapılan ve analize dâhil edilmeyen, drama yönteminin geleneksel yöntemle kıyasla kalıcılık üzerinde daha etkili olduğu sonucu elde eden bireysel çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Arıkan, 2011; Aksüt, 2016; Durusoy, 2012; Gümüş, 2017; Gürbüz ve Ilgaz, 2021; Karapınarlı, 2007; Öztürk ve Sarı, 2018; Saraç, 2015). Benzer şekilde Sarı’nın (2017) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin, mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre derste öğrenilen bilgileri daha çok hatırladıkları sonucu elde etmiştir. Buradan hareketle, drama uygulamaları sayesinde öğrenciler, öğrendikleri bilgi ve becerileri uzun süre hatırladıkları, drama yöntemi ile edinilen bilgilerin kalıcı olduğu söylenebilir.

5.1.4 Kalıcılık Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma

Kalıcılık değişkeni için genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasının ardından, genel etki büyüklüğü değeri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen 7 farklı çalışma karakteristiği için moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu moderatörler; yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, konu alanı ve

örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Drama yönteminin etkisi, çalışma karakteristiklerinin dördüne göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu karakteristikler yayın türü, coğrafi bölge, uygulama haftası, konu alanıdır.

“*Yayınlanma yılı*” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=4,429$; $p=0,109>0.05$). Literatürde drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini yayınlanma yılı moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yayın yıllarının ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1989-2005 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=1,553$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2012-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,760$) olduğu belirlenmiştir. Tüm yayın yılı gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece 1989-2005 yılları arasında yapılan çalışmalar için güçlü düzeyde, 2006-2011 ve 2012-2019 yılları arasında yapılan çalışmalar için ise orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç, drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde, incelenen yıllar boyunca pozitif yönlü ve etkili olduğunu göstermektedir.

“*Yayın türü*” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=17,270>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,000<0.05$). Literatürde drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini yayın türü moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yayın türlerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tezlerinde ($EB=1,173$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise doktora tezlerinde ($EB=0,321$) olduğu belirlenmiştir. Ancak meta analize dâhil edilme kriterlerini taşıyan makale ve doktora tez türünde bireysel çalışma sayısının az olması göz ardı edilemez çünkü sonuca bu durumun etki ettiği düşünülmektedir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri doktora tezi için küçük düzeyde, makale için orta düzeyde ve yüksek lisans tezi için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Tüm yayın türü gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı söylenebilir.

“*Öğrenim kademesi*” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,000<X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,991>0.05$). Literatürde Özbey (2017) tarafında gerçekleştirilen meta analiz

çalışmasındaki bulgular mevcut araştırma bulgusunu desteklemektedir. Özbey (2017) gerçekleştirdiği meta analiz çalışmasında kalıcılık üzerinde öğrenim kademesinin anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Mevcut araştırmada öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ilkökul kademesinde ($EB=1,020$), en düşük etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde ($EB=1,015$) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerlerinin birbirine çok yakın olduğu da görülmektedir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri okulöncesi ve ilkökul kademesi için güçlü düzeyde bulunmuştur.

“Coğrafi bölge” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=22,115 > X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,000 < .05$). Literatürde drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini coğrafi bölge moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölgenin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Karadeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda ($EB=1,846$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Ege bölgesinde yapılan çalışmalarda ($EB=0,297$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece Ege bölgesi için küçük düzeyde, Doğu Anadolu ve Marmara bölgesi için orta düzeyde, diğer tüm bölgeler için ise geniş düzeyde bulunmuştur. Güneydoğu Anadolu bölgesinde yapılan çalışmanın olmaması ise dikkat çekicidir. Bu bağlamda coğrafi bölgeye göre temel eğitim düzeyinde drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen sayıca az olan bölgelerde çalışma sayılarının artması ile kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

“Uygulama haftası” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=15,136 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,001 < .05$). Literatürde Özbey (2017) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinin 2-4 hafta ve 5-7 hafta olarak grupladığı uygulama haftasına göre anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir. Bu sonuç araştırma bulgumuz ile tutarlılık göstermemiştir. Bu sonucun, mevcut araştırma sonucu ile tutarlılık göstermemesinin sebebi, uygulama süresi sınıflaması farklılığından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte bu farklılık, uygulama

süresi gruplarına dâhil edilen çalışma sayısından da kaynaklı olabilir. Mevcut araştırmada uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama haftası 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalarda ($EB=1,422$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama haftası 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,428$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalar için güçlü düzeyde, 5-8 hafta arasında yapılan çalışmalar için orta düzeyde ve 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalar için ise küçük düzeyde bulunmuştur. Tüm uygulama haftaları için etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir.

“*Konu alanı*” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=8,332 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,016 < .05$). Literatürde Özbey (2017) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında dramanın öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin konu alanlarına (Fen ve teknoloji, Türkçe ve Sosyal bilgiler) göre farklılaşmadığı sonucu elde etmiştir. Bu sonuç, mevcut araştırma sonucu ile tutarlılık göstermemektedir. Bu sonucun, mevcut araştırma sonucu ile tutarlılık göstermemesinin olası nedeni, mevcut araştırmaya göre daha kısıtlı bir zamanda gerçekleşmiş olmasından kaynaklı olabilir. Konu alanları açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin dil alanında yapılan çalışmalarda ($EB=1,559$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda ($EB=0,721$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece sözel alan için orta düzeyde, diğer tüm alanlarda ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Tüm konu alanları için etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir.

“*Örneklem büyüklüğü*” moderatörü, drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=2,600 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,272 > .05$). Literatürde drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini örneklem sayısı moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Örneklem sayısı açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile olan çalışmalarda ($EB=1,309$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi

ile olan çalışmalarda ($EB=0,831$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile olan çalışmalar için güçlü düzeyde, örneklem sayısı 41-60 arası kişi ile örneklem sayısı 61 ve üzeri arası kişi ile olan çalışmalar için ise etki büyüklüğü orta düzeyde bulunmuştur. Tüm örneklem büyüklüğü gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Ayrıca veriler incelendiğinde örneklem sayısı 1-40 arası kişi olan çalışmaların etki büyüklüğü ($d_{1-40}=1,309$), örneklem sayısı 41-60 arası kişi ile örneklem sayısı 61 ve üzeri arası kişi ile olan çalışmaların etki büyüklüğünden ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,831$) daha yüksek çıkmıştır. Buradan hareketle mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, örneklem sayısı fazla olan çalışmaların, öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerinde daha az etkiye sahip olduğu söylenebilir.

5.1.5 Tutuma Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma

Drama yönteminin öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin toplam 23 çalışma ile 25 karşılaştırmaya (veri setine) ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde temel eğitim düzeyinde tutum ile ilgili çalışmalarda yayın türünde doktora tez çalışma sayılarının az olduğu görülmüştür. Çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde, 2004 yılından sonra genel olarak bir artış söz konusudur. Bu artış, daha önce de dile getirildiği gibi, okullarda drama dersinin seçmeli ders olarak yer verilmesine ve bazı üniversitelerde dramaya yönelik açılan lisansüstü eğitim programlarından kaynaklandığı söylenebilir. En fazla çalışmanın Ankara ve İzmir ilinde yapılmış olması Ankara, Gazi, Ege ve Dokuz Eylül Üniversitesi gibi köklü üniversitelerde bulunan drama alanında çalışan çok sayıda öğretim elemanının bulunmasına ve Ankara ve Gazi Üniversiteleri gibi köklü Üniversitelerde, dramaya yönelik derslerin lisansüstü programlarda yer almasından kaynaklanmış olabilir. Drama yöntemine daha çok sosyal içerikli sözel alanlarda başvurulduğu düşünülse de matematik gibi sayısal ağırlıklı uygulama alanında da ($f=5$, %21,74) drama çalışmalarına sıklıkla rastlanıldığı söylenebilir. Genellikle yapılan çalışmaların büyük örneklemeler üzerinde yapıldığı ve uygulama süresini hafta ve saat olarak belirtmeyen çalışmaların olduğu da göze çarpmaktadır. Mevcut araştırmada yer alan bireysel çalışmaların genel etki büyüklüğü “0.680” olup, Cohen vd.,'nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Tutuma ait

25 karşılaştırmadan 24'ü pozitif yönlü iken 1 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Negatif yönlü çıkan 1 çalışmanın geleneksel öğrenme yöntemleri lehine çıkmış olmasının nedeni derslere katılım eğilimi göstermeyen öğrencilerin, drama etkinliklerinde de aktif rol almaması; derste rol alan öğrencilerin ise rollerini sergilerken utanmaları ve çekingen davranışları derse karşı olumsuz tutum beslemelerine sebep olduğu ifade edilmiştir. Drama etkinliklerinde öğrencilerin çekingen davranışları uygulayıcı deneyimsizliğinden de kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim uygulayıcı utanma, çekingen davranışı sergileyen buna benzer öğrencileri, ısınma/hazırlık aşamasında bu davranışları azaltmaya yönelik bir rol üstlenebileceği düşünülmektedir.

Alan yazında, araştırma sonucuna benzer biçimde drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde pozitif yönlü ve orta düzeyde bir etkisinin olduğunu belirten meta analiz çalışmaları (Alacapınar ve Uysal, 2020; Bahadırhan, 2019; Özbey, 2017; Toraman ve Ulubey, 2016) mevcuttur. Bununla birlikte drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde pozitif ve küçük düzeyde bir etkisinin olduğunu belirten çalışmaların da (Toraman ve Ulubey, 2016) olduğu görülmektedir. Lee vd.,'nin (2015; 2020) yaptığı meta analiz çalışmalarında da drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu ancak küçük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Buna göre drama yönteminin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Bununla birlikte mevcut araştırmanın sonucu, literatürde farklı yıllarda yapılan ve analize dâhil edilmeyen, drama yönteminin geleneksel yöntemle kıyasla tutum üzerinde daha etkili olduğu sonucu elde eden bireysel çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir (Akgül, 2018; Duatepe, 2004; Günaydın, 2008; Şengül ve Ekinözü, 2006; Yıldırım ve Erdoğan, 2016; Zayimoğlu, 2006). Sarı'nın (2017) ilkokul dördüncü sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları üzerinde drama yönteminin etkili olduğu sonucu elde etmiştir. Benzer şekilde Yıldırım ve Erdoğan'ın (2016) ilkokul ikinci sınıflarla gerçekleştirdikleri çalışmada, Türkçe Öğretim Programı'na göre yapılan öğretime göre, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu geliştirmede daha etkili olduğu sonucu elde etmiştir. Timothy ve Apata (2014) yaptıkları çalışmada yaratıcı dramanın uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin olumlu tutum değişikliklerinin kontrol grubuna göre daha belirgin olduğunu belirtmişlerdir. Öte yandan literatürde

drama yöntemi ile geleneksel yöntemin, öğrencilerin tutumları üzerinde aynı etkiye sahip olduğunu, gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığını belirten bireysel çalışmalara da rastlanılmıştır (Ekinözü, 2003; Özer, 2004; Saraç, 2015). Saraç (2015) beşinci sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre derse yönelik tutum puanlarında deney grubu lehine bir farkın olduğunu ancak bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuca uygulama süresinin az olması etki etmiş olabilir. Yurt dışı literatür incelendiğinde Kariuki ve Humphrey'e (2006) göre yaratıcı drama, düşük performans gösteren öğrencilerin dersle ilgili tutumlarında önemli bir fark yaratmamaktadır. Saab (1987) da 6. sınıf matematik dersinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Yurt dışında ve Türkiye'de yürütülen çalışmalar arasındaki etki büyüklükleri ve sonuçlar arasındaki farklılık, kültürel farklılıklardan kaynaklı olabilir. Yurt içinde yürütülen bireysel çalışmalardaki tutum puanlarındaki farklılığa birçok sebebin etki ettiği düşünülmektedir. Drama yönteminin sadece bir konu, ünite ve kavram üzerinde uygulanması, derse yönelik tutum üzerinde tam bir etki yaratmamış olabilir. Bununla birlikte mevcut araştırma kapsamında analize dâhil edilen 23 bireysel çalışmanın 19'unda (%82,60) uygulama haftasının 9 haftanın altında olması, uygulama sürelerinin öğrencilerin olumlu tutum geliştirecek ve değiştirecek yeterlilikte olmadığını göstermektedir. Nitekim Kırmızı (2008) ve Geçim (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar bu durumu destekler niteliktedir. Kırmızı (2008) gerçekleştirdiği çalışmada, drama yönteminin okumaya karşı tutumda etkili olmadığını ve bu durumun sebebini uygulamanın kısıtlı bir sürede gerçekleşmiş olmasından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Geçim (2012) yedinci sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında da, drama yönteminin uygulandığı deney grubundaki katılımcıların kontrol grubundaki katılımcılara göre derse yönelik tutum puanlarında bir farkın olmadığını ve bunu uygulama süresinin, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değiştirmeye yeterli olmamasından kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda tutumların, değişime karşı dirençli (Prislin ve Crano, 2008) ve zaman alması (Siegel ve Ranney, 2003) gibi özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, eğitimde uygulanan drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu ve etkili sonuçlar elde etmesi için çalışmaların uygulama sürelerinin yeterince uzun tutulması gerektiği söylenebilir. Mevcut çalışmada drama yöntemi

öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğidir. Bu iki sonuç birlikte incelendiğinde drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının, söz konusu derslerdeki akademik başarılarını artırmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin derste uygulanan drama yönteminin akademik başarılarını artırmış olması aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik tutumlarını da etkilemiş olabilir. Sonuç olarak drama, öğrencilerin sürece bilişsel, duygusal ve psikolojik olarak katılmalarına izin verdiği için öğrencilerin tutumlarını olumlu etkilemektedir.

5.1.6 Tutum Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma

Tutum değişkeni için genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasının ardından, genel etki büyüklüğü değeri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen 7 farklı çalışma karakteristiği için moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu moderatörler; yayın yılı, yayın türü, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Drama yönteminin etkisi, çalışma karakteristiklerinin ikisine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu karakteristikler uygulama haftası ve uygulama saati'dir.

“*Yayınlanma yılı*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,280 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,597 > .05$). Literatürde drama yönteminin tutum üzerindeki etkisini yayınlanma yılı moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yayın yıllarının ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2000-2011 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,724$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2012-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,632$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri 2000-2011 ve 2012-2019 yılları arasında yapılan çalışmalar için orta düzeyde bulunmuştur. Tüm yayın yılı gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, drama yönteminin tutum üzerinde, incelenen yıllar boyunca pozitif yönlü ve orta düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

“*Yayın türü*” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=3,858 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,145 > .05$). Literatürde Toraman ve Ulubey'in (2016) gerçekleştirdiği meta

analiz çalışmasında, mevcut araştırmanın sonucuna benzer şekilde, drama yönteminin tutum üzerinde yayın türüne göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Yayın türlerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tezlerinde (EB=0,778), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise makalelerde (EB=0,460) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri yüksek lisans tezi ve doktora tezi için orta düzeyde, makale için ise küçük düzeyde bulunmuştur. Doktora tez çalışmaları ile yüksek lisans tez çalışmalarının etki büyüklüğü birbirine çok yakın olmakla beraber bu yayın türlerinde, makale çalışmalarından daha yüksek bir etki büyüklüğü elde edilmiştir. Doktora ve yüksek lisans tez çalışmalarının, makale çalışmalarına göre daha yüksek bir etki büyüklüğü elde edilmesinde, doktora ve yüksek lisans tezlerinin özenle yürütülen, zaman ve çaba harcanan çalışmalar olarak görülmesinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Bu durumda uygulanan drama yönteminin, öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerinde, araştırma kapsamında incelenen doktora tezi, yüksek lisans tezi ve makale türünde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

“Coğrafi bölge” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=3,752 < X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,586 > .05$). Literatürde drama yönteminin tutum üzerindeki etkisini coğrafi bölge moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölge ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin İç Anadolu bölgesinde yapılan çalışmalarda (EB=0,827), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Ege bölgesinde yapılan çalışmalarda (EB=0,436) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece Ege bölgesi için küçük düzeyde, diğer tüm bölgeler için ise orta düzeyde bulunmuştur. Tüm coğrafi bölgeler için etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Bu durumda uygulanan drama yönteminin, öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirmelerinde, araştırma kapsamında incelenen tüm coğrafi bölgelerde olumlu yönde etkisinin bulunduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenim kademesinde yapılan çalışmaların tamamına yakını ilkökul düzeyinde olduğu için “öğrenim kademesi” moderatörü analiz dışında tutulmuştur. Az sayıda çalışmayla gerçekleştirilen meta-analiz sonuçları güvenilir olmayabilir

(Rosenthal, 1995, s. 185). Bunun yanında birkaç çalışması bulunan analizlerle ilgili sonuçların da yanıltıcı olabileceği (Johnson vd., 2000, s. 14) belirtilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin tutumlarına yönelik öğrenim kademesi ile ilgili karşılaştırmaya gidilmemiştir. Bununla birlikte öğrenci tutumları ile ilgili çalışmaların tamamına yakını ilkökul düzeyinde ele alınmış olması da dikkat çekicidir.

“Uygulama haftası” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=3,911>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,047<.05$). Literatürde Toraman ve Ulubey (2016) tarafından gerçekleştirilen meta analiz sonucu, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Öte yandan Özbey (2017) tarafından gerçekleştirilen meta analiz çalışmasında, uygulama haftasının drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucun mevcut araştırma sonucu ile farklılık göstermesinin sebebi mevcut araştırmamıza göre kısıtlı bir zamanda gerçekleşmiş olmasından kaynaklı olabilir. Ancak Özbey (2017) mevcut araştırma sonucuna paralel olarak, uygulama haftası grupları arasında en yüksek etki büyüklüğüne sahip uygulama haftası gruplardan birinin 11 hafta ve üzeri olan uygulama haftası grubunun olduğunu tespit etmiştir. Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama haftası 6 hafta ve üzeri olan çalışmalarda ($EB=0,749$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama haftası 2-5 hafta arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,457$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri 2-5 hafta arasında yapılan çalışmalar için küçük düzeyde, 6 hafta ve üzeri arasında yapılan çalışmalar için orta düzeyde bulunmuştur. Herhangi bir durum veya konuya ilişkin tutum geliştirmek oldukça uzun bir zaman alabilir. Nitekim bu durumu Siegel ve Crane’in (2003), tutumların değişiminin zaman alabileceği yönündeki görüşü desteklemektedir. Literatürde mevcut araştırma sonucu ile örtüşen ve tutumların değişiminin zaman aldığını belirten bireysel çalışmalar (Akbaş, 2011; Geçim, 2012; Kırmızı, 2008) mevcuttur. Bu kapsamda drama yönteminin tutum üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğunu fakat bu etkinin artması, uygulanacak olan drama çalışmalarının uzun süreli olmasına bağlıdır.

“Uygulama saati” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=3,939>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,045<.05$). Bu sonuç, Toraman ve Ulubey (2016) tarafından gerçekleştirilen meta analiz sonucu ile benzerlik göstermektedir. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalarda ($EB=0,906$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saat arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,671$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri 1-16 saatte yapılan çalışmalar ve 17 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalar için orta düzeyde bulunmuştur. Tüm uygulama saatlerinin etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, temel eğitim düzeyinde en az 17 ve üzeri saat süren drama uygulamalarının, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde daha etkili sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

“Konu alanı” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,006<X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,941>.05$). Başka bir deyişle konu alanın tutumlarda farklılık yaratan önemli bir moderatör olmadığı şeklinde yorum yapılabilir. Bu sonuç, literatürde birçok meta analiz sonucu ile benzerlik göstermektedir (Özbey, 2017; Toraman ve Ulubey, 2016). Konu alanları açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanda yapılan çalışmalarda ($EB=0,692$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda ($EB=0,677$) olduğu belirlenmiştir. Ancak sayısal ve sözel alanlarda yapılan çalışmaların etki büyüklüklerinin birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sayısal ve sözel alan için orta düzeyde bulunmuştur. Öte yandan dil alanında çalışmanın olmaması da dikkat çekicidir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, temel eğitim düzeyinde dramanın, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerinde sayısal ve sözel alanlarda rahatlıkla kullanılabilen ve etkili sonuçlar doğuran bir yöntem olduğu söylenebilir.

“Örneklem büyüklüğü” moderatörü, drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=1,467<X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,480>.05$). Literatürde drama yönteminin tutum üzerindeki etkisini

örneklem büyüklüğü moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Örneklem sayısı açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 kişi arası olan çalışmalarda ($EB=0,834$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalarda ($EB=0,492$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile örneklem sayısı 41-60 arası kişi ile yapılan çalışmalar için orta düzeyde, örneklem sayısı 61 ve üzeri arası kişi ile olan çalışmalar için ise küçük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca veriler incelendiğinde örneklem sayısı 41-60 kişi arasında olan çalışmalar ($d_{41-60}=0,763$) ile örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi olan çalışmaların ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,492$) etki büyüklükleri; örneklem sayısı 1-40 arası kişi ($d_{1-40}=0,834$) olan çalışmalara göre düşüktür. Buradan hareketle mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, temel eğitim düzeyinde öğrencilerin tutumları üzerinde etkili sonuçlar elde etmek için örneklem sayısının, 1-40 arası kişi ile yapılmasının ideal olacağı söylenebilir.

5.1.7 Beceriye Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma

Drama yönteminin becerilere etkisine ilişkin toplam 34 çalışma ile 41 karşılaştırmaya (veri setine) ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, temel eğitim düzeyinde beceri ile ilgili çalışmalarda yayın türlerinde, doktora tez çalışma sayılarının az olduğu görülmüştür. Çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde, 2004 yılından sonra genel olarak bir artış söz konusudur. Bu artış, okullarda drama dersinin seçmeli ders olarak yer verilmesine ve bazı üniversitelerde dramaya yönelik açılan lisansüstü eğitim programlarından kaynaklandığı söylenebilir. En fazla çalışmanın İstanbul ve Ankara ilinde yapılmış olması Ankara, Gazi ve İstanbul Üniversitesi gibi köklü üniversitelerde bulunan drama alanında çalışan çok sayıda öğretim elemanının bulunmasına ve Ankara, Gazi gibi üniversitelerde dramaya yönelik derslerin lisansüstü programlarda yer almasından kaynaklanmış olabilir. Uygulama alanının genellikle okulöncesinde yoğunlaştığı ancak uygulama alanını belirtmeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Genellikle yapılan çalışmaların 41-60 arası kişi ile yapılan örneklem üzerinde yapıldığı ve uygulama saatini belirtmeyen çalışmaların olduğu da göze çarpmaktadır. Mevcut araştırmada yer alan bireysel çalışmaların genel etki büyüklüğü “0,950” olup Cohen vd.,’nin (2007) etki

büyükülüğü sınıflamasına göre “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Becerilere ait 41 karşılaştırmadan 38’i pozitif yönlü iken 3 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Negatif yönlü çıkan 3 çalışmanın geleneksel öğrenme yöntemleri lehine çıkmış olmasının nedenini araştırmacılar, öğrencilerin günlük hayatta da empati yaptıkları hayat bilgisi konularında, empati kurdurmaya yönelik parçaların olmasına (Kahriman, 2014); öğrenci ve velilerin ilgili becerilere önem vermedikleri ve uygulama süresinin azlığına (Eti, 2010); hazırlanan drama etkinliklerine ve sosyo-ekonomik durumu düşük olan okula (Mutlu Aydın, 2013) bağlamaktadır. Bununla birlikte bu durumun temel sebebinin uygulama süresinin azlığı ve uygulayıcı hatasından da kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Literatürde yapılan drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisini meta-analiz yoluyla inceleyen çalışmalara bakıldığında, drama yönteminin beceriler üzerinde güçlü ve pozitif yönde (Özbey, 2017; Ulubey, 2018) etkileri tespit edilmiştir. Bununla birlikte Batdı ve Elaldı (2020) okulöncesi öğretmen adayları ile yaptıkları meta analiz çalışmasında, drama yönteminin sosyal iletişim becerileri üzerinde etkisinin, araştırma sonucuna benzer şekilde orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Bu araştırmada, drama yönteminin beceriler üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu sonucu, yurt içinde ve yurtdışında farklı yıllarda yapılan ve analize dâhil edilmeyen, drama yönteminin geleneksel yöntemle kıyasla beceriler üzerinde daha etkili olduğu sonucu elde eden bireysel çalışmalarla da tutarlılık göstermektedir. Nitekim literatürde drama yönteminin sosyal beceriyi (Çetingöz ve Cantürk Günhan, 2012; Yaya-Kocayörük, 2000) konuşma becerisini (Alvarado, 2017; Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Balaban, 2019; Göktürk, Çalışkan ve Öztürk, 2020; Nurhayati, 2016; Millah, 2019; Saraç, 2007; Türkel ve Öz, 2020), eleştirel düşünme becerisini (Pekdoğan ve Korkmaz, 2016; Uzunöz ve Demirhan, 2017) sözel ve sosyal iletişim becerisini (Kardaş ve Koç, 2017; Şengül ve Ünal, 2018), sosyal duygusal gelişimi (Metin, 1999; Uysal, 1996) olumlu bir şekilde artırdığı sonucu, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar, drama yönteminin beceriler üzerinde etkili olmakla birlikte, okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar farklı eğitim düzeylerinde çok sayıda beceriyi geliştirmek için etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

5.1.8 Beceri Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma

Beceri değişkeni için genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasının ardından, genel etki büyüklüğü değeri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen 8 farklı çalışma karakteristiği için moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu moderatörler; yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Drama yönteminin etkisi, çalışma karakteristiklerinin üçüne göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu karakteristikler uygulama haftası, uygulama saati ve konu alanıdır.

“Yayınlanma yılı” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,347 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,556 > .05$). Literatürde drama yönteminin beceri üzerindeki etkisini yayınlanma yılı moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yayın yıllarının ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2013 yılı ve öncesi yıllarda yapılan çalışmalarda ($EB=0,984$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2014 yılı ve sonrası yıllarda yapılan çalışmalarda ($EB=0,856$) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca iki grubun etki büyüklüklerinin birbirine çok yakın olduğu söylenebilir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre her iki grubunda elde edilen etki büyüklükleri orta düzeyde bulunmuştur. Tüm yayın yılı gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Bu sonuç, drama yönteminin beceriler üzerinde, incelenen yıllar boyunca pozitif yönlü ve orta düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

“Yayın türü” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=4,845 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,089 > .05$). Bu sonuç Ulubey’in (2018) drama yönteminin becerilere etkisinin incelendiği meta analiz çalışması ile tutarlılık göstermemektedir. Yayın türlerinin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin doktora tezlerinde ($EB=1,342$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise yüksek lisans tezlerinde ($EB=0,718$) olduğu belirlenmiştir. En yüksek etki büyüklüğünün doktora tez çalışmalarında elde edilmesi, Ulubey’in (2018) araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece yüksek lisans tezi için orta düzeyde, makale ve doktora tezi için

ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Makale çalışmalarının etki büyüklüğü, uzun zaman ve çaba gerektiren yüksek lisans tez çalışmalarından daha yüksek çıkması beklenen bir durum olmamakla birlikte, dikkat çekici bir sonuç olduğu söylenebilir.

“*Öğrenim kademesi*” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=0,402 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,526 > .05$). Bu sonuç Batdı ve Elaldı’nın (2020) gerçekleştirdiği meta analiz çalışması ile benzerlik göstermektedir. Öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde ($EB=0,982$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ilkokul kademesinde ($EB=0,849$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri her iki kademede de orta düzeyde bulunmuştur. Tüm öğretim kademesi için etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı ve bu değerlerin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ulubey (2018) de drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisini incelediği meta analiz çalışmasında en yüksek etki büyüklüğünün mevcut araştırma sonucuna benzer, okulöncesi kademesinde olduğu sonucu elde etmiştir. Bununla birlikte Batdı ve Elaldı (2020) da çalışmasında en yüksek etki büyüklüğünün mevcut araştırma sonucuna benzer, ilkokul kademesinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Adıgüzel (2017, s. 371) dramının, oyun temelli uygulamalarla öğrencileri istenilen konuya yönlendirmeyi kolaylaştıran, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere hitap eden eğlenceli, bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Okulöncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklar, oyun çağındadır. Nitekim drama da oyun üzerine kurulu olduğundan dolayı araştırma sonucuna paralel olarak drama, oyun temelli uygulamalarla okulöncesi ve ilkokul dönemindeki çocuklar üzerinde etkili olmuş olabilir.

“*Coğrafi bölge*” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=9,351 < X^2=12,592$; $Sd=6$; $p=0,155 > .05$). Literatürde drama yönteminin beceri üzerindeki etkisini coğrafi bölge moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölgeye göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Marmara bölgesinde yapılan çalışmalarda ($EB=1,111$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Güneydoğu Anadolu bölgesinde yapılan çalışmalarda ($EB=0,411$) olduğu belirlenmiştir. Tüm coğrafi bölgeler için etki büyüklüklerinin pozitif yönde

değer aldığı görülmektedir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece Marmara bölgesi için güçlü düzeyde, Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde küçük düzeyde ve diğer tüm bölgeler için ise orta düzeyde bulunmuştur. Ancak Karadeniz ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde etki büyüklükleri değerinin küçük düzeyde çıkmasında, bu bölgelerde yapılan çalışma sayısının az olmasının etkisi olabilir. Bu bağlamda temel eğitim düzeyinde drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayılarının bu bölgelerde artması ile birlikte kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

“Uygulama haftası” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=7,067>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,028<.05$). Benzer şekilde literatürde yaratıcı drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinin incelendiği meta-analiz çalışmalarında da, moderatör değişkeni olarak belirlenen uygulama süresinin etki büyüklüğü üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucu elde edilmiştir (Özbey, 2017; Ulubey, 2018). Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama haftası 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,996$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama haftası 3-8 hafta arası yapılan çalışmalarda ($EB=0,679$) olduğu belirlenmiştir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, daha uzun uygulama sürelerinin beceriler üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda daha etkili sonuçlar elde etmek için, temel eğitim düzeyinde drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların, uygulama sürelerinin uzun soluklu olması ve ideal olan uygulama süresinin 9-16 hafta arasında yapılması gerekmektedir.

“Uygulama saati” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=6,852>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,025<.05$). Benzer şekilde Ulubey (2018) tarafından gerçekleştirilen ve drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinin incelendiği meta analiz çalışmasında, moderatör değişkeni olarak belirlenen uygulama saatinin etki büyüklüğü üzerinde, mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucu elde etmiştir. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalarda

(EB=0,887), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saat arasında yapılan çalışmalarda (EB=0,649) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri 1-16 saat arasında yapılan çalışmalar ile 17 ve üzeri saatler arasında yapılan çalışmalar için orta düzeyde bulunmuştur. Bu bağlamda temel eğitim düzeyinde drama yönteminin beceriler üzerindeki etkililiğini araştıran çalışmaların uygulanma saatlerinin en az 17 saat süren uygulamaları kapsaması gerektiği söylenebilir.

“*Konu alanı*” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=15,915 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,000 < .05$). Literatürde drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinin incelendiği meta-analiz çalışmalarında, moderatör değişkeni olarak belirlenen konu alanının etki büyüklüğü üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucu elde edilmiştir (Özbey, 2017; Batdı ve Elaldı, 2020). Bununla birlikte drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelendiği meta analiz çalışmalarında (Akdemir ve Karakuş, 2016; Bahadırhan, 2019; Ulubey ve Toraman, 2015) araştırma sonucuna benzer şekilde konu alanına göre etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Konu alanları açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanda yapılan çalışmalarda (EB=2,230), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda (EB=0,846) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece sözel alan için orta düzeyde, sayısal ve dil alanlarında ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Sayısal ve dil alanında etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde çıkmış olması, bu alanda yer alan çalışma sayısının az olmasının etkisi olabilir. Bu bağlamda temel eğitim düzeyinde drama yönteminin beceriler üzerinde etkisini inceleyen çalışma sayılarının sayısal ve dil alanlarında artması ile birlikte kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

“*Örneklem büyüklüğü*” moderatörü, drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=4,367 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,113 > .05$). Literatürde drama yönteminin beceri üzerindeki etkisini örneklem büyüklüğü moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Örneklem büyüklüğü açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile olan çalışmalarda

(EB=1,129), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalarda (EB=0,667) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri örneklem sayısı 41-60 arası kişi ile örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalar için orta düzeyde, örneklem sayısı 1-40 arası kişi olan çalışmalar için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Tüm örneklem büyüklüğü gruplarında etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Ayrıca veriler incelendiğinde örneklem sayısı 1-40 arası kişi olan çalışmaların ($d_{1-40}=1,129$) ile örneklem sayısı 41-60 arası kişi ile olan çalışmaların ($d_{41-60}=0,953$) etki büyüklükleri; örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalara ($d_{61 \text{ ve üzeri }}=0,667$) göre daha yüksektir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, temel eğitim düzeyinde beceri değişkeni ile ilgili yapılacak bir çalışmada, daha etkili sonuçlar için örneklem sayısının 1-40 arası kişi ile yapılmasının ideal olduğunu söylemek mümkündür.

5.1.9 Değere Ait Genel Etki Büyüklüğüne İlişkin Tartışma

Drama yönteminin değerlere etkisine ilişkin toplam 9 çalışma ile 15 karşılaştırmaya (veri setine) ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, temel eğitim düzeyinde değer ile ilgili çalışmalarda yayın türlerinde, doktora tez çalışma sayılarının az olduğu, makale çalışmalarının olmadığı görülmüştür. Çalışmaların yayınlanma yılları incelendiğinde, bu çalışmaların 2014 yılından sonra yapılmaya başlandığı görülmektedir. Konu alanı olarak genellikle sosyal içerikli sözel alanlarda kullanıldığı görülmüştür. Mevcut çalışmada yer alan bireysel çalışmaların genel etki büyüklüğü “1.164” olup, Cohen vd.,'nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “güçlü” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Değerlere ait 15 çalışmadan 13’ü pozitif yönlü iken 2 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Negatif yönlü çıkan 2 karşılaştırmanın geleneksel öğrenme yöntemleri lehine çıkmış olmasının temel olası nedeninin; uygulama süresinin kısıtlı olmasından ve uygulayıcı hatasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

5.1.10 Değer Değişkeninin Moderatör Analizlerine İlişkin Tartışma

Değer değişkeni için genel etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasının ardından, genel etki büyüklüğü değeri üzerinde etkisi olabileceği düşünülen 6 farklı çalışma karakteristiği için moderatör analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu moderatörler; yayın yılı, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem büyüklüğü olarak belirlenmiştir. Drama yönteminin etkisi, çalışma karakteristiklerinin beşine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Bu karakteristikler yayın yılı, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem büyüklüğüdür. Yayın türü moderatörü bakımından çalışmaların tamamına yakını yüksek lisans ($f=8$) tezi olduğu, bununla birlikte konu alanı moderatörü bakımından ise çalışmaların tamamı sözel alanda olduğu için bu alanlarda moderatör analizler yapılamamıştır.

“*Yayınlanma yılı*” moderatörü, drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=3,957 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,048 < .05$). Literatürde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini yayınlanma yılına moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yayın yıllarının ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2009-2016 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=1,764$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2017-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,880$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre 2009-2016 yılları arasında yapılan çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü değeri güçlü düzeyde, 2017-2019 yılları arasında yapılan çalışmalarda ise etki büyüklüğü değeri orta düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin değerler üzerinde, incelenen yıllar boyunca pozitif yönlü ve olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

“*Öğrenim kademesi*” moderatörü, drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır ($Q_B=3,167 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,075 > .05$). Literatürde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini öğrenim kademesi moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde ($EB=1,539$), en düşük etki büyüklüğü

değerinin ise ilkökul kademesinde ($EB=0,831$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri ilkökul kademesinde orta düzeyde, okulöncesi kademesinde güçlü düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, ilkökul kademesinde drama yönteminin değerler üzerinde etkili olması ile birlikte okulöncesi kademesinde değerler konusunun ilkökul kademesine oranla daha etkili sonuçlar vereceği söylenebilir.

“Coğrafi bölge” moderatörü, drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=55,906 > X^2=9,488$; $Sd=4$; $p=0,000 < .05$). Literatürde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini coğrafi bölge moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölgenin ortalama etki büyüklüğünü değiştirip değiştirmediğine yönelik ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Akdeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda ($EB=3,116$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Doğu Anadolu bölgesinde yapılan çalışmalarda ($EB=0,146$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri sadece Doğu Anadolu bölgesi için zayıf düzeyde, Güneydoğu Anadolu bölgesi için orta düzeyde ve diğer tüm bölgeler için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Ancak böyle bir sonucun ortaya çıkması, bu bölgelerde yapılan çalışmaların az olmasından kaynaklı olabilir. Bu bölgelerde toplanan çalışma sayısı az olduğundan ulaşılan sonuçlar bu kapsamda değerlendirilmelidir. Bu bağlamda temel eğitim düzeyinde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini inceleyen çalışma sayılarının bu bölgelerde artması ile birlikte kıyaslama ve genelleme yapmanın daha uygun olacağını söylemek mümkündür.

“Uygulama haftası” moderatörü, drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=3,939 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,047 < .05$). Literatürde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini uygulama haftası moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama haftası 8-13 hafta arasında yapılan çalışmalarda ($EB=1,662$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama haftası 4-7 hafta arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,829$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri uygulama haftası 4-7 hafta

arasında yapılan çalışmalar için orta düzeyde, uygulama haftası 8-13 hafta arasında yapılan çalışmalar için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, okulöncesi ve ilkokul kademesinde değer ile ilgili yapılacak çalışmaların uygulama haftası, daha etkili sonuçlar için 8-13 hafta arasında bir sürede gerçekleşmesi gerekmektedir.

“*Uygulama saati*” moderatörü, drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=3,911>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,038<.05$). Literatürde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini uygulama saati moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 15 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalarda ($EB=1,410$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-14 saat arasında yapılan çalışmalarda ($EB=0,855$) olduğu belirlenmiştir. Tüm uygulama saatlerinin etki büyüklüklerinin pozitif yönde değer aldığı görülmektedir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri 1-14 saatte yapılan çalışmalar için orta düzeyde ve 15 ve üzeri saatlerde yapılan çalışmalar için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, okulöncesi ve ilkokul kademesinde değer ile ilgili yapılacak çalışmaların uygulama saati daha etkili sonuçlar için en az 15 saat olması gerekmektedir.

“*Örneklem büyüklüğü*” moderatörü, drama yönteminin değerler üzerindeki etkisinde, anlamlı bir fark oluşturmaktadır ($Q_B=13,441>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,001<.05$). Literatürde drama yönteminin değerler üzerindeki etkisini örneklem büyüklüğü moderatörüne göre ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Örneklem sayısı açısından ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklemini 1-40 arası kişi ile olan çalışmalarda ($EB=1,756$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklemini 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalarda ($EB=0,649$) olduğu belirlenmiştir. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre elde edilen etki büyüklükleri örneklemini 61 ve üzeri kişi ile olan çalışmalar için orta düzeyde, örneklemini 1-40 arası kişi ve 41-60 arası kişi ile olan çalışmalar için ise güçlü düzeyde bulunmuştur. Ayrıca veriler incelendiğinde örneklem sayısı 1-40 arası kişi olan çalışmaların ($d_{1-40}=1,756$) ile örneklem sayısı 41-60 arası kişi olan çalışmaların ($d_{41-60}=1,648$) etki büyüklükleri; örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile olan

alışmalara (d_{61} ve $\bar{u}=0,649$) göre daha yüksektir. Mevcut araştırma sonucu göz önünde bulundurulduğunda, temel eğitim düzeyinde değer ile ilgili yapılacak bir araştırmanın, daha etkili sonuçlar için örneklem sayısı 1-40 arası kişi ile yapılması gerekmektedir.

5.1.11 Meta Sentez Bulgularına Yönelik Tartışma

Bu çalışmanın nicel boyutunda Türkiye’de drama konusunda yrtlen bağımsız çalışmaların okulöncesi ve ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin ulusal ve uluslararası araştırmalar bağlamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise okulöncesi ve ilkokul ğrencilerinin drama yöntemine yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışmaya dâhil edilen, drama yöntemine ilişkin meta senteze uygun çalışmalarda yer alan katılımcı görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen nitel çalışmalardaki katılımcı görüşlerinden yola çıkarak kod ve temalara ulaşılmıştır. Temalara ilişkin kodlar mevcut araştırma kapsamında meta senteze dâhil edilen çalışmalarda yer alan ve görüşmeler yoluyla toplanan alıntılardan oluşturulmuştur. Bununla birlikte bu bölümde ilgili literatür dikkate alınarak tartışılan araştırmalar, analiz dışında kalan ulusal ve uluslararası çalışmalardır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, ders sürecinde uygulanan drama uygulamalarının “dramanın öğrenciler üzerindeki rolü” teması altında, duyuşsal, bilişsel, sosyal, devinişsel ve dil açısından olumlu yönde katkılarının olduğunu ifade etmişlerdir.

Meta sentez sonuçlarına göre duyuşsal rol alt teması altında öğrenciler, drama yönteminin uygulandığı dersleri çok eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, mevcut yönteme kıyasla, derste uygulanan drama yönteminin farklı olması nedeniyle, drama yönteminin uygulandığı dersi çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ğrenciler, drama yönteminin uygulandığı derslerde mutluluk, heyecan ve üzüntü gibi duyguları deneyimlediklerini belirtmişlerdir.

Duyuşsal rol alt teması altında öğrencilerin, drama etkinliklerinde eğlendikleri, iyi zaman geçirdikleri ve ders süresince mutlu oldukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yapılan canlandırmalar ve oyunlardan büyük zevk almaları onlara mutlu

ve rahat bir ders ortamı oluşturmuştur. Öğrencilerin özellikle öğrenme ortamındaki oyunların ve yapılan canlandırmaların nasıl yapılacağını ve nasıl sonuçlanacağını heyecanla beklemeleri, derse olan ilgilerini artırmıştır. Ayrıca yapılan canlandırmalara katılamadan dersin bitmesine üzölenlerin de olduğu görölmüştür. Etkinliklere katılma ve etkinliklerde görev alma öğrencilerde olumlu duyguların oluşmasını sağlamıştır. Drama yönteminin uygulandığı derslerde öğrencilerin “eğlenme, mutlu olma, sevmeye, heyecan” gibi duyguları yoğun bir şekilde yaşadığı söylenebilir. Bu sonuçların öğrencilerin ısınma aşamasında ilgilerini çeken oyunlar oynamalarından kaynaklı olabileceği düşünölmektedir. Nitekim Önder (2010) de çocukların dramayı oyun olarak algılaması, çocuğun ilgisini çekme ve güdüleme açısından fayda sağladığını belirtmiştir. Bu aynı zamanda dramanın oyunun gücünü ve etkililiğini eğitim ortamına aktarması ile de ilişkilendirilebilir. Mevcut araştırma sonuçları literatürde yer alan ve analize dâhil edilmeyen birçok bireysel çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde Yıldırım ve Erdoğan (2016) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin derste uygulanan drama sayesinde mutluluk, sevinç, heyecan, üzüntü gibi duyguları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Bayraktar ve Okvuran (2012) beşinci sınıflarla yaptıkları çalışmada öğrencilerin dersi eğlenceli, heyecan verici bulduğu ve dersi sevdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Karaosmanoğlu (2015) altmıncı sınıflarla yaptığı çalışmasında drama yaparken öğrencilerin mutlu olduklarını, yapılan etkinliklerin öğrencileri eğlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Kalidas (2014) öğrencilerin drama yönteminin kullanıldığı dersleri daha eğlenceli bulunduğunu tespit etmiştir. Nalçacı’nın (2012) yaptığı çalışmada da öğrenciler drama sürecinde çok eğlendiklerini, her bir etkinlik sonrası gelecek etkinliği heyecanla beklediklerini ifade etmişlerdir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmalarda (Dadük ve Dede, 2020; Saraç, 2015; İncebacak vd., 2017) öğrencilerin drama yöntemiyle çok eğlendikleri belirtilmiştir. Nitekim Lin (2010) de altmıncı sınıflarla gerçekteştirdiği çalışmasında öğrencilerin dramanın eğlenceli yönünden hoşlandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada elde edilen sonuçlar daha üst öğrenim kademelerinde yapılan çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Özoğul vd.’nin (2020) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada, drama yönteminin uygulandığı derslerde öğrencilerin mutluluk duygusunu yoğun bir şekilde yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte Sarıkaya’nın (2020) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada drama

yönteminin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının ilkökul öğrencilerine eğlenceli bir ortam yaratabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda drama yönteminin uygulandığı dersin, öğrencilerin ilgisini canlı tuttuğu (Batdı ve Elaldı, 2020) ve eğlenceli bir ortam yarattığı (Elaldı ve Yerliyurt, 2017) sonucu elde edilmiştir. İfade edilen bu araştırma sonuçları, çalışma grupları itibarıyla mevcut çalışma ile farklılık gösterse de ulaşılan sonuçlar, mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermesi açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin drama yönteminin uygulandığı derse sevinerek geldiği, derslerde eğlendikleri ve süreç içerisinde öğrencilere mutluluk ve heyecan hissettirdiği söylenebilir.

Bilişsel rol alt teması altında öğrenciler, drama yönteminin uygulandığı derslerin, onları birçok konu hakkında düşünmeye sevk ettiğini, fikir üretebildiklerini, hayal güçlerini geliştirdiğini ve olaylara farklı bakış açıları sağladığını belirtmişlerdir. Böyle bir durumun öğrenme ortamından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Oynanan oyunlar, yapılan canlandırmalar ve doğaçlamalar öğrencilere, rahat, eğlenceli ve özgür bir öğrenme ortamı sağlamış olabilir. Ancak böyle bir ortamda katılımcılar kendilerini özgürce ifade edebilir, fikir üretebilirler. Bu sonuç Pinciotti'nin (1993) yapmış olduğu çalışma sonucu ile örtüşmektedir. Pinciotti (1993) yaratıcı dramının her aşamasında öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade ettiklerini, olaylar ve durumlar hakkında bilinçlendiklerini belirtmiştir. Literatürde yer alan ve analize dâhil edilmeyen birçok bireysel çalışmadan da mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde dramının öğrencilerin hayal gücünü geliştirdiğini (Akdeniz, 2019; Dadük ve Dede, 2020; Gündoğan, 2011), çocukların kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağladığını (Elaldı ve Yerliyurt, 2017), öğrenirken farklı bakış açılarını görebildiklerini ve farklı bakış açısı kazandıklarını (Peker ve Adıgüzel, 2020; Özoğul vd., 2020) söylemek mümkündür. Dramanın özünde yer alan grup ve yaşantılar çocuklara doğal bir sosyal etkileşim ortamı sağlayarak (Adıgüzel, 2019) onlara bilişsel becerileri kullanma fırsatı sunmaktadır. Nitekim Lindon ve Brodie (2016) de çocukların önceden sahip oldukları bilişsel yeteneklerinin; deneyim ve sosyal etkileşim sayesinde geliştiğini belirtmiştir. Bu açıdan drama öğrencilere doğal, eğlenceli, özgür ve etkileşimli bir ortam sunarak onları, bilişsel açıdan olumlu bir şekilde etkilemektedir.

Sosyal rol alt teması altında, drama yönteminin uygulandığı ders sürecinde, öğrencilerin daha fazla söz aldıklarını ve özgüvenlerinin arttığı görülmektedir. Bu özgüven çocuklarda, arkadaşları arasında kendilerini daha iyi hissetmelerini, derse karşı istekli olmalarını ve derste aktif olmalarını sağlamıştır. Adıgüzel (2019, ss. 100-101), dramanın güven ve özgüven gibi alt amaçlara dönük özelliğinin olduğunu ifade etmiştir. Švábová (2017, s. 119) çalışmasında dramanın en önemli tekniklerinden biri olan ve grupla etkileşimi teşvik eden rol oynama sayesinde çocukların özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Yurt içi literatürde de mevcut araştırma sonucuna benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Umuzdaş vd.,'nin (2019) yaptıkları araştırmada müzikli yaratıcı dramanın okul öncesi çağındaki çocukların öz güven düzeylerine olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karaosmanoğlu (2015) altıncı sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında da öğrencilerin derste, kendilerini daha iyi ifade ettiği, öğretmen tepkisinden korkmadan söz alarak özgüvenlerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Philips (2003) utangaç öğrencilerin bile dramanın sosyal nitelikleri sayesinde daha fazla güven kazandıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte mevcut araştırma sonucunun yurt dışında yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları (Jindal-Snape vd., 2011; Freeman vd., 2003; Larsen-Freeman, 1986; Yassa, 1999) ile de benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sosyal rol alt teması altında, drama yönteminin uygulandığı ders sürecinde, öğrencilerin arkadaşları ile daha iyi anlaştıkları dolayısıyla dramanın öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerine katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca öğrenciler arkadaşlık ilişkilerindeki gelişimi, onlara grup olma, oyun oynama ve canlandırma yapma imkânı tanıyan drama yöntemine bağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Dramanın temel öğeleri arasında grup ve grubu oluşturan kişilerin yaşantıları olduğu için çocuklar, drama sürecinde doğal bir sosyal ortam içerisinde bulunur. Bu ortam, grup çalışmaları sırasında öğrencilere, iletişim ve iş birliği becerilerini geliştirme imkânı sağlamıştır. Ulaşılan bu sonuç literatürde yer alan birçok araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir (Aslan, 2008; Ezer ve Aksüt, 2020; Ökten ve Gökbulut, 2015). Baldwin (2020, s. 23) çocukların drama sayesinde akranları ile işbirliği yapabileceklerini ve arkadaşlık kurabileceğini ifade etmiştir. Yang (2007) çalışmasında, dramanın ilgi çekici olması ve katılımı sağlaması sayesinde çocukların çevresindeki kişilerle daha rahat iletişim sağladığını belirtmiştir. Bu yönüyle

bakıldığında drama yönteminin öğrenciler arasında daha etkili bir grup iletişimi ve etkileşimi sağlayarak arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Dilsel rol alt teması altında, drama yönteminin uygulandığı ders sürecinde öğrenciler, yazma ve konuşma becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç literatürdeki birçok araştırma sonucu ile benzerlik göstermekle birlikte dramanın çocukların dil gelişimini olumlu desteklediğini ortaya koymaktadır (Eti ve Aktaş Arnas, 2016; Yalçinkaya ve Adıgüzel, 2019). Marschke (2005) araştırmasında drama tekniklerinin, öğrencilerin iletişim ve dil becerilerine olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur. Aktaş Arnas vd.,'nin (2007) yaptıkları çalışmada drama etkinliklerine katılan çocukların, katılmayan çocuklara göre dil gelişimlerinin önemli ölçüde ilerlediği sonucuna varmışlardır. Maden ve Dinç (2017) yaptıkları çalışmada temel dil becerileri (okuma, konuşma, yazma) üzerinde geleneksel yöntemle kıyasla drama yönteminin daha başarılı sonuçlar verdiği sonucu elde etmişlerdir. Bununla birlikte Ting (2005) araştırmasında öğrenciler için bir tür eğlence sunan drama etkinlikleri sayesinde çocukların dil öğrenmekten keyif aldıklarını belirtmiştir. Guida (1995) ise araştırmasında drama ile topluluk içinde konuşma konusunda kendine güveni olmayan bazı öğrencilerin bile drama etkinliklerine katılmaya istekli olduklarını tespit etmiştir. Erdoğan (2013) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında drama yönteminin katılımcıların yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Mevcut çalışmada öğrencilerin yapılan drama etkinlikleri sayesinde yazma ve konuşmaya yönelik istekli oldukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazma ve konuşma becerisine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri ile ilişkilendirilebilir. Nitekim Bruning ve Horn (2000) yaptıkları çalışmada, sınıfta yazmaya yönelik olumlu bir atmosfer yaratmanın öğrencileri yazmaya daha istekli hâle getireceğini dile getirmiştir. Bununla birlikte bazı araştırmalar (Ataman, 2006; Stowe, 2001) drama yönteminin uygulandığı derslerin katılımcıların yazmaya olan ilgilerini ve isteklerini artırdığını belirtmiştir. Buradan hareketle katılımcıların temel dil becerilerine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri onları yazmaya ve konuşmaya daha istekli hâle getirmektedir denilebilir. Öğrencilere özgür ve rahat bir ortam sağlayan, ilgi çekici etkinliklere sahip, grup içi arkadaşlık ilişkilerinin gelişimini ve etkileşimini sağlayan drama etkinliklerinin, konuşma ve yazma becerilerini etkin bir şekilde kullanılabilmesinde işlevsel bir rol oynadığı

görülmüştür. Her ne kadar dil gelişimi, doğal olarak iletişim ve etkileşim olduğu sürece devam eden bir süreç olsa da drama etkinliklerinin bu süreci hızlandırdığını ve bu sürece olumlu katkılarının olduğu söylenebilir.

Devinişsel (psikomotor) rol alt teması altında, drama yönteminin uygulandığı ders sürecinde öğrenciler, derste sürekli oturmak zorunda kalmadıklarını, hareket hâlinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum dramanın ısınma-hazırlık aşamasında oynanan oyunlar ile ilişkilendirilebilir. Harekete dayalı drama etkinliklerinin özellikle oyuna meyilli olan temel eğitim düzeyindeki (okulöncesi ve ilkokul) çocukların bedenine ve pek çok duyu organına hitap eden çalışmaları içermesi bakımından önemli görülmektedir. Oyunsu süreçleri içerisinde barındıran drama çocukları hareket etmeye yönlendirir. Aynı zamanda oynanan oyunlar çocukta eylemde bulunma isteği oluşturur (Adıgüzel vd., 2019, s. 17). Literatür incelendiğinde Lin (2010, s. 115) ve Rosler (2008) de yaptıkları çalışmada öğrencilerin drama yönteminin kullanıldığı ders sürecinde hareket etmekten keyif aldıklarını ve çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin derste fiziksel olarak sürekli hareket hâlinde olmaları, dersi sevmelerini ve derste mutlu olmalarını sağlamıştır denilebilir. Ayrıca bu yönüyle incelendiğinde öğrencilerin derse yönelik tutumları açısından bu durumun önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sonuçların elde edilmesinde dramanın çok yönlü bir disiplin olması (San, 2018, s. 149) ve öğrencilerin gelişimini bütüncül olarak sağlaması (Baldwin, 2020, s. 5) özelliğinin yanı sıra duyuşsal, bilişsel, sosyal, devinişsel ve dil gibi pek çok alanları birlikte etkileme gücünden de kaynaklandığı söylenebilir.

Dramanın öğrenme çıktıları teması altında aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme alt temasında, drama yönteminin uygulandığı ders sürecinin, yaparak yaşayarak, kalıcı, oyunla, eğlenerek, işbirliğine dayalı gibi öğrenme olanakları sağladığı, öğrenci görüşlerine yansımıştır. Drama uygulamalarındaki etkinlikler çocukların yaşayarak öğrenmesini sağlamaktadır. Buradan hareketle öğrenme sürecinin merkezinde olan öğrenciler, drama sürecine aktif katılım göstermekte ve yaparak yaşayarak öğrenmektedir diyebiliriz.

Aktif öğrenme alt teması altında, drama uygulamalarının öğrencilere yaşayarak öğrenme olanağı sağladığı mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde birçok çalışmada vurgulanmıştır (Adıgüzel, 2006b; Aykaç ve Ulubey, 2008; Can Yaşar ve Aral, 2011; Maden, 2010; Önder, 2016; San, 2018). Benzer şekilde Yiğit (2010) drama yönteminin çağdaş ve etkili bir yöntem olmasına, süreç boyunca öğrencilerin aktif bir şekilde katılım göstermelerine ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine bağlamıştır. Başçı ve Gündoğdu'nun (2011) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmada, drama yönteminin sınıfta yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi sağlayacağı şeklindeki tespiti de mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

Kalıcı öğrenme alt teması altında, öğrenciler drama yoluyla işlenen dersin ve yapılan etkinliklerin öğrenmede kalıcılık sağladığına yönelik görüşler belirtmişlerdir. Baldwin'e (2020, s. 5) göre çocuklar, rol yaparken -mış gibi yaparak konu ve diğer olaylarla ilgili, gerçek duygusal bir bağ kurar. Bu bağ ve drama arasındaki bağlantının öğrenmeyi kalıcı kıldığını ifade etmekle birlikte, rol ile bağlantılı her türlü öğrenmenin kalıcı olduğunu belirtmiştir. Nitekim öğrenci görüşlerinden hareketle öğrencilerin, dramada öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını, etkinliklerde oynanan oyunlar ve yapılan canlandırmalara bağladıkları görülmüştür. Bu bağlamda öğrenci görüşleri açısından değerlendirildiğinde drama yöntemi öğrenciye bilgileri; oyun yoluyla, yapılan canlandırmalar ve doğaçlamalar sayesinde eğlenerek ve yaparak yaşayarak öğretmesi, öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamıştır. Adıgüzel (2019, s. 31) yaşantılara dayalı öğretimin, aktif katılımı ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı için önemli olduğunu vurgulamıştır. Baldwin (2019, s. 37) de, etkin bir drama ve kalıcı öğrenmeler için kilit ögenin, yüksek düzeyde bir katılım olduğuna dikkat çekmiştir. Tüm bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde bizzat katılmış böylece hem eğlenerek öğrenmiş hem de öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlamıştır.

Eğlenerek öğrenme alt teması altında, drama yöntemi sayesinde öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri belirtilmiştir. Bu bağlamda daha önce yapılan birçok çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırma sonucunun benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bu sonuç, Ezer ve Aksüt'ün (2020) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada drama yönteminin öğrencilere eğlenceli ve kalıcı öğrenmeler

sağladığı sonucuyla benzerlik göstermektedir. Saraç'ın (2015) gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin eğlenerek öğrendikleri, derslerin daha zevkli geçtiği ve bu yönüyle de mevcut araştırma sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yine Terzi ve Beştepe (2018), altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin drama ile eğlenerek öğrendikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte Hamurcu'nun (2018) sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasında da drama yönteminin ilkokullarda kullanılması ile dramanın öğrencilere yaparak yaşayarak, eğlenerek, oyun oynayarak öğrenme sağlayacağı da mevcut araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Hamurcu'nun (2018) çalışmasında benzer bulgulara ulaşılması ileride ilkokul öğretmeni olacak olan sınıf öğretmeni adaylarının dramaya yönelik benzer görüşlere sahip olduklarını ortaya koymasına bakımından önemli görülmektedir.

İş birliğine dayalı öğrenme alt teması altında öğrenciler, drama yoluyla işlenen dersin ve yapılan etkinliklerin öğrenme sürecinde, iş birliğine dayalı bir öğrenme sağladığını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Heathcote'nin (1991) öğrenme deneyimleri ışığında çocukların birlikte paylaşımı ile daha yaratıcı ve eğitsel bir süreç yaşanabileceğini görüşünü desteklemektedir. Aynı şekilde Adıgüzel'in (2019) drama gruplarında birlikte üretme ve paylaşma süreçlerinin yaşandığını (s. 47) ve çocukların konu ya da konuları grup içi etkileşim yoluyla öğrendikleri (s. 82) görüşünün de bu sonucu desteklediği görülmektedir. Bolton da öğrenme aracı olarak dramanın grup çalışmalarında çok güçlü olduğuna dikkat çekmiştir. Bolton'a göre drama grupla gerçekleştirilir ve öğrenmek için ihtiyaç duyulan bilgilerin birlikte oluşturulmasında dramanın önemli bir yol olduğunu ifade etmiştir (Adıgüzel, 2019, s. 215). Alanyazında bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Kaf (1999) hayat bilgisi dersinde üçüncü sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında, yaratıcı drama yönteminin paylaşma, iş birliği gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Mantaş (2014) ilkokul dördüncü sınıflarla gerçekleştirdiği çalışmasında drama etkinliklerinin, öğrencilerin işbirliği davranışlarını artırmada önemli olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2010) ilkokul beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında drama yöntemi ile öğrencilerin süreçte öğrendikleri, zevk aldıkları, işbirliği yapmayı öğrendikleri ve bilgilerini birbiri ile paylaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde drama

uygulamalarında, grup dinamiklerinin ve grup içi etkileşimin paylaşma ve birlikte öğrenme açısından çok önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Bununla birlikte dramanın dezavantajları teması altında, dış etkenler alt temasında öğrenciler, dramanın uygulandığı ders sürecinde, drama yönteminin olumsuz yanlarını; sınıfı çok kalabalık ve gürültülü bir ortama dönüştürme, zaman yetersizliği şeklinde dile getirmişlerdir. Bu sonuç, yurt içi ve yurtdışı ilgili literatürde yer alan birçok bireysel araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. İlgili alanyazında drama yönteminin uygulandığı derslerde ortamın kalabalık (Aykaç ve Metinnam, 2019; Ezer ve Aksüt, 2020; İşyar, 2017; Kadan, 2013; Pektezel, 2017), gürültülü (Akkaya, 2012; Aykaç ve Metinnam, 2019; Kadan, 2013; Philips, 2003) olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Eğerci (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların drama etkinlikleri sırasında yaşadığı sorunlardan birinin gürültü olduğu sonucu ile mevcut araştırma sonucu benzerlik göstermektedir. Maden (2011, s. 119) drama uygulamaların yapıldığı okullarda kullanılan ortamların önemli bir sorun teşkil ettiğini, gürültülü ve havasız uygun olmayan küçük sınıflarda drama uygulamalarının yapıldığı tespiti de, mevcut araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Philips (2003) gürültüyü, drama etkinliklerinde karşılaşılan engellerden biri olarak vurgulamıştır. Yine Bahadır-Nalçacı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da drama uygulamalarının uygulandığı mekânın niteliğine, dikkat edilmesi gerektiği bulgusu araştırma sonucu ile kısmen de olsa örtüşmektedir. Bununla birlikte Duatepe-Paksu ve Ubuz'un (2007) araştırmasında drama yönteminin uygulanması uzun zaman ve para gerektirdiğinden yöntemin uygulama zorluğundan bahsetmiştir. Yine Aykaç ve Metinnam (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada drama uygulamalarının zaman alması nedeniyle öğretmenlerin uygulamalarda sorun yaşadığını belirtmiştir.

Dramanın dezavantajları teması altında iç etkenler alt temasında, birkaç öğrencide heyecan, yorulma gibi duygular oluşmuş ve bunu da drama yöntemine bağlamışlardır. Bu sonucu Ezer ve Aksüt (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma destekler niteliktedir. Ezer ve Aksüt (2020) öğrencilerin drama uygulamaları sırasında aşırı derecede heyecanlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin heyecan ve yorulma gibi duyguları yaşamış olmaları; ders sürecini daha önce alışık olmadıkları farklı, zevkli, eğlenceli bir yöntemle işlenmesinden kaynaklanmış

olabilir. Ayrıca bu araştırmada dikkat çekici bir bulgu da bir öğrencinin drama yönteminin uygulandığı derste kendini ifade edemediğine yönelik görüş belirtmesidir. Bu bulgunun literatürde olmaması büyük bir önem arz etmektedir. Ancak bu durumun sadece drama yöntemi ile ilişkili olamayacağı, grup dinamiklerinin, katılımcıların, drama liderinin tutum ve davranışlarının da bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

5.1.12 Veri Uyumuna Yönelik Tartışma

Meta analiz sonucuna göre drama yönteminin *akademik başarı* üzerinde Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde ($d=1.157$) bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen meta sentez sonucu, meta analizde elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Bununla birlikte bu bölümde ilgili literatür dikkate alınarak tartışılan ve literatürde incelenen araştırmalar, kriterleri karşılamayan, meta analiz ve meta senteze dâhil edilmeyen çalışmalardır.

Çalışmada meta sentez bulgularının, drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı ve güçlü düzeyde bir etkiye sahip olduğu ve meta analiz bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Batdı ve Batdı (2015), drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini, meta analiz ve meta tematik analiz yöntemi ile incelemiştir. Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde bu araştırma sonucunda, meta tematik analiz sonuçlarının meta analiz sonuçlarını desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte literatürde karma yöntemde ve nicel yöntemde (nitel verilerden de yararlanan) tasarlanan çalışmalarda, nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir. Nitekim mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde, ortaokul düzeyinde (Akgül, 2018; Aksüt, 2016; Duatepe, 2004; Erdem, 2018; Karapınarlı, 2007; Saraç, 2015; Ulubey, 2015) ve lisans düzeyinde (Gümüş, 2019; Oğuz, 2013; Özoğul, 2019) gerçekleştirilen çalışmalarda nitel verilerin nicel verileri desteklediği sonucu elde edilmiştir. Yılmaz (2010) ilkökul beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında, drama yöntemi ile işlenen görsel sanatlar dersinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek için nicel ve nitel verilere başvurmuştur. Sonuç olarak drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını deney grubu lehine anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediği, öğrencilerin

ders sürecinde öğrendikleri, dersten zevk aldıkları, iş birliği yapmayı öğrendikleri ve bilgilerini birbiri ile paylaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç nitel verilerin nicel verileri desteklemesi yönü ile mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Karaosmanoğlu (2015), drama yönteminin altıncı sınıf öğrencilerin ders başarısına etkisini incelediği araştırmasında öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel bulguların, nicel bulguları desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Mevcut araştırmada akademik başarıya yönelik ulaşılan meta analiz verilerini, meta sentez verisi; aktif öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, dersi daha iyi anlama, daha iyi öğrenme, özgür ve rahat bir ortam sağlama, derse ilgili, istekli ve aktif bir şekilde katılma, özgüven sağlama, arkadaşlar arasındaki iletişim, mutlu olma, sevmek, merak, heyecan gibi birçok duyguyu yaşatma yönleri ile desteklediği söylenebilir. Drama yönteminin kullanıldığı derslerde öğrenciler aktif öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve öğretmenden/liderden kaynaklı öğrenme gibi birçok öğrenme becerisini drama sayesinde edindikleri görüşlerine yansımıştır. Bu yönüyle bakıldığında dramanın öğrenme sürecinde öğrenciye birçok öğrenme olanağı sunduğu, öğrenmeler üzerinde oldukça etkili bir yöntem olduğu ve bu durumun başarılarına da yansıdığı söylenebilir.

Öğrencilerin dersin drama yöntemi ile işlenmesinden dolayı dersi daha iyi anladıkları ve daha iyi öğrendikleri anlaşılmaktadır. Bayramoğlu ve Başbuğ'un (2018) sekizinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada öğrenciler, drama yönteminin, dersi daha iyi anlamalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, öğrencilerin dersi daha kolay anlamaları ve öğrenmelerinde etkili bir öğrenme olanağı sağlayan drama yöntemi, öğrenci başarısına olumlu yönde katkı sağlamaktadır denilebilir.

Eğitim öğretim sürecinde öğrenciler, kendilerini özgür ve rahat hissedebildiği bir ortamda daha kolay öğrenir. Fainley-Johnson da (Bowmaker, 2002), yaratılan özgür ortamların öğrenmeyi kolaylaştırabileceğini dile getirmiştir. Dramanın da öğrencilere etkili ve rahat bir öğrenme ortamı sağladığı öğrenci görüşlerine yansımıştır. Böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin kendilerini rahat ve özgür hissedebilme oranında başarının da artabileceği söylenebilir.

Oyunun drama etkinliklerinde yoğun olarak kullanılması, öğrencilerin derse gösterilen ilgi düzeyinin artmasında önemli bir rol oynadığı öğrenci görüşlerine yansımıştır. Oyun ile aynı olmamasına rağmen içerisinde oyunsu süreçleri içermesinden dolayı (Adıgüzel, 2019) drama, oyunsu süreçleriyle çocukların, öğrenme sürecinde eğlenmelerine, derse ilgi duymalarına ve dersten zevk almalarına olanak sağlamaktadır. Sefer ve Akfırat (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, dramada oynanan oyunların ve yapılan canlandırmaların, öğrencilere rahat bir ortam sağladığı ve onların motivasyonlarını artırdığı sonucu elde etmiştir. Nitekim Akbaş (2011) da altıncı sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında dramanın, derse olan ilgi ve motivasyonu artırdığını belirtmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenme sürecine, ilgili ve istekli bir şekilde katılmaları etkili bir öğrenmeye imkân sağlayabileceğinden, öğrenci başarısı üzerinde derse olan ilgi ve isteğin olumlu bir etki bırakabileceği düşünülmektedir. Derste oynanan oyunlar ve yapılan canlandırmalar sayesinde öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerinin yüksek olması ile beraber başarı düzeylerinin de artacağı söylenebilir.

Drama yönteminin kullanıldığı derste öğrenciler derse daha çok katıldıkları, yanlış yapmaktan korkmadıkları özgüvenlerinin arttığı, görüşlerine yansımıştır. İlgili literatürde de derse katılım isteğinin artmasında drama yönteminin etkili olduğu (Adıgüzel, 2019; Aytas, 2013), drama yoluyla öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı birçok çalışmada vurgulanmıştır (Adıgüzel, 2019; Calp, 2020). Nitekim özgüveni yüksek olan bireylerin akademik başarılarının da artış gösterdiği belirtilmiştir (Ateş, 2020; Khine, Al-Mutawah, ve Afari, 2015). Bu yönüyle bakıldığında çocukların kendilerine olan güvenlerinin drama sayesinde artması ile birlikte başarılarının da artabileceği söylenebilir.

Öğrenme sürecinde öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurdukları ve etkinliklerde çok şey paylaştıkları, grup içinde iş birliği sağladıkları görülmektedir. Öğrenme ve öğretme ortamında iletişim süreci göz önüne bulundurulduğunda, etkili bir iletişim sürecinin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülebilir. Nitekim Öztürk, Şahin ve Koç'un (2002) eğitim öğretim ortamında iletişim eksikliği olduğunda öğrencilerin pasif davrandıkları, akademik başarılarının ve motivasyonlarının azaldığı görüşü bu durumu desteklemektedir. Bu yönüyle bakıldığında drama yönteminin öğrenciler arasında paylaşma sürecinin yaşandığı

interaktif bir etkileşim sağlaması ile başarıyı olumlu bir şekilde etkileyebileceği söylenebilir.

Drama yönteminin uygulandığı derste öğrenciler çok eğlendiklerini süreç boyunca mutlu olduklarını ve dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin, canlandırmaların nasıl sonuçlanacağını merakla ve heyecanla beklediği de görülmektedir. Öğrenciler ancak mutlu bir ortamda derse ilgi ve istekle katılabileceklerdir. Bunun yanında merak ve heyecan duyguları da öğrencinin öğrenmeye karşı ilgi ve isteklerini artırabileceğinden bu duygular da başarıyı artırma açısından önemli ve değerli görülmektedir.

Drama öğrencilerin mutlu olma, eğlenme, sevmeye, heyecan gibi birçok duygusunu harekete geçirerek hem motivasyonlarını artırmakta hem de anlamlı öğrenmelerine olanak sağlamaktadır. Drama, birçok duyu organına hitap ettiği için öğrencilerin konuya ilgi ve dikkatini çekmekte ve derse karşı motivasyonlarını artırmaktadır. Nitekim motivasyonun başarıyı sağlayan bir unsur olarak belirleyici bir rol aldığı da belirtilmiştir (Linnerbrink ve Pitrich, 2002). Oral (2002) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını artırmada dramanın etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde derse motive olmuş öğrencilerin ders başarılarında da bir artışın olacağı söylenebilir.

Meta analiz sonucuna göre drama yönteminin *öğrenilenlerin kalıcılığı* üzerinde Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde ($d=1.017$) bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen meta sentez sonuçları, meta analizde elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Literatürde drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisini meta analiz ve meta sentez yöntemi ile inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak literatürde karma yöntemde ve nicel yöntemde (nitel verilerden de yararlanılan) tasarlanan araştırmaların olduğu görülmektedir (Duartepe, 2004). Bu araştırmaya dâhil edilen araştırmaların dışında kalan bu çalışmalarda da mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir (Aksüt, 2016; Özoğul, 2019).

Aksüt'ün (2016) beşinci sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmasında deney grubu öğrencilerin öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında, kontrol grubu öğrencilerine kıyasla

daha başarılı olmalarının yanında drama yönteminin konuyu öğrenme, kendini rahat ifade etme, özgüven ve kalıcı öğrenme sağlama gibi faydalarının olduğu öğrenci görüşlerine yansımıştır. Bu sonuç nitel verilerin nicel verileri desteklemesi yönü ile mevcut araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Benzer şekilde lisans düzeyinde gerçekleştirilen Özoğul'un (2019) çalışmasında da deney grubunda yer alan öğrencilerin derste öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğu, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal birçok kazanıma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırmada nitel verilerin nicel verileri destekleyen yönlerinin olduğu görülmüştür.

Mevcut araştırmada öğrenilenlerin kalıcılığına yönelik ulaşılan meta analiz verilerini, meta sentez verisi; yaparak yaşayarak öğrenme, oyunla öğrenme, özgür rahat eğlenceli bir ortam sağlama, eğlenerek öğrenme, derse ilgili, istekli ve aktif bir şekilde katılma gibi yönleri ile desteklediği söylenebilir.

Öğrenciler öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılarak yaparak ve yaşayarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler öğrenme sürecine yaparak ve yaşayarak girdikleri için öğrenme ortamında öğrenilen bilgiler, kalıcı hâle gelmiştir. Nitekim Özsoy ve Yüksel'in (2007, s. 33), öğrenciler yaparak yaşayarak veya deneyimleyerek bilgiyi kalıcı hâle getirebilirler görüşü, bu sonucu desteklemektedir. Benzer şekilde Sefer ve Akfırat (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da drama etkinliklerinin, katılımcıların kendi yaşantılarından yola çıktığı için kalıcılığı artırdığı belirtilmiştir. Bununla birlikte drama uygulamalarında yapılan etkinliklerde, günlük hayatla ilgili durumlara yer verildiğinden dolayı bu durum öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde kalıcılığı sağlamış olabilir. Nitekim San'ın (2018, s. 50) dramada oyun ve doğaçlama sürecindeki etkinliklerin bir bakıma yaşam durumlarına hazırlık olduğu görüşü ve Duatepe'nin (2004) dramanın günlük hayat örneklerinin doğaçlanmasını içermesi görüşü, bu durumu desteklemektedir.

Öğrenciler süreç içerisinde drama uygulamalarının eğlenceli bir ortam oluşturduklarını ve bu sayede drama aşamalarında oynanan oyunlarla eğlenerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu eğlenceli ortam hem eğlenerek öğrenmeyi hem de eğlenerek öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasını sağlamıştır. Nitekim Gönen ve Dalkılıç'ın (2000) drama sürecinde eğlenerek gerçekleşen öğrenmenin kalıcılığı artırdığı görüşü bu durumu desteklemektedir.

Isınma, canlandırma aşamalarında oynanan oyunlar, yapılan canlandırmalar sayesinde öğrencilerin konulara ve derse olan ilgilerinin arttığı, öğrenci görüşlerinden anlaşılmıştır. Dramanın, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırdığından öğrenilenlerin kalıcılık düzeylerini de artırdığı söylenebilir. Öğrenmenin kalıcı olması için öğrencilerin sürece aktif katılım göstermesi gerekir. Drama, derse olan ilgiyi artırarak öğrencinin aktif katılımını sağlamıştır. Öğrenme-öğretme sürecine öğrencinin aktif bir şekilde katılması, bilgilerin etkinliklerle akılda daha kalıcı hâle gelmesine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Meta analiz sonucuna göre drama yönteminin *tutum* üzerinde Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre orta düzeyde ($d=0.680$) bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen meta sentez sonuçları, meta analizde elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Literatürde drama yönteminin tutum üzerindeki etkisini meta analiz ve meta sentez yöntemi ile inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak literatürde karma yöntemde ve nicel yöntemde (nitel verilerden de yararlanılan) tasarlanan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmaların ilkökul düzeyinde (Yıldırım ve Erdoğan, 2016), ortaokul düzeyinde (Akgül, 2018; Aksüt, 2016; Duatepe, 2004; Yılmaz, 2010) ve lisans düzeyinde (Gümüş, 2019; Eğerci, 2018; Özoğul, 2019; Uzun, 2016) yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmalarda mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir. Benzer şekilde Yıldırım ve Erdoğan'ın (2016) karma yöntemde tasarladığı ve ilkökul ikinci sınıflarla gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde drama yönteminin etkili olduğunu ve öğrenci görüşlerinden elde edilen nitel verilerin, nicel verileri desteklediği sonucu elde edilmiştir.

Tutuma yönelik ulaşılan meta analiz verilerini, meta sentez verisi; yaparak yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, dersi daha iyi anlama, daha iyi öğrenme, özgür, rahat, ilgi çekici ve eğlenceli bir ortam sağlama, derse ilgili, istekli ve aktif bir şekilde katılma, özgüven sağlama, heyecanlı, mutlu olma, sevme gibi birçok duyguyu yaşatma yönleri ile desteklemektedir.

Öğrencilerin derse karşı başarıları ile tutumları arasında bir ilişkinin olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. Sözelimi Koçkan (2004) öğrenci başarısının,

tutumu etkilediğini ve başarı ile tutum arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından söz etmektedir. Mevcut araştırmada öğrenciler drama yönteminin uygulandığı derslerde başarıyı destekleyen unsur olarak; yaparak yaşayarak öğrenme, aktif öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, daha iyi anlama, daha iyi öğrenme gibi ifadeleri çok yoğun bir şekilde kullandıkları gözlenmiştir. Başarı ile tutum arasındaki anlamlı ilişki de göz önünde bulundurulduğunda başarıma duygusunun derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Drama bir grup etkinliğidir ve bu grupta birlikte paylaşma ve üretme süreçleri yaşanır (Adıgüzel, 2019, s. 109). Öğrenciler, drama sayesinde grup arkadaşlarına yardımcı olduklarını, bilgi alışverişinde bulunduklarını ve bu süreçte eğlendiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemiş olabilir. Nitekim Lee'nin (2014) yaptığı araştırmada grup ile birlikte yapılan okuma etkinliklerinde, grup arkadaşları ile iletişim hâlinde olan öğrencilerin süreçte eğlendikleri, okumaya daha çok motive oldukları ve okumaya ilişkin tutumlarının yükseldiği sonucu bu durumu destekler niteliktedir.

Drama yönteminin uygulandığı ders sürecinde drama aşamalarında eğitici, eğlendirici, ilgi çekici nitelikler taşıyan oyunlar, canlandırmalar ve etkinlikler; süreç boyunca öğrencilerin ilgisini çekmiş ve bu sayede öğrencilerin derse katılımını sağlamıştır. Tandy ve Howell (2010) da drama sürecinde yapılan etkinliklerin özgün ve eğlenceli olduğunu vurgulamıştır. Drama sayesinde derste ilgi çekici süreçlerin yaşanması ve derse aktif katılım sağlanması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu bir şekilde etkilemiş olabilir. Nitekim Sarı (2017) da drama sürecindeki etkin katılım sayesinde öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum geliştirdiği ifadesi bu durumu desteklemektedir.

Drama yönteminin uygulandığı ders sürecinde öğrenciler, özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin özgüvenlerinin artması derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamış olabilir. Jindal-Snape vd., (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yaratıcı dramının öğrencilerin özgüvenlerine olumlu katkı sağlaması ve bu durumun öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde yansıdığını ifade etmesi bu durumu desteklemektedir.

Öğrenme ortamında öğrencilerin ne yapılacağını, canlandırmaların nasıl sonuçlanacağını heyecanla beklemeleri onları derse karşı güdülemiştir. Bu süreçte öğrenciler canlandırmalara katılmaktan büyük zevk almıştır. Dramanın öğrencileri derse karşı oldukça güdülemesi öğrencilerin derse yönelik olumlu tutum sergilemelerini sağlamış olabilir. Nitekim Gardner'ın (1988) da güdülenme ile tutum arasında anlamlı ve önemli bir ilişkinin varlığına işaret etmesi bu durumu destekler niteliktedir.

Dersi zevkli ve eğlenceli hâle getiren drama, öğrencilerin okulu ve dersi sevmelerine yardımcı olmaktadır. Drama yönteminin uygulandığı derslerde öğrenciler mutlu oldukları ve sevinç duygusunu yoğun bir şekilde yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin derste mutlu olmaları ve bu yöntemin diğer derslerde de uygulanmasını sıklıkla vurgulamaları, öğrencilerin dersi sevmelerini sağlayarak derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerine etki etmiş olabilir.

Meta analiz sonucuna göre drama yönteminin *beceriler* üzerinde Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre orta düzeyde ($d=0.950$) bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen meta sentez sonuçları, meta analizde elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Literatürde drama yönteminin beceriler üzerindeki etkisini meta analiz ve meta sentez yöntemi ile inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Ancak literatür incelendiğinde Batdı ve Elaldı (2020) tarafından gerçekleştirilen meta analiz ve meta tematik analiz yönteminden de yararlanılan çalışmada, gerek nitel gerekse nicel bulguların, dramanın sosyal iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde, bulguların birbirini desteklediği görülmüştür. Bununla birlikte literatürde karma yöntemde ve nicel yöntemde (nitel verilerden de yararlanılan) tasarlanan çalışmalar mevcuttur (Kardaş, 2018; İsbir Abrekoğlu, 2019; Karabulut, 2020; Türkel ve Öz, 2020). Bu çalışmalarda da mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde nitel verilerin nicel verileri desteklediği görülmektedir.

Becerilere yönelik ulaşılan meta analiz verilerini, meta sentez verisi; öğrenci görüşlerine yansıyan dil gelişimine yönelik konuşma ve yazma becerilerini geliştirme, iletişim, empati, özgüven becerilerine katkı sağlaması yönü ile desteklemektedir. Tüm bu süreçte drama ile öğrenmelerin bu becerilere olumlu

katkılarının olduğu düşünölmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında dramanın öğrencilere sunduğu ortam ve etkileşimin etkili olduğu söylenebilir. Nitekim drama birçok beceriyi geliştirmeye uygun bir ortamdır. Bu ortamda oynanan oyunlar, yapılan canlandırmalarda ve doğaçlamalarda çocuklar duygu ve düşöncelerini ifade eder, empati kurar ve güven tazeler. Öğrenciler drama etkinlikleri ile dili etkin bir şekilde kullanırlar. Nitekim çocukların dili iletişim amacıyla kullanmalarına olanak tanıyan drama etkinliklerinin, dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığı belirtilmiştir (Adıgözöl, 2019, ss. 100-101). Literatürde dramanın çocukların dil gelişimini destekleyen bir süreç olduğunu belirten çalışmalar da mevcuttur (Yalçınkaya ve Adıgözöl, 2019; Eti ve Aktaş Arnas, 2016). McCaslin (1990), drama uygulamaları esnasında çocukların sosyal becerilerinin geliştiğine işaret etmiştir. Kamaraj'ın (2004) 5 yaş grubu çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında uygulanan drama programının çocukların sosyal beceri düzeylerine olumlu katkıların olduğuna vurgu yapmıştır. Innes vd., (2001) de çalışmalarında drama ile öğrenmenin öğrencilerin iletişim becerilerini olumlu katkıların olduğunu ifade etmişlerdir. Dramanın sosyal beceri (Çam Türkan, 2020; Yaya-Kocayörük 2000) ve iletişim becerisi (Akoğuz, 2012; Innes vd., 2001; Yassa, 1997) üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalar, eğitimde dramanın çocuklara birçok beceriyi kazandırmada etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Drama herhangi bir metin üzerinde ilerlememekle birlikte ezbere dayalı bir süreç dramada söz konusu değildir. Etkinliklerde yapılan her şey spontane gelişir. Böyle bir süreçte öğrenci etkili konuşma gayreti içerisine girerek konuşma becerisini de geliştirebilir. Drama süreçlerinin etkili konuşma becerisi gelişimine katkı sağladığı ifade edilmiştir (Aykaç ve Çetinkaya, 2013). Bununla birlikte literatürde drama yönteminin konuşma becerisi üzerinde olumlu katkıların olduğunu belirten çalışmalarda mevcuttur (Kardaş ve Koç, 2017; Kılıç ve Tuncel, 2009).

Drama uygulamalarının yaşantılara dayalı olması ve yapılan doğaçlamalarda katılımcıların farklı kişilerin rolüne girerek onu anlamaları, onun duygularını hissederek diğer katılımcılarla etkileşimi sürekli kılmaları nedeniyle empati becerisinin gelişimi açısından drama oldukça etkili bir yöntemdir (Adıgözöl, 2019, s .50). Literatür incelendiğinde uygulanan drama etkinliklerinin öğrencilerin (Giaitzis, 2007) ve öğretmen adaylarının sosyal becerilerini geliştirmede (Kara ve Çam, 2007;

Namdar ve Çamadan, 2016) etkili bir yöntem olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Arslan, Erbay ve Saygın (2010), öğretmen adaylarına uyguladığı beceri eğitim programının uygulama sonrasında öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin artırdığını tespit etmiştir. Annarella (1992) yaratıcı drama etkinliklerinin, problem çözme becerileri üzerinde de etkili olabileceğini ifade etmiştir. McNaughton'a (2004) göre eğitimde drama, bireyin iletişim ve karar verme becerilerinin gelişimine yardımcı olabilir ve bireyin, arkadaşlarına yönelik sosyal duyarlılık kazanmasını sağlayabilir. Dramanın kazandırmayı amaçladığı içerik ise McNaughton'ın (2004) değindiği gibi bireyin iletişim becerilerinin ve arkadaş ilişkilerinin gelişimine katkı sağlamasını; Adıgüzel'in (2013) ifade ettiği gibi kendini tanıma, gerçekleştirme ve başkalarıyla iletişim kurma, sosyal duyarlılık yaratma ve iş birliği yapabilme-birlikte çalışma becerilerinin kazandırılmasını kapsamaktadır.

Meta analiz sonucuna göre drama yönteminin *değerler* üzerinde Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre güçlü düzeyde ($d=1.164$) bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drama yönteminin değerlere yönelik etkisini inceleyen temel eğitim düzeyindeki çalışmalar incelendiğinde bu alanda nicel çalışmalar ile birlikte karma ve nitel çalışmaların da az olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda meta analiz sonucunu destekleyecek doygunlukta nitel veri saptanamamıştır. Ancak meta sentez sonucu elde edilen kısıtlı verinin de meta analiz sonucu elde edilen yüksek düzeyde etki büyüklüğünü desteklediği söylenebilir. Nitekim öğrenci görüşlerinden, bazı değerleri öğrenmede ve değerlerin kazandırılmasında drama yönteminin etkili olduğu anlaşılmıştır. Literatürde dramanın değer öğretiminde etkili bir yöntem olduğuna işaret eden çalışmalar mevcuttur (Aykaç, 2014; Çiçen, 2019; Demirtaş, 2009; Kaya vd., 2016; Ulubey, 2015). Erdem Zengin ve Yalçınkaya'nın (2016) ilkokul dördüncü sınıflarla yaptıkları çalışmada drama yönteminin uygulandığı sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin birçok değeri öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kaya ve Antepli (2018) okulöncesi çocukları ile gerçekleştirdikleri araştırmada da değerler eğitimi konusunu kazandırmada dramanın etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte değerler eğitiminde birçok yöntemin bulunması ile birlikte rol oynama ve drama gibi yöntemlerin öğrencilerin tutum ve davranışlarını değiştirmede oldukça etkili olduğu ifade edilmiştir (Halstead ve Taylor, 2000). Mevcut araştırma sonucuna benzer şekilde bütün bu sonuçlar bize, dramanın değer eğitimi ve öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

5.2 SONUÇLAR

Bu çalışmanın amacı; drama yönteminin öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına, öğrenilenlerin kalıcılığına, tutumlara, becerilere ve değerlere etkisini meta-analiz ve meta sentez yöntemiyle belirlemektir. Bunun için literatür taraması yapılarak yurt içi lisansüstü tezler ve bilimsel makaleler incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Meta-analize dâhil edilen ve akademik başarıya ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarına etkisine ilişkin toplam 57 çalışma ile 69 karşılaştırmaya ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Araştırmada akademik başarı ile ilgili 69 karşılaştırma denmesinin sebebi bazı çalışmalarda akademik başarı ile ilgili birden fazla veri (sınıf, okul, ders farklılığı gibi) olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla 57 çalışmanın dâhil edildiği bu araştırmada 69 etki büyüklüğü hesaplanmış ve meta analiz yöntemi ile bu çalışmalar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Bu çalışmalarda en fazla yayın türünün 44 çalışma ile yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. En az yayın türünün ise 4 çalışma ile doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 2000–2010 yılları arasında daha fazla olduğu (toplam 35 adet), çalışmaların en çok 2008 yılında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların Türkiye’deki illere göre dağılımı incelendiğinde, Ankara ili 16 çalışma ile başı çekmekte iken, İstanbul ili 11 çalışma ile ikinci sırada, birçok ilde ise ya hiç çalışma yapılmamış ya da birer tane çalışma yapılmıştır. Çalışmaların uygulama alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların daha çok Sosyal bilgiler ve Matematik alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Müzik (1 çalışma) ve Bilişim teknolojileri (1 çalışma) alanlarında ise çalışmaların az olduğu görülmüştür. Akademik başarıya ait çalışmaların örneklemi 1893’ü deney grubu ve 1876’sı ise kontrol grubu olmak üzere toplam 3769 kişi oluşturmuştur. Çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarının toplamı “1 ile 40 arası”, “41 ve 60 arası” ve “61 ve üzeri” öğrenci sayıları şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Buna göre “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 9 çalışma, “41 ve 60” arası kişi ile yapılan 22 çalışma ve “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 26 çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak değerlendirildiğinde uygulamaların daha çok 3-8 hafta arasında yoğunlaştığı (toplam 40 adet) belirlenmiştir. 2 çalışmada ise

uygulama haftası belirtilmemiştir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri saat olarak değerlendirildiğinde ise en fazla uygulama saatinin 7 çalışma ile uygulama saati 8 saat olan çalışmalar olduğu ve bunu uygulama saati 24 saat olan çalışmaların takip ettiği görülmektedir. 3 çalışmada ise uygulama süresi saat olarak belirtilmemiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” şeklindedir. Yapılan homojenlik testleri, çalışmalar arasında yüksek düzeyde ($Q=402,241$, $I^2= 84,089$) heterojenlik bulunduğu saptanmıştır. Buna göre çalışmaların heterojen yapıya sahip olduğu saptanmış, etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Bu sebeple drama yöntemi uygulanarak yapılan eğitimin, öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmaların genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre “1,157” etki büyüklüğü değeri bulunmuş olup, Cohen vd.,’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “güçlü” düzeyde bir etkiye sahip olduğu, Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflamasına göre ise “çok geniş” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta-analiz çalışması sonucunda, drama yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin derslerindeki akademik başarılarına pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,138, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 5,251 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği incelendiğinde, normal dağılıma uymayan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle meta analiz çalışmasından herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Akademik başarıya ait 69 karşılaştırmadan 67’si pozitif yönlü iken 2 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre 67 pozitif karşılaştırmaların 3 tanesi zayıf, 4 tanesi küçük, 22 tanesi orta ve 38 tanesi güçlü etki düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie (kırpma ve doldurma) yöntemi, Rosenthal Fail Safe N, Orwin’s Fail Safe N sayısı sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmaların çok büyük bir kısmı huni grafiğinin iç kısmında ve hemen hemen simetrik dağıldığı görülmektedir. Duval ve Tweedie’nin

(kırpma ve doldurma) yöntemi test sonucuna göre ortalamanın soluna “0” çalışma, ortalamanın sağına ise “9” çalışma ile simetrisinin sağlanabileceği görülmektedir. Ancak ortalamanın sağına eklenecek 9 çalışma ile birlikte ortalama etki büyüklüğünde ($d=1,295$) ciddi bir değişim söz konusu olmadığından, bulunan etki büyüklüğü ile elde edilen mevcut etki büyüklüğü ($d=1,157$) Cohen vd., 'nin (2007) sınıflamasına göre her iki değer de “güçlü” düzeyde olduğundan bu sonuç bize yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Rosenthal hata koruma testine göre, akademik başarı ile ilgili bulguların geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az “7600” adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması, Orwin hata koruma testine göre ise bulguların önemsiz olabilmesi için literatürde “1251” çalışmanın olması gerekir. Bu sonuçlar yayın yanlılığının bulunmadığını ve araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü moderatör değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Moderatör analizlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayınlanma yılına*” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 1988 ve 2020 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. 1988-2004 yılları arasında yayınlanan 20 çalışma, 2005-2010 yılları arasında yayınlanan 29 çalışma, 2011-2020 yılları arasında yayınlanan 20 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların yayınlanma yıllarına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2005-2010 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2005-2010}=1,188$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1988-2004 yılları arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1988-2004}=1,070$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,371 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,831 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayın türüne*” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki

etkileri araştırılmıştır. Bunun için 52 adet yüksek lisans tezi, 4 adet doktora tezi ve 13 adet makale meta-analize dâhil edilmiştir. Yayın türlerine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin makale çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Makale}}=1,288$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise doktora tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Doktora tezi}}=0,915$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,914 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,633 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*öğrenim kademesine*” (okulöncesi, ilkokul) göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre okulöncesi düzeyinde 9 çalışma, ilkokul düzeyinde 60 çalışma bulunmaktadır. Öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Okulöncesi}}=1,282$), ancak ilkokul kademesinde ($d_{\text{İlkokul}}=1,109$) yapılan çalışmaların etki büyüklüğü değerinin de okulöncesi kademesine yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,396 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,529 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*coğrafi bölgeye*” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre Akdeniz bölgesinde 5 çalışma, Ege bölgesinde 10 çalışma, Karadeniz bölgesinde 5 çalışma, İç Anadolu bölgesinde 26 çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde 6 çalışma, Marmara bölgesinde ise 17 çalışma bulunmaktadır. Coğrafi bölgelerin ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Akdeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Akdeniz}}=1,443$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Marmara bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Marmara}}=0,899$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,729 < X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,589 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama haftasına*” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre

uygulama haftası “1-4 hafta” arasında olan 27 çalışma, “5-8 hafta” arasında olan 26 çalışma ve “9-16 hafta” arasında olan 14 çalışma bulunmaktadır. Uygulama süresini hafta olarak belirtmeyen 2 çalışma analiz dışında tutulmuştur. Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{9-16 \text{ hafta}}=1,135$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-4 \text{ hafta}}=0,870$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=12,583 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama saatine*” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri saat olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama saati “1-16 saat” arasında olan 38 çalışma, “17 saat ve üzeri” olan 27 çalışma bulunmaktadır. Uygulama saati belirtmeyen 3 çalışma (4 karşılaştırma) analiz dışında tutulmuştur. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 ve üzeri saatte yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{17 \text{ saat ve üzeri}}=1,172$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saat arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-16 \text{ saat}}=0,987$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=27,800 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,001 < .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*konu alanına*” (sayısal, sözel, dil) göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre konu alanı sözel olan 42 çalışma, sayısal olan 21 çalışma ve dil olan 6 çalışma bulunmaktadır. Konu alanına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sayısal}}=1,184$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise dil alanında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Dil}}=1,068$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,263 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,877 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “Örneklem büyüklüğü” göre öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre örneklem sayısı “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 9 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 28 çalışma, “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 32 çalışma bulunmaktadır. Örneklem sayısına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1 ile 40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,226$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,654$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayısı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=12,738 > X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,002 < .05$).

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Meta-analize dâhil edilen ve öğrenilenlerin kalıcılığına ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Drama yönteminin öğrencilerin öğrenme kalıcılıklarına etkisine ilişkin toplam 20 çalışma ile 22 karşılaştırmaya ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Araştırmada kalıcılık ile ilgili 22 karşılaştırma denmesinin sebebi bazı çalışmalarda kalıcılık ile ilgili birden fazla veri seti (ünite farklılığı) olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla 20 çalışmanın dâhil edildiği bu araştırmada 22 etki büyüklüğü hesaplanmış ve meta analiz yöntemi ile bu çalışmalar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tez ve makalelerden oluşmaktadır. Bu çalışmalarda en fazla yayın türünün 16 çalışma ile yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. En az yayın türünün ise 2’şer çalışma ile doktora tezi ve makaleler olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların en çok 2017 yılında (3 adet) yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların Türkiye’deki illere göre dağılımı incelendiğinde, İstanbul ili 5 çalışma ile başı çekmekte iken, Ankara, Adana, Erzincan ve Bursa illeri 2 çalışma ile ikinci sırada yer almaktadır. Birçok ilde ise ya hiç çalışma yapılmamış ya da birer tane çalışma yapılmıştır. Çalışmaların uygulama alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların daha çok Matematik (7 adet) ve Sosyal bilgiler (4 adet) alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrenilenlerin kalıcılığına ait çalışmaların örneklemine 641’i deney grubu ve 652’si ise kontrol grubu olmak üzere toplam 1293 kişi oluşturmuştur. Çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarının toplamı “1 ile 40 arası”, “41 ile 60 arası” ve “61 ve üzeri” öğrenci sayıları şeklinde

sınıflara ayrılmıştır. Buna göre “1 ile 40” arasında kişi yapılan 4 çalışma, “41 ile 60” arasında kişi yapılan 7 çalışma ve “61 ve üzeri” kişi yapılan 9 çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak değerlendirildiğinde uygulama haftalarının daha çok 3-5 hafta arasında yoğunlaştığı (toplam 12 adet) belirlenmiştir. 1 çalışmada ise uygulama haftası belirtilmemiştir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Drama yönteminin öğrencilerin derse yönelik öğrenme kalıcılığı üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” şeklindedir. Yapılan homojenlik testleri, çalışmalar arasında yüksek düzeyde ($Q=131,980$, $I^2=83,331$) heterojenlik bulunduğu saptanmıştır. Buna göre çalışmaların heterojen yapıya sahip olduğu saptanmış, etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Bu sebeple drama yöntemi uygulanarak yapılan eğitimin, öğrencilerin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmaların genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre “1,017” etki büyüklüğü değeri bulunmuş olup, Cohen vd.,’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “güçlü” düzeyde bir etkiye sahip olduğu, Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflamasına göre ise “çok geniş” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucunda drama yönteminin, geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,033, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 2,522 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği incelendiğinde, normal dağılıma uymayan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle meta analiz çalışmasından herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Kalıcılığa ait 22 karşılaştırmadan 21’i pozitif yönlü iken 1 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre 21 pozitif karşılaştırmaların 2 tanesi zayıf, 2 tanesi küçük, 7 tanesi orta ve 10 tanesi güçlü etki düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie (kırpma ve doldurma yöntemi), Rosenthal Fail Safe N, Orwin’s Fail Safe N sayısı sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmaların çok büyük bir kısmı huni grafiğinin iç kısmında ve hemen hemen simetrik dağıldığı görülmektedir. Duval ve Tweedie’nin

(kırpma ve doldurma) yöntemi test sonucuna göre ortalamanın sağına ve soluna “0” çalışmanın eklenmesi ile simetrisinin sağlanabileceği görülmektedir. Bu sonuç huni grafiğinin simetrik dağıldığını bize göstermektedir. Rosenthal hata koruma testine göre, kalıcılık ile ilgili bulguların geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az “1693” adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması, Orwin hata koruma testine göre ise bulguların önemsiz olabilmesi için literatürde “378” çalışmanın olması gerekir. Bu sonuçlar yayın yanlılığının bulunmadığını ve araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Drama yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etki büyüklüğü yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, konu alanı, örneklem büyüklüğü moderatör değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Moderatör analizlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayınlanma yılına*” göre öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 1989 ve 2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. 1989-2005 yılları arasında yayınlanan 6 çalışma, 2006-2011 yılları arasında yayınlanan 8 çalışma, 2012-2019 yılları arasında yayınlanan 8 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların yayınlanma yıllarına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1989-2005 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{1989-2005}=1,553$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2012-2019 yıllarında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{2012-2019}=0,760$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=4,429 < X^2=5,991$, $Sd=2$, $p=0,109 > 0,05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayın türüne*” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bunun için 17 adet yüksek lisans tezi, 3 adet doktora tezi ve 2 adet makale meta-analize dâhil edilmiştir. Yayın türlerine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=1,173$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise

doktora tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Doktora tezi}}=0,321$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=17,270>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,000<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*öğrenim kademesine*” (okulöncesi, ilkokul) göre öğrenilenlerin kalıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre okulöncesi kademesinde 3 çalışma, ilkokul kademesinde 19 çalışma bulunmaktadır. Öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ilkokul kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{ilkokul}}=1,020$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Okulöncesi}}=1,015$) ve bu değerlerin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,000<X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,991>.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*coğrafi bölgeye*” göre öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre Marmara bölgesinde 9 çalışma, Karadeniz bölgesinde 4 çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde 3 çalışma, İç Anadolu bölgesinde 2 çalışma, Akdeniz bölgesinde 2 çalışma, Ege bölgesinde ise 2 çalışma bulunmaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesinde ise yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölgelere göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Karadeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Karadeniz}}=1,846$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Ege bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Ege}}=0,297$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=22,115>X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,000<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama haftasına*” göre öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama haftası “1-4 hafta” arasında olan 11 çalışma, “5-8 hafta” arasında olan 5 çalışma ve “9-16 hafta” arasında olan 4 çalışma bulunmaktadır. Uygulama süresini hafta olarak belirtmeyen 2 çalışma analiz dışında tutulmuştur. Uygulama haftasına göre ortalama

etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1-4 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-4 \text{ hafta}}=1,422$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{9-16 \text{ hafta}}=0,428$) görülmektedir. Ayrıca 5-8 hafta arasında yapılan çalışmalara ait etki büyüklüğü değerinin de düşük olduğu ($d_{5-8 \text{ hafta}}= 0,620$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=15,136>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,001<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*konu alanına*” (sayısal, sözel, dil) göre öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre konu alanı, sözel olan 11 çalışma, sayısal olan 7 çalışma ve dil olan 4 çalışma bulunmaktadır. Konu alanına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında en yüksek etki büyüklüğü değerinin dil alanında yapılan çalışmada olduğu ($d_{Dil}=1,559$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Sözel}=0,721$) görülmektedir. Bununla birlikte sayısal alanda yapılan çalışmalara ait etki büyüklüğü değerinin de yüksek çıktığı ($d_{Sayısal}=1,159$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=8,332>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,016<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*örneklem sayısına*” göre öğrencilerin öğrenme kalıcılıkları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre örneklem sayısı “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 4 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 9 çalışma, “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 9 çalışma bulunmaktadır. Örneklem sayısına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1 ile 40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,309$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklemi 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,831$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayısı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=2,600<X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,272>.05$).

Araştırmanın yedinci alt problemi “Meta-analize dâhil edilen ve tutuma ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Drama yönteminin öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin toplam 23 çalışma ile 25

karşılaştırmaya ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Araştırmada tutum ile ilgili 25 karşılaştırma denmesinin sebebi iki çalışmada tutum ile ilgili birden fazla veri setinin olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla 23 çalışmanın dâhil edildiği bu araştırmada 25 etki büyüklüğü hesaplanmış ve meta analiz yöntemi ile bu çalışmalar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tez ve makalelerden oluşmaktadır. Bu çalışmalarda en fazla yayın türünün 14 çalışma ile yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. En az yayın türünün ise 4 çalışma ile doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte makalelerin de (toplam 5) az sayıda olması göze çarpmaktadır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 2000–2019 yılları arasında ve çalışmaların en çok 2004 (4 adet) ve 2019 (4 adet) yılında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların Türkiye’deki illere göre dağılımı incelendiğinde, Ankara ili 4 çalışma ile başı çekmekte iken, İzmir ili 3 çalışma ile ikinci sırada olduğu görülmektedir. Birçok ilde ise ya hiç çalışma yapılmamış ya da birer tane çalışma yapılmıştır. Çalışmaların uygulama alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların daha çok Sosyal bilgiler (6 adet) ve Matematik (5 adet) alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Tutuma ait çalışmaların örneklemini 721’i deney grubu ve 714’ü ise kontrol grubu olmak üzere toplam 1435 kişi oluşturmuştur. Çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarının toplamı “1 ile 40 arası”, “41 ve 60 arası” ve “61 ve üzeri” öğrenci sayıları şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Buna göre “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 5 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 6 çalışma ve “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 12 çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak değerlendirildiğinde uygulamaların daha çok 3-6 hafta arasında yoğunlaştığı (toplam 14 adet) belirlenmiştir. 1 çalışmada ise uygulama haftası belirtilmemiştir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri saat olarak değerlendirildiğinde ise en fazla uygulama saatinin 3’er çalışma ile 24 saatte ve 8 saatte uygulanan çalışmalar olduğu görülmüştür. 1 çalışmada ise uygulama süresi saat olarak belirtilmemiştir.

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” şeklindedir. Yapılan homojenlik testleri, çalışmalar arasında heterojenlik ($Q=63,233$, $I^2=63,626$) bulunduğu saptanmıştır. Buna göre çalışmaların heterojen yapıya sahip olduğu saptanmış, etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Bu sebeple drama yöntemi

uygulanarak yapılan eğitimin, öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisini belirlemek için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmaların genel etki büyüklüğü Rastgele etkiler modeline göre “0,680” etki büyüklüğü değeri bulunmuş olup Cohen vd.,’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu, Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflamasına göre de “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Drama yönteminin öğrencilerin tutumlarını tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucunda drama yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin tutumları üzerinde pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,137, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 1,514 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği incelendiğinde, normal dağılıma uymayan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle meta analiz çalışmasından herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Tutuma ait 25 karşılaştırmadan 24’ü pozitif yönlü iken 1 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre 24 pozitif karşılaştırmadan 3 tanesi zayıf, 3 tanesi küçük, 13 tanesi orta ve 5 tanesi güçlü etki düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie (kırpma ve doldurma yöntemi), Rosenthal Fail Safe N, Orwin’s Fail Safe N sayısı sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmaların çok büyük bir kısmı huni grafiğinin iç kısmında ve hemen hemen simetrik dağıldığı görülmektedir. Duval ve Tweedie’nin (kırpma ve doldurma yöntemi) test sonucuna göre ortalamanın sağına “0” çalışma, ortalamanın soluna ise “6” çalışma ile simetrisinin sağlanabileceği görülmektedir. Ancak ortalamanın soluna eklenecek 6 çalışma ile birlikte ortalama etki büyüklüğünde ($d=0,562$) ciddi bir değişim söz konusu olmadığından bulunan etki büyüklüğü ile elde edilen mevcut etki büyüklüğü ($d=0,680$) Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre her ikisi de “orta” düzeyde olduğundan bu sonuç bize yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Rosenthal hata koruma testine göre, tutum ile ilgili bulguların geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az “1059” adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması, Orwin hata koruma testine göre ise bulguların önemsiz olabilmesi için literatürde “295” çalışmanın olması gerekir. Bu sonuçlar yayın yanlılığının bulunmadığını ve araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etki büyüklüğü yayın yılı, yayın türü, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü moderatör değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Moderatör analizlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayınlanma yılına*” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 2000 ve 2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. 2000-2011 yılları arasında yayınlanan 13 çalışma, 2012-2019 yılları arasında yayınlanan 12 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların yayınlanma yıllarına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2000-2011 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2000-2011}=0,724$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2012-2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2012-2019}=0,632$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,280 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,597 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayın türüne*” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bunun için 14 adet yüksek lisans tezi, 5 adet doktora tezi ve 6 adet makale meta analize dâhil edilmiştir. Yayın türlerine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin yüksek lisans tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=0,778$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise makale çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Makale}}=0,460$) görülmektedir. Bununla birlikte yüksek lisans tez çalışmaları etki büyüklüğü ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=0,778$) ile doktora tez çalışmaları etki büyüklüğü değerlerinin ($d_{\text{Doktora tezi}}=0,725$) birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,858 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,145 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*coğrafi bölgeye*” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre İç Anadolu bölgesinde 8 çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde 4 çalışma, Ege bölgesinde 4 çalışma, Akdeniz

bölgesinde 4 çalışma, Marmara bölgesinde 3 çalışma, Karadeniz bölgesinde 2 çalışma bulunmaktadır. Güneydoğu Anadolu bölgesinde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölgelere göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin İç Anadolu bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{İçAnadolu}=0,827$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Ege bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Ege}=0,436$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,752 < X^2=11,071$; $Sd=5$; $p=0,586 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama haftasına*” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama haftası “2-5 hafta” arasında olan 10 çalışma, “6 hafta ve üzeri” olan 14 çalışma bulunmaktadır. Uygulama süresini hafta olarak belirtmeyen 1 çalışma analiz dışında tutulmuştur. Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 6 hafta ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{6\text{ hafta ve üzeri}}=0,749$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2-5 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{2-5\text{ hafta}}=0,457$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,911 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,047 < .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama saatine*” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri saat olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama saati “1-16 saat” arasında olan 12 çalışma, “17 saat ve üzeri” olan 12 çalışma bulunmaktadır. Uygulama saatini belirtmeyen 1 çalışma analiz dışında tutulmuştur. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama süresi 17 saat ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{17\text{ saat ve üzeri}}=0,906$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saatler arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-16\text{ saat}}=0,671$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,939 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,045 < .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*konu alanına*” (sayısal, sözel) göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre konu alanı sözel olan 19 çalışma, sayısal olan 6 çalışma bulunmaktadır. Konu alanına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanında yapılan çalışmada olduğu ($d_{\text{Sayısal}}=0,692$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sözel}}=0,677$) görülmektedir. Bununla birlikte her iki konu alanında etki büyüklüklerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,006 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,941 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*örneklem sayısına*” göre öğrencilerin tutumları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre örneklem sayısı “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 4 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 8 çalışma, “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 13 çalışma bulunmaktadır. Örneklem sayısına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1 ile 40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=0,834$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,492$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayısı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=1,467 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,480 > .05$).

Araştırmanın onuncu alt problemi “Meta analize dâhil edilen ve becerilere ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Drama yönteminin öğrencilerin becerilerine etkisine ilişkin toplam 34 çalışma ile 41 karşılaştırmaya ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Araştırmada beceriler ile ilgili 41 karşılaştırma denmesinin sebebi bazı çalışmalarda birden fazla farklı beceri verisi olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla 34 çalışmanın dâhil edildiği bu araştırmada 41 etki büyüklüğü hesaplanmış ve meta analiz yöntemi ile bu çalışmalar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezler ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde, sosyal beceri (9 adet) ve yazma becerisi (6 adet) üzerinde daha çok çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda en fazla yayın türünün 20 çalışma ile yüksek lisans tezi olduğu görülmüştür. En az yayın türünün ise 2 çalışma ile doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 2013–

2020 yılları arasında daha çok yapıldığı (toplam 25 adet) görülmektedir. Bununla birlikte çalışmaların en çok 2019 (8 adet) yılında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların illere göre dağılımı incelendiğinde, İstanbul ili 6 çalışma ile başı çekmekte iken, bunu 5 çalışma ile Ankara ili takip etmektedir. Birçok ilde ise ya hiç çalışma yapılmamış ya da birer tane çalışma yapılmıştır. Bununla birlikte uygulama ilini belirtmeyen 1 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların uygulama alanlarına göre dağılımı incelendiğinde, çalışmaların okulöncesi alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Matematik (1 çalışma) ve Fen bilgisi (1 çalışma) gibi sayısal alanlarda ise çalışmaların az olduğu belirlenmiştir. Becerilere ait çalışmaların örneklemine 839'u deney grubu ve 827'si ise kontrol grubu olmak üzere toplam 1666 kişi oluşturmuştur. Çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarının toplamı “1 ile 40 arası”, “41 ile 60 arası” ve “61 ve üzeri” öğrenci sayıları şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Buna göre “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 11 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 16 çalışma ve “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 7 çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak değerlendirildiğinde, uygulama haftasının 6-10 hafta arasında yoğunlaştığı (toplam 23 adet) belirlenmiştir. Bununla birlikte 10 çalışma ile uygulama süresi 8 hafta süren çalışmalar başı çekmektedir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri saat olarak değerlendirildiğinde ise en fazla uygulama saatinin 7 çalışma ile 24 saatte uygulanan çalışmalar olduğu görülmüştür. 2 çalışmada ise uygulama süresi saat olarak belirtilmemiştir.

Araştırmanın on birinci alt problemi “Drama yönteminin öğrencilerin becerileri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” şeklindedir. Yapılan homojenlik testleri, çalışmalar arasında yüksek düzeyde ($Q=230,764$, $I^2= 86,666$) heterojenlik bulunduğu saptanmıştır. Buna göre çalışmaların heterojen yapıya sahip olduğu saptanmış, etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Bu sebeple drama yöntemi uygulanarak yapılan eğitimin, öğrencilerin becerileri üzerindeki etkisini belirlemek için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmaların genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre “0,950” etki büyüklüğü değeri bulunmuş olup, Cohen vd.,’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “orta” düzeyde bir etkiye sahip olduğu, Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflamasına göre ise “geniş” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Drama yönteminin öğrencilerin

becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucunda drama yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre öğrencilerin becerilerine pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, en küçük etki büyüklüğü değerinin -0,140, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3,308 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği incelendiğinde, normal dağılıma uymayan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle meta analiz çalışmasından herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Becerilere ait 41 karşılaştırmadan 38'i pozitif yönlü iken 3 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre 38 pozitif karşılaştırmaların 4 tanesi zayıf, 4 tanesi küçük, 15 tanesi orta ve 15 tanesi güçlü etki düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie (kırpma ve doldurma yöntemi), Rosenthal Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N sayısı sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmaların çok büyük bir kısmı huni grafiğinin iç kısmında ve hemen hemen simetrik dağıldığı görülmektedir. Duval ve Tweedie'nin (kırpma ve doldurma yöntemi) test sonucuna göre ortalamanın soluna "0" çalışma, ortalamanın sağına ise "2" çalışma ile simetrisinin sağlanabileceği görülmektedir. Ancak ortalamanın sağına eklenecek 2 çalışma ile birlikte ortalama etki büyüklüğünde ($d=0,976$) ciddi bir değişim söz konusu olmadığından bulunan etki büyüklüğü ile elde edilen mevcut etki büyüklüğü ($d=0,950$) Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre her ikisi de "orta" düzeyde olduğundan bu sonuç bize yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Rosenthal hata koruma testine göre, beceriler ile ilgili bulguların geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az "4104" adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması, Orwin hata koruma testine göre ise bulguların önemsiz olabilmesi için literatürde "678" çalışmanın olması gerekir. Bu sonuçlar yayın yanlılığının bulunmadığını ve araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın on ikinci alt problemi "Drama yönteminin öğrenci becerileri üzerindeki etki büyüklüğü yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü moderatör değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Moderatör analizlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayınlanma yılına*” göre öğrenci becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 1997 ve 2020 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. 2013 yılı ve öncesi arasında yayınlanan 16 çalışma, 2014 yılı ve sonrası arasında yayınlanan 25 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların yayınlanma yıllarına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2013 yılı ve öncesi yıllarda yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2013 \text{ yılı ve öncesi}}=0,984$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2014 yılı ve sonrası yıllarda yayınlanan çalışmalarda ($d_{2014 \text{ ve sonrası}}=0,856$) olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,347 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,556 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*yayın türüne*” (doktora tezi, yüksek lisans tezi, makale) göre öğrenci becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bunun için 26 adet yüksek lisans tezi, 12 adet makale ve 3 adet doktora tezi meta analize dâhil edilmiştir. Yayın türlerine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin doktora tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Doktora tezi}}=1,342$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise yüksek lisans tez çalışmalarında olduğu ($d_{\text{Yüksek lisans tezi}}=0,718$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yayın türü moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=4,845 < X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,089 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*öğrenim kademesine*” (okulöncesi, ilkokul) göre öğrenci becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre okulöncesi kademesinde 19 çalışma, ilkokul kademesinde 22 çalışma bulunmaktadır. Öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Okulöncesi}}=0,982$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise ilkokul kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{İlkokul}}=0,849$) görülmektedir. Öğrenim kademesinde yer alan okulöncesi ve ilkokul kademesindeki etki büyüklükleri değeri dikkatli bir şekilde incelendiğinde, etki büyüklüğü değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=0,402 < X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,526 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*coğrafi bölgeye*” göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre Marmara bölgesinde 9 çalışma, İç Anadolu bölgesinde 8 çalışma, Ege bölgesinde 7 çalışma, Akdeniz bölgesinde 6 çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde 4 çalışma, Güneydoğu Anadolu bölgesinde 3 çalışma, Karadeniz bölgesinde 3 çalışma bulunmaktadır. Uygulandığı bölgeyi belirtmeyen 1 çalışma bulunmaktadır. Coğrafi bölgelere göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Marmara bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Marmara}}=1,111$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Güneydoğu Anadolu bölgesinde ($d_{\text{Güneydoğu Anadolu}}=0,411$) yapılan çalışmalarda olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=9,351 < X^2=12,592$; $Sd=6$; $p=0,155 > .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama haftasına*” göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama haftası “3-8 hafta” arasında olan 20 çalışma, “9-16 hafta” arasında olan 21 çalışma bulunmaktadır. Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 9-16 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{9-16 \text{ hafta}}=0,996$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 3-8 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{3-8 \text{ hafta}}=0,679$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=7,067 > X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,028 < .05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama saatine*” göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri saat olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama saati “1-16 saat” arasında olan 19 çalışma, “17 saat ve üzeri” olan 20 çalışma bulunmaktadır. Uygulama saati belirtmeyen 2 çalışma analiz dışında tutulmuştur. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 17 saat ve üzerinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{17 \text{ saat ve üzeri}}=0,887$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 1-16 saatlerde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-16 \text{ saat}}=0,649$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü

bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=6,852>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,025<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*konu alanına*” (sayısal, sözel, dil) göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre konu alanı sözel olan 36 çalışma, sayısal olan 1 çalışma ve dil olan 4 çalışma bulunmaktadır. Konu alanına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin sayısal alanında yapılan çalışmada olduğu ($d_{\text{Sayısal}}=2,230$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise sözel alanda yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{\text{Sözel}}=0,846$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü konu alanı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=15,915>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,000<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*örneklem sayısına*” göre öğrencilerin becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre örneklem sayısı “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 14 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 16 çalışma, “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 11 çalışma bulunmaktadır. Örneklem sayısına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 1 ile 40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,129$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklemi 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61 \text{ ve üzeri}}=0,667$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayısı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=4,367<X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,113>.05$).

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “Meta-analize dâhil edilen ve değerlere ait çalışmaların betimleyici istatistiklerinin dağılımı nasıldır?” şeklindedir. Drama yönteminin değerlere etkisine ilişkin toplam 9 çalışma ile 15 karşılaştırmaya ulaşılmış ve bunlar birleştirilmiştir. Araştırmada değer ile ilgili 15 karşılaştırma denmesinin sebebi bazı çalışmalarda değer ile ilgili birden fazla veri olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla 9 çalışmanın dâhil edildiği bu araştırmada 15 etki büyüklüğü hesaplanmış ve meta analiz yöntemi ile bu çalışmalar birleştirilmiştir. Çalışmalar, yurtiçi lisansüstü tezleri ve makalelerden oluşmaktadır. Bu çalışmalarda en fazla yayın türünün 8 çalışma ile yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. En az yayın türünün ise 1 çalışma ile doktora tezi olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte

değer ile ilgili makale yayın türünde çalışmanın olmaması ise oldukça dikkat çekicidir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların 2014–2019 yılları arasında yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların Türkiye’deki illere göre dağılımı incelendiğinde Kastamonu ili 2 çalışma ile başı çekmekte iken, birçok ilde ise ya hiç çalışma yapılmamış ya da birer tane çalışma yapılmıştır. Çalışmaların uygulama alanlarına göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların okulöncesi (4 adet) ve sosyal bilgiler (3 adet) alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca diğer 2 çalışmada Hayat bilgisi alanında yapıldığı görülmektedir. Değerlere ait çalışmaların örneklemini 225’i deney grubu ve 223’ü ise kontrol grubu olmak üzere toplam 448 kişi oluşturmuştur. Çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının örneklem sayılarının toplamı “1 ile 40 arası”, “41 ile 60 arası” ve “61 ve üzeri” öğrenci sayıları şeklinde sınıflara ayrılmıştır. Buna göre “1 ile 40” arası kişi ile olan 4 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile olan 2 çalışma ve “61 ve üzeri” kişi ile olan 3 çalışmanın olduğu görülmektedir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak değerlendirildiğinde uygulamaların 4-13 hafta arasında değiştiği belirlenmiştir. Çalışmalardaki deneysel çalışmaların uygulama süreleri saat olarak değerlendirildiğinde ise uygulamaların 12 ile 46 saat arasında değiştiği görülmektedir.

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “Drama yöntemi değer üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” şeklindedir. Yapılan homojenlik testleri, çalışmalar arasında yüksek düzeyde ($Q=90,819$, $I^2=84,585$) heterojenlik bulunduğu saptanmıştır. Buna göre çalışmaların heterojen yapıya sahip olduğu saptanmış, etki büyüklükleri dağılımı rastgele etkiler modeline göre hesaplanmıştır. Bu sebeple drama yöntemi uygulanarak yapılan eğitimin, değer üzerindeki etkisini belirlemek için rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Çalışmaların genel etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre “1,164” etki büyüklüğü değeri bulunmuş olup, Cohen vd.’nin (2007) etki büyüklüğü sınıflamasına göre “güçlü” düzeyde bir etkiye sahip olduğu, Thalheimer ve Cook’un (2002) sınıflamasına göre ise “çok geniş” düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Drama yönteminin değerlere etkisini tespit etmek amacıyla yapılan meta analiz çalışması sonucunda drama yönteminin geleneksel öğrenme yöntemlerine göre değerlere pozitif etkisi olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların etki büyüklükleri incelendiğinde, en küçük etki büyüklüğü değerinin -

0,337, en yüksek etki büyüklüğü değerinin ise 3,116 olduğu görülmüştür. Etki büyüklüklerinin normal dağılım grafiği incelendiğinde normal dağılıma uymayan çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle meta analiz çalışmasından herhangi bir çalışmanın çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Değerlere ait 15 karşılaştırmadan 13'ü pozitif yönlü iken 2 çalışma negatif yönlü çıkmıştır. Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre 13 pozitif çalışmanın 1 tanesi küçük, 3 tanesi orta ve 9 tanesi güçlü etki düzeyindedir. Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar açısından yayın yanlılığının olup olmadığının belirlenmesi için oluşturulan huni saçılım grafiği, Duval ve Tweedie (kırpma ve doldurma yöntemi), Rosenthal Fail Safe N, Orwin's Fail Safe N sayısı sonuçlarından yararlanılmıştır. Çalışmaların çok büyük bir kısmı huni grafiğinin iç kısmında ve hemen hemen simetrik dağıldığı görülmektedir. Duval ve Tweedie'nin (kırpma ve doldurma yöntemi) test sonucuna göre ortalamanın soluna ve sağına "0" çalışma ile simetrinin sağlanabileceği görülmektedir. Bu sonuç bize yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir. Rosenthal hata koruma testine göre, beceriler ile ilgili bulguların geçersiz sayılabilmesi için literatürde en az "648" adet eldeki bulgulara zıt verilere sahip çalışma olması, Orwin hata koruma testine göre ise bulguların önemsiz olabilmesi için literatürde "329" çalışmanın olması gerekir. Bu sonuçlar yayın yanlılığının bulunmadığını ve araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın on beşinci alt problemi "Drama yönteminin değerler üzerindeki etki büyüklüğü yayın yılı, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati ve örneklem büyüklüğü moderatör değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir? şeklindedir. Moderatör analizlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların "*yayınlanma yılına*" göre değer üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu bağlamda çalışmaların yapıldığı 2009 ve 2019 yılları arasında yayınlanan çalışmalara ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır. 2009-2016 yılları arasında yayınlanan 5 çalışma, 2017-2019 yılları arasında yayınlanan 10 çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların yayınlanma yıllarına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 2009-2016 yıllarında yayınlanan çalışmalarda olduğu ($d_{2009-2016}=1,764$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 2017-2019 yıllarında yayınlanan çalışmalarda olduğu (d_{2017-

2019=0,880) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü yıl moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,957>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,048<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*öğrenim kademesine*” (okulöncesi, ilkokul) göre değer üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre okulöncesi kademesinde 7 çalışma, ilkokul kademesinde 8 çalışma bulunmaktadır. Öğrenim kademesine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin okulöncesi kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Okulöncesi}=1,539$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise ilkokul kademesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{İlkokul}=0,831$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü öğrenim kademesi moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Q_B=3,167<X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,075>.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*coğrafi bölgeye*” göre değer üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre Karadeniz bölgesinde 5 çalışma, Doğu Anadolu bölgesinde 4 çalışma, Güneydoğu Anadolu bölgesinde 3 çalışma, Ege bölgesinde 2 çalışma, Akdeniz bölgesinde 1 çalışma bulunmaktadır. Marmara bölgesinde herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Coğrafi bölgelerine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin Akdeniz bölgesinde yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{Akdeniz}=3,116$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise Doğu Anadolu bölgesinde ($d_{DoğuAnadolu}=0,146$) yapılan çalışmalarda olduğu görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü coğrafi bölge moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=55,906>X^2=9,488$; $Sd=4$; $p=0,000<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama haftasına*” göre değerler üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri hafta olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama haftası “4-7 hafta” arası olan 9 çalışma, “8-13 hafta” arası olan 6 çalışma bulunmaktadır. Uygulama haftasına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin 8-13 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{8-13\text{ hafta}}=1,662$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise 4-7 hafta arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{4-7\text{ hafta}}=0,829$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama haftası moderatörü

bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,939>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,047<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*uygulama saatine*” göre değer üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaların uygulama süreleri saat olarak kategorilendirilerek sunulmuştur. Buna göre uygulama saati “1-14 saat” arası olan 9 çalışma, “15 saat ve üzeri” olan 6 çalışma bulunmaktadır. Uygulama saatine göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin uygulama saati 15 saat ve üzeri yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{15\text{saat ve üzeri}}=1,410$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise uygulama saatinin 1-14 saat arasında yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-14\text{saat}}=0,855$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü uygulama saati moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=3,911>X^2=3,841$; $Sd=1$; $p=0,038<.05$).

Drama yöntemi ile ilgili yapılmış yayınların “*örneklem sayısına*” göre değer üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Buna göre örneklem sayısı “1 ile 40” arası kişi ile yapılan 8 çalışma, “41 ile 60” arası kişi ile yapılan 4 çalışma, “61 ve üzeri” kişi ile yapılan 3 çalışma bulunmaktadır. Örneklem sayısına göre ortalama etki büyüklükleri karşılaştırıldığında, en yüksek etki büyüklüğü değerinin örneklem sayısı 1 ile 40 arası kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{1-40}=1,756$), en düşük etki büyüklüğü değerinin ise örneklem sayısı 61 ve üzeri kişi ile yapılan çalışmalarda olduğu ($d_{61\text{ ve üzeri}}=0,649$) görülmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü örneklem sayısı moderatörü bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Q_B=13,441>X^2=5,991$; $Sd=2$; $p=0,001<.05$).

Araştırmanın on altıncı alt problemi “Deney grubundaki öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Öğrencilerin drama yöntemine yönelik görüşlerine ait toplam 20 çalışmaya ulaşılmış ve analiz edilmiştir. Analiz süreci kodlardan alt temalara ve alt temalardan da temalara doğru tümevarımsal çerçevede gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda meta sentez yöntemi ile ulaşılan çalışmalarda yer alan öğrenci görüşlerine ait nitel bulgular elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan nitel bulgular 3 ana tema altında toplanmıştır. Bunlar; “Dramanın öğrenciler üzerindeki rolü”, “Dramanın öğrenme çıktıları” ve “Drama yönteminin dezavantajları” temasıdır.

Dramanın öğrenciler üzerindeki rolleri temasına ait, duyuşsal rol, bilişsel rol, sosyal rol, dilsel rolü ve devinişsel (psikomotor) rol olmak üzere 5 alt temaya ulaşılmıştır. Duyuşsal rol alt temasına ait “eğlenme, sevmeye, mutlu olma, heyecan ve üzülmeye” şeklinde duygu ağırlıklı kodlar ortaya çıkmıştır. Bilişsel rol alt temasına ait “fikir üretme, hayal gücünü geliştirme, zihinsel gelişim” şeklinde zihinsel ağırlıklı kodlar ortaya çıkmıştır. Sosyal rol alt temasına ait “özgüven, arkadaşlık ilişkilerini geliştirme, sosyalleşme, değer kazanımı” şeklinde bireyin sosyal yönüne ilişkin kodlar; dilsel rol alt temasına ait “yazma, konuşma, kelime hazinesine katkı sağlama” şeklinde temel dil becerilerine yönelik kodlar ortaya çıkmıştır. Devinişsel rol alt temasına ait ise “hareket etme” şeklinde fiziksel hareket ağırlıklı kodlar ortaya çıkmıştır.

Dramanın öğrenme çıktıları temasına ait; aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme ve öğretmenden (liderden) kaynaklı öğrenme olmak üzere öğrenmeye yönelik 6 alt temaya ulaşılmıştır. Aktif öğrenme alt temasına ait kodlar “yaparak ve yaşayarak, oyun, eğlence, canlandırma, grup olma, motivasyon artırıcı, özgüven, sıkıcı olmama” şeklinde ortaya çıkmıştır. Kalıcı öğrenme alt temasına ait kodlar “oyun, canlandırma, eğlence” şeklinde ortaya çıkmıştır. Oyunla öğrenme alt temasına ait kodlar “oyun oynama, sıkıcı olmama” şeklinde ortaya çıkmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme alt temasına ait kodlar “grup çalışması, yardımcı olma, bilgi paylaşımı, grupla tartışma” şeklinde ortaya çıkmıştır. Öğretmenden (liderden) kaynaklı öğrenme alt temasına ait kodlar “eğlenceli hale getirme, öğretici hale getirme, oyun oynatma” şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte yaşanan sürecin getirdiği zorlukların varlığından az da olsa söz edildiği görülmüştür. Bu zorluklar ise derste drama kullanımının “dezavantajları” teması altında incelenmiştir. Derste drama kullanımının “dezavantajları” temasına ait “dış etkenler” ve “iç etkenler” olmak üzere 2 alt temaya ulaşılmıştır. Dış etkenler alt temasına ait kodlar “sınıfın kalabalık olması, gürültü, zaman yetersizliği” şeklinde ortaya çıkmıştır. İç etkenler alt temasına ait kodlar “yorulma, heyecan, kendini ifade edememe” şeklinde ortaya çıkmıştır. Buna göre;

- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme sürecinde öğrencilerin eğlenme, sevme, mutlu olma, heyecan duygularını yoğun olarak yaşadıkları belirlenmiştir.
- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında, öğrenciler, geleneksel öğretim programlarına kıyasla daha iyi öğrendiklerini, konuyu daha iyi anladıkları belirlenmiştir.
- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında öğrencilerin özgüven duygularının arttığı derste daha fazla söz aldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte sınıf ortamında grup olmaya imkân tanıyan dramanın, arkadaşlık ilişkileri zayıf olan öğrencilerin aynı gruba düşmesinden ötürü arkadaşlık ilişkilerinin düzelmesine katkı sağladığı belirlenmiştir.
- Öğrencilere rahat ve özgür bir ortam sağlayan drama derslerinde, öğrenciler derste oturmadıkları, sürekli hareket halinde oldukları için derse karşı ilgi duydukları belirlenmiştir.
- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında öğrenciler, yaparak yaşayarak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler, oyunla, eğlenerek, iş birliğine dayalı olarak da öğrendiklerini ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğunu sıklıkla vurgulamışlardır.
- Öğrencilerin drama dersinde oynanan oyunlar ve yapılan doğaçlamalar ile canlandırmalar sayesinde yaparak yaşayarak ve yapılan etkinlikleri izleyerek derse aktif bir şekilde katıldıkları belirlenmiştir.
- Öğrenme ortamında gerçekleştirilen drama uygulamaları sayesinde öğrenciler, yeni bilgiler öğrendiklerini ve öğrenilenlerin daha kalıcı olduğu belirlenmiştir.
- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında dersin çok eğlenceli olduğunu, konuların eğlenceli bir şekilde verildiği zaman öğrenmenin daha kolay, anlaşılır olduğunu böylece eğlenerek öğrendikleri ifade edilmiştir.
- Derste uygulanan drama etkinlikleri sayesinde öğrencilerin etkileşimli bir ortamda öğrenmelerini sağladığı, öğrencilerin bu ortamda birbirlerinin eksikliğini tamamladığı belirlenmiştir.
- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında bir kısım öğrenci derste öğrenilenleri dramayı uygulayan öğretmene (lidere) bağladıkları görülmüştür.

- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında sınıfın kalabalık olması, ortamın gürültülü olması ve etkinliklere ayrılan sürenin az olduğunu ifade eden yok denecek kadar az sayıda öğrencinin olduğu belirlenmiştir.
- Drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamında yapılan etkinlikler ile yorulduklarını, heyecan yaşadıklarını ve kendilerini ifade edemediklerini söyleyen az sayıda öğrencinin olduğu da belirlenmiştir.

Mevcut araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, drama yönteminin uygulandığı öğrenme ortamının, eğlenceli, ilgi uyandırıcı, öğrenci merkezli etkili bir öğrenme ortamı olduğu; öğrenme ortamında öğrenciye olumlu duygular hissettirdiği, duyuşsal, bilişsel, sosyal, dilsel ve devinişsel anlamda katılımcılara katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın on yedinci alt problemi “Araştırmada meta analiz yöntemi ile elde edilen nicel bulgular ile meta sentez yöntemi ile katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel bulgular arasındaki veri uyumu nasıldır?” şeklindedir.

Drama yönteminin rastgele etkiler modeline göre akademik başarı üzerinde $d=1,157$, kalıcılık üzerinde $d=1,017$ olmak üzere anlamlı ve pozitif etki büyüklüğü değeri bulunmuştur. Bu değerlerin Cohen vd.,’nin (2007) sınıflamasına göre akademik başarı ve kalıcılık üzerinde “güçlü” bir etki büyüklüğü düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Böylece öğretim ortamında uygulanan drama yönteminin, öğrencilerin derse yönelik akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerinde olumlu yönde pozitif, anlamlı ve güçlü bir etki ettiği yarattığı söylenebilir.

Meta analizde elde edilen akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı bulgusunu, meta sentezde; aktif öğrenme, kalıcı öğrenme, oyunla öğrenme, eğlenerek öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve öğretmenden/liderden öğrenme, gibi birçok öğrenme bulgusu ile desteklediği belirlenmiştir.

Buna göre akademik başarı ve öğrenilenlerin kalıcılığı ile ilgili meta analiz sonucu elde edilen bulguların ve meta sentez sonucu elde edilen bulguların birbiri ile tutarlı, uyumlu ve birbirini desteklediği söylenebilir.

Drama yönteminin rastgele etkiler modeline göre derse yönelik tutum üzerinde $d=0,680$; beceriler üzerinde $d=0,950$ ve değer üzerinde $d=1,164$ olmak üzere pozitif

etki büyüklüğü değerleri bulunmuştur. Bu değerlerin Cohen vd.,'nin (2007) sınıflamasına göre tutum ve beceri üzerinde “orta” bir etki büyüklüğü, değer üzerinde “güçlü” bir etki büyüklüğü düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Böylece öğrenme ortamında uygulanan drama yönteminin, öğrenci tutumları, beceriler ve değerler üzerinde olumlu yönde ve anlamlı bir etki ettiği söylenebilir.

- Meta analizde elde edilen tutum bulgusunu, meta sentezde; öğrencilerin derse olan ilgilerinin artması, derste eğlenmesi, süreç boyunca derste mutlu olmaları ve daha önce hiç sevmedikleri veya daha az sevdikleri dersleri artık sevmeye başlamaları bulguları ile açıklanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin özgüvenlerinin artması ve kendilerini ifade etme becerisinin de artması tutumlarını etkilediği söylenebilir.
- Meta analizde elde edilen beceri bulgusunu, meta sentezde; drama yoluyla işlenen ders sayesinde katılımcıların, özgüven becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi, kendini ifade etme becerisi gibi birçok beceri edindiklerini ve bu becerileri geliştirdikleri bulguları ile açıklanmıştır.
- Meta analizde elde edilen değer bulgusunu, meta sentezde değer kazanımı bulgusu ile açıklanmıştır.

Buna göre tutum, beceriler ve değer ile ilgili meta analiz sonucu elde edilen bulguların ve meta sentez sonucu elde edilen bulguların birbiri ile tutarlı, uyumlu ve birbirini desteklediği söylenebilir.

5.3 ÖNERİLER

Bu meta analiz ve meta sentez çalışmasının sonuçlarına dayalı olarak temel eğitim düzeyinde drama yönteminin çeşitli değişkenler üzerinde genel ve önemli olduğu düşünülen sonuçları ve ihtiyaç duyulan yeni araştırma konuları ortaya çıkarmıştır. Bu başlık altında araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara dayalı olarak; araştırmacılara ve program geliştiricilere yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada temel eğitim düzeyinde drama yönteminin akademik başarı, öğrenilenlerin kalıcılığı, tutum, beceri ve değer değişkenleri üzerindeki etkisi

kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda motivasyon, ilgi ve kaygı düzeyi gibi değişkenler üzerinde drama yönteminin etkisinin incelendiği meta analiz çalışmaları yapılabilir.

2. Bu araştırmada yayın yılı, yayın türü, öğrenim kademesi, coğrafi bölge, uygulama haftası, uygulama saati, konu alanı ve örneklem büyüklüğü gibi değişkenlerin genel etki büyüklüğünü etkileyip etkilemediği araştırılmıştır. Bu değişkenler dışında cinsiyet, uygulayıcı (öğretmen-araştırmacı), araştırmacının drama yöntemine yönelik eğitim alma durumu gibi değişkenlerin genel etki büyüklüğünü etkileyip etkilemediği araştırılabilir.
3. Okulöncesi düzeyinde drama yönteminin tutum üzerindeki etkisine yönelik çalışmaların az olduğu belirlenmiştir. Okulöncesi düzeyinde drama yönteminin tutum üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmalara ağırlık verilebilir.
4. Temel eğitim düzeyinde drama yönteminin değerlere etkisinin incelendiği çalışmaların sözel alanlarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Değerle ilgili drama yönteminin uygulandığı sayısal ve dil alanlarında da çalışma sayıları artırılabilir.
5. Drama yönteminin değer üzerindeki etkisi, öğrenim kademesine göre etki büyüklükleri göz önünde bulundurulduğunda, okulöncesi düzeyinde daha sık uygulanması önerilmektedir.
6. Araştırmada drama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı birincil çalışmaların sonuçları birleştirilmiştir. İleride gerçekleştirilecek meta analiz çalışmalarında drama yöntemi ile diğer güncel yaklaşımların karşılaştırıldığı bireysel çalışmaların sonuçları birleştirilebilir.
7. Araştırmada okulöncesi ve ilkokul düzeyinde gerçekleştirilen bireysel çalışmalar incelenmiştir. Bunlara ek olarak ortaokul, lise, üniversite ve yetişkin eğitimi kapsamındaki drama yöntemi uygulamalarına yönelik çalışmaların sonuçlarının dâhil edildiği genişletilmiş araştırmalar yapılması önerilebilir.
8. Araştırmada Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde gerçekleştirilen birincil çalışmalar mevcut meta analiz kapsamında birleştirilmiştir. Diğer ülkelerde yazılmış olan çalışmaların sonuçlarının da dâhil edildiği daha da genişletilmiş araştırmalar önerilebilir.

9. Türkiye’deki bölgelere göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla drama yöntemi ile ilgili öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri, değer değişkenleri ile ilgili çalışma yapılmamış illerde ve bölgelerde çalışma sayısı artırılabilir.
10. Araştırmada makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinden elde edilen sonuçlar birleştirilmiştir. Bilimsel toplantılarda sunulan bildiri sonuçlarının da dâhil edildiği genişletilen araştırmalar yapılması önerilebilir.
11. Meta analiz yöntemi ile elde edilen sonuçların güvenilirliği, dâhil edilen çalışma sayısına bağlı olarak artmaktadır. Öğrenilenlerin kalıcılığı, tutum ve değer üzerinde drama yönteminin uygulandığı ilkokul düzeyinde çalışma sayısının az olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacıların, drama yönteminin kalıcılık, tutum ve değer değişkenleri üzerindeki etkisinin incelendiği ilkokul düzeyinde daha fazla çalışma yapmaları önerilmektedir.
12. Meta analiz yöntemi ile elde edilen sonuçların güvenilirliği, dâhil edilen çalışma sayısına bağlı olarak artmaktadır. Bu araştırmada okulöncesi ve ilkokul düzeyinde doktora tez türünde çalışma sayılarının az olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmacılar, drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, tutum, beceri ve değer değişkenleri üzerindeki etkisinin okulöncesi ve ilkokul düzeyinde incelendiği doktora tez türünde çalışmalara ağırlık verebilir.
13. Araştırmacıların okulöncesi ve ilkokul düzeyinde drama yönteminin uygulandığı çalışmaların dil alanında az olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacıların dil alanında okulöncesi ve ilkokul düzeyinde daha sık çalışma yapmaları önerilmektedir.
14. Drama yönteminin değerlere yönelik etkisini inceleyen temel eğitim düzeyindeki çalışmaların gerek nicel ve özellikle de gerek nitel anlamda çalışmaların az olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda değerlerle ilgili temel eğitim düzeyinde nicel ve özellikle nitel araştırmalara ağırlık verilebilir.
15. Araştırmaya temel eğitim düzeyinde toplam 21 çalışma meta senteze dâhil edilmiştir. Bu araştırmaya 21 çalışma meta senteze dâhil edilmesinin sebebi, bu kademelerde yapılan karma veya nitel çalışmaların az olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda okulöncesi ve ilkokul kademesinde yer alan öğrencilerle drama yöntemine yönelik nitel çalışmalara ağırlık verilebilir.

16. Araştırmacıların okulöncesi ve ilkokul düzeyinde drama yöntemine yönelik meta sentez çalışması yapmaları önerilebilir.
17. Çalışma yapılırken kodlama kısmında çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Bu zorluklar; uygulama yapılan dersin net bir şekilde belirtilmemesi, uygulama sürelerini hafta ve saat olarak belirtmemeleri ve bulgular kısmındaki standart sapma, aritmetik ortalama gibi verilerin paylaşılması gibi sorunlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmalarda yukarıda belirtilen verilerin açık bir şekilde raporlanması, gelecekte yapılacak olan araştırmalar için kolaylık sağlayacaktır.

5.3.2 Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

1. Öğrencilerin akademik başarıları, öğrenilenlerin kalıcılığı, tutumları, beceriler ve değerler üzerindeki meta analiz sonucu elde edilen pozitif etki ve meta sentez sonucunda elde edilen öğrenci görüşleri dikkate alındığında, okulöncesi ve ilkokul öğretim programlarında drama yöntemine daha geniş yer verilebilir.
2. Drama yönteminin akademik başarı, öğrenilenlerin kalıcılığı, tutum, beceri değişkenleri üzerinde sayısal, sözel ve dil alanlarında dikkate değer pozitif bir etkisinin olması nedeniyle, ilgili alanlarda yer alan derslerin (hayat bilgisi, sosyal bilgiler, matematik vb.) öğretim programlarında drama yöntemine daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
3. Meta analiz ve meta sentez araştırmalarının yaygınlaşması ve niteliklerinin artması için, üniversitelerde lisansüstü düzeyde meta analiz ve meta sentez yöntemine yönelik derslere yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Meta analize dâhil edilen çalışmalar (*) işareti ile gösterilmiştir.

Meta senteze dâhil edilen çalışmalar (**) işareti ile gösterilmiştir.

Hem meta analize hem de meta senteze dâhil edilen çalışmalar (*/*) işareti ile gösterilmiştir.

Abramson, J. H., Abramson, Z. H. (2001). *Making Sense of Data*. (3rd ed). New York: Oxford University Press.

*Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitime olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Adıgüzel, F. B. (2017). “Yaratıcı Dramayla Kitap Kurdu Olunur mu?” Çocuk Kitaplarıyla Okuma Sevgisi ve İlgi Kazandırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 367-394.

Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve yaratıcı drama ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Adıgüzel, H. Ö. (2013). The Progress and Current Situation of Creative Drama in the Turkish Education System. *Journal of Education and Future*, 3,97-103.

Adıgüzel, Ö. (2006a). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.

Adıgüzel, Ö. (2006b). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 31-38.

Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye'de Eğitimde Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(5), 7-50.

Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde Dramanın Tarihsel Gelişimi. F. Aktaş Arnas ve Ö. Adıgüzel (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Drama* içinde (ss. 19-29). Ankara: Pegem Akademi.

Adıgüzel, Ö. (2020). Eğitimde Dramaya İlişkin Temel Kavramlar, Amaç ve Özellikler. F., Aktaş Arnas ve Ö. Adıgüzel (Eds.). *Erken Çocukluk Eğitiminde Drama* içinde (ss. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.

Adıgüzel, Ö., Antepli, S., ve Özal Göncü, İ. (2019). *Etkinliklerle dramayı keşfet*. Ankara: İzge Yayıncılık.

Aggarwal, C. C. (2017). *Outlier analysis*. Cham: Springer.

Akar-Vural, R., ve Somers, J. W. (2021). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama* (4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akar-Vural, R., ve Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi..

Akbaş, H. Ş. (2011). *Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akbulut, Ç. (2019). *İngilizce öğretiminde dramanın kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Akdağ, N. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişkiye etkisi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Akdemir, H., ve Karakuş, M. (2016). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *International Journal of Active Learning (IJAL)* 1(2), 55-67.

Akdeniz, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin hayal gücüne yönelik bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Akgöz, S., Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Derleme meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(2), 107-112.

Akgül, G. (2018). *Fen ve teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının başarı, tutum ve bilimsel yaratıcılığa etkisi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

*Akgün, K. (2018). *Okul öncesi eğitimde kullanılan yaratıcı drama tekniklerinin çocukların değerler edinimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.

Akın, M. (1993). Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki (SED) ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin sosyalleşme düzeylerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akkaya, M. (2012). *Sosyal Bilgilerde Göç Konusunun Drama Yöntemiyle Öğretiminin Akademik Başarıya Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akkocaoğlu Çayır, N., ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretmen Yeterliklerinden Kişisel Gelişim Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2),252-271.

Akoğuz, M. (2002). İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Aksüt, S. (2016). *5. sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin öğrenci başarısına, tutumuna ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Aktaş Arnas, Y., Cömertpay, B., ve Sofu, H. (2007). Altı yaş grubu çocukların dil kullanımına yaratıcı dramanın etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 7-26.

*Aktepe, V., ve Bulut, A. (2014). Yaratıcı Drama Destekli Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.

Aküzüm, C., ve Özmen, F. (2014). Eğitim denetmenlerinin mesleki gelişim, tükenmişlik ve iş doyumuna ilişkin bir meta-sentez çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 31-54.

*Akyüzlüer, F. (2007). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Alacapınar, F. G., ve Uysal, H. (2020). A meta-analysis of the effectiveness of the method of creative drama in math courses in regard to student scores in achievement, attitude and retention. *Research in Pedagogy/Istraživanja u pedagogiji*, 10(2), 265-284.

Aldağ, E. (2010). *The effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*Altındal, G. (2019). *İlkokul 3. sınıf matematik dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve bilgilerinin kalıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

*Altıntaş, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin işlenişine yönelik hazırlanan drama yönelimi eğitim programının istenen davranışları kazandırmaya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Alvarado, J. S. (2017). The use of theater and drama techniques to foster speaking skills in the English class. *Revista De Linguas Modernas*, 26,305-317.

Annarella, L. A. (1992). *Creative Drama in the Classroom*. Washington D.C.: Office of Educational Research and Improvement.

**Apaydın, N. (2010). *Drama etkinlikleriyle destekli görsel sanatlar dersine yönelik öğrenci görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Arıkan, E. N. Y. (2011). *İlköğretim okullarında yaratıcı drama yönteminin görsel sanatlar eğitiminde kullanılmasının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisi: Meram İlköğretim okulu örneği*. Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Arpağ, M. (2018). Yaratıcı Dramanın Şiir Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 569-590.

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.

Aslan, B. (2018). *Yaratıcı drama uygulamalarının okul öncesi dönemi öğrencilerinin besinler konusundaki öğrenmelerine ve sosyal uyum becerileri kazanmalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aslan, N. (2011). Yaratıcı Dramada Bazı Temel Kavramlar. A. Köksal Akyol (Ed.). *İlköğretimde Drama içinde* (ss. 34-40). İstanbul: Kriter.

Aspfors, J., ve Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.

*/*Atalay, O. (2010). *İlköğretim 5.Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinin Öğretiminde Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88.

Atar, G. (2003). *Eğitici draması sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde kullanmanın öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ateş, A. (2020). *Öğrencilerin özgüven ve sorumluluk duygusunun akademik başarı üzerindeki rolü*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (2004). *Okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama etkinliklerdeki yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

*Aydoğdu, F., ve Ulaş, A. H. (2017). Bütünleştirilmiş Kukla ve Drama Etkinliklerinin Okul Öncesi Eğitime Devam Çocukların Sosyal Duygusal Gelişimlerine Etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 59,346-354.

Aykaç M. ve Çetinkaya G. (2013). Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Konuşma Becerilerine Etkisi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8(9), 671-682

Aykaç, E. A., ve Metinnam, İ. (2019). Farklı disiplinlerde yaratıcı drama temelli uygulamalara ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 117-136.

*Aykaç, M. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*/Aykaç, M. (2011). *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aykaç, M. (2014). The values adopted by individuals receiving different levels of creative drama education. *International Journal of Academic Research*, 6(1), 240-252.

Aykaç, M., ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Dramanın Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.

Aykaç, M., ve Köğce, D. (2014). Sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanma durumlarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 907-938.

Aykaç, N., ve Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.

*Aylıkçı Şimşek, E. (2001). *Sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin kalıcılığın artırılmasında kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon Yönetiminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

*Aysu, B. (2019). *Drama Temelli Çevre Eğitiminin Çocukların Çevre Farkındalık Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaş, G. (2013). Eğitim ve öğretimde alternatif bir yöntem: Yaratıcı drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 35-54.

Aytaş, G. ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255.

Bahadırhan, D. (2019). *Ortaokul ve Liselerde Drama Yöntemi İle Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bahadır-Nalçacı, A.(2019). *Öğretim üyelerinin, fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Bair, C. R. (1999). *Meta-synthesis*. In annual meeting of the Association for the Study of Higher Education. San Antonio, Texas.

Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakioğlu, A., ve Göktaş, E. (2018). Bir Eğitim Politikası Belirleme Yöntemi: Meta Analiz. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-54.

Bakioğlu, A., ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Ankara: Nobel.

Balaban, H. A. (2019). *İngilizce konuşma becerilerini geliştirmede yaratıcı drama: Bir eylem araştırması*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

****Balcı Sekin, D.(2019). *Birleştirilmiş Sınıflarda Drama ile Hayat Bilgisi Dersi Öğretiminin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.**

Balcı, S., ve Baydemir, C. (2015). Sağlık Bilimlerinde Meta Analizi. *Journal of Health Sciences of Kocaeli University*, 1(1), 9-11.

Baldwin, P. (2019). *Drama Yoluyla Okul Gelişimi: Tüm sınıf ve okula uygulanabilecek “Yaratıcı” bir yaklaşım*. (Çev. Ed. Z. Özen ve İ. Metinnam). Ankara: Pegem Akademi.

Baldwin, P. (2020). *İlkokulda Drama El Kitabı: Dramaya Yeni Başlayanlar Öğretmenler İçin Uygulama Rehber*.(Çev. B. Akhun, N. Akkocaoğlu Çayır, P. Özdemir Şimşek). Ankara: Pegem Akademi.

***/Barcın, F. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.**

Baş, T., Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri* (3.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

***/Başbuğ, S., ve Adıgüzel, Ö. (2019). Müzede yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(1), 1-31.**

Başçı, Z., ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. *İlköğretim Online*, 10(2),454-467.

***Başdaş, F. (2017). *Drama temelli dijital hikaye anlatıcılığı programının 6 yaş çocuklarının bazı sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.**

Başol, G. (2020). *Araştırmacılar İçin İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Batdı, V., ve Batdı, H. (2015). Effect Of Creative Drama On Academic Achievement: A Meta-Analytic And Thematic Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-1470.

Batdı, V., ve Elaldı, S. (2020). Effects of Drama Method on Social Communication Skills: A Comparative Analysis. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(3), 435-457.

Bax, L., Yu, L. M., Ikeda, N., ve Moons, K. G. (2007). A Systematic Comparison Of Software Dedicated To Meta-Analysis Of Causal Studies. *BMC Medical Research Methodology*, 7(40), 1-9.

Bayazıtöğlu, E. N. (1996). *İlköğretim ikinci sınıf hayat bilgisi dersinde eğitsel oyunlar, erişimi ve kalıcılık*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bayraktar, A., ve Okvuran, A. (2012). Improving student's writing through creative drama. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 662-665.

Bayraktar, S. (2001). A meta-analysis of the effectiveness of computer-assisted instruction in science education. *Journal of research on technology in education*, 34(2), 173-188.

Bayramoğlu, A. Ç., ve Başbuğ, S. (2018). T.C. inkılâp tarihi ve atatürkçülük dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine ilişkin öğrenci görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 53-68.

*Bıyık, D. (2001). *İlköğretim okulları hayat bilgisi dersinde kullanılan drammatizasyon yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Biçer, N. (2017). The Influence of Student-centered Methods in Turkish Language Instruction on Academic Success: A Meta-analysis Study. *Universal Journal of Educational Research* 5(4), 687-697.

*Bilek, E. (2009). *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Uyumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

*Bingöl, K. T. (2015). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Drama Tekniğiyle İşlenmesinin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Bolton, G. (1985). Changes in Thinking About Drama in Education. Theory into Practice. *Educating Through Drama*, 24(3), 151-157.

Bondas, T., ve Hall, E. O. C. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.

Borenstein, M. Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *Introduction To Meta-Analysis*. West Sussex-UK: John Wiley & Sons Ltd.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., ve Rothstein, H. R. (2013). *Meta-Analize Giriş*. (Çev. S. Dinçer), Ankara: Anı Yayıncılık.

**Borlat, G. (2018). *Yaratıcı Drama Yönteminin Matematik Kaygısı ve Motivasyonuna Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Bowmaker, M. (2002). *A Little School on the Downs*. West Sussex. England: Woodfield Publishing.

Braun, V. ve Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. (Çev. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atlı). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi/Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.

Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.

Burton, E. J. (1995). *Drama in Schools: Approaches, Methods & Activities*. London: Herbert Jenkins.

Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Calp, Ş.(2020). Özgür Düşünme ve Özgüven: Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılabilir mi?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 1026-1043.

Calp, Ş., ve Seçgin, M.G. (2019). Türkiye’de Yaratıcı Drama Alanında Yapılmış Tezlere Yönelik Betimsel Bir Analiz. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 365-388.

Can Yaşar, M., ve Aral, N. (2011). Türkiye’de Okul Öncesinde Drama Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 70-90.

Cantürk Günhan, B. (2016). Türkiye’de Uygulanan Drama Temelli Eğitimin Matematik Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145-162.

Card, N. A. (2012). *Applied Meta-Analysis for Social Science Research*. New York: The Guilford Press.

Carletta, J. (1996). Assessing agreement on classification tasks: *The kappa statistic*. *Computational linguistics*, 22(2), 249-254.

*Ceylan, R., ve Gök Çolak, F. (2019). The Effect of Drama Activities on the Life Skills of Five-Year-Old Children. *International Education Studies*, 12(8), 46-58.

*Ceylan, R., Gök Çolak, F., ve Demir, B. (2019). The Effect of Drama Activities on Five-Year-Old Children's Social Skills. *Educational Research and Reviews*, 14(12), 434-442.

*Ceylan, Ş. (2009). *Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chalmers, T. C., Frank, C. S., ve Reitman, D. (1990). Minimizing the three stages of publication bias. *Jama*, 263(10), 1392-1395.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2020). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay) Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007). *Research in education*. Sixth Edition. USA: Routhledge Falmer.

Conard, F. (1992). *The arts in education and a meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation. Purdue University, West Lafayette, IN.

Cook, C. H. (1917). *Play Way*. London: William Heinemann.

Cooper, H. (2010). *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Los Angeles, CA: Sage.

Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition). New York: Russell Sage Publication.

Cooper, H., ve Hedges, L. V. (2009). Research synthesis as a scientific process. Cooper, H., Hedges, L. V. ve Valentine, J. C. (Eds.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (2nd edition) in (pp. 3-16). New York: Russell Sage Foundation.

*Cömertpay, B. (2006). *Drama'nın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Crombie, I. K., ve Davies, H. T. (2009). What is meta-analysis. What is ...? series, second edition. Hayward Publication. [Internet-21.08.2019]
<http://www.medicine.ox.ac.uk/bandolier/painres/download/whatis/meta-an.pdf>

Çağdaş Drama Derneği (2020). *Tarihçe*.<http://yaraticidrama.org/hakkimizda/tarihce/> adresinden 13.10.2020 tarihinde erişilmiştir.

*Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle Dramatizasyon Yönteminin İlköğretim 2. Sınıf Matematik Dersinde, Öğrencilerin Akademik Başarı Ve Kavramların Kalıcılık Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Çakır, O., Baysal, Z. N., ve İnan-Yıldız F. (2019). Formal Drama Uygulamalı Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının İlkokul Öğrencilerinin Empati Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 1044-1066.

*Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim/Education ve Science*, 39(174), 33-38.

*Çalışkan Çoban, E. (2007). *Sosyal beceri sorunu olan öğrenciler ve annelerine uygulanan yaratıcı drama etkinlikleri programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişimi üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2014). *Eğitimde Drama Teorik ve Temelleri ve Uygulama Örnekleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çam Türkan, Ç. (2020). *6. Sınıf Türkçe Dersinde Drama Yöntemini Kullanmanın Öğrencilerin Sosyal Beceri ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi*. Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çebi, A. (1985). Aktif öğretim yöntemlerinden rol oynama. Ankara Üniversitesi

Çebi, A. (1996). *Öğretim amaçlı yaratıcı drama yoluyla imgesel dil becerisinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Çelen, İ. (2008). *Eğitimde Dramada Uzman Rolü Yaklaşımı ve İngilizce Öğretimi: İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Çelik, O. T., ve Atik, S. (2020). Prospective Teacher Training Program in Turkey: A Meta Synthesis Study. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2),539-564.

*/Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler Arası Yaklaşımla Değer Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Çelikbaş, L. A. (2019). *Christine Nöstlinger'in Seçilmiş Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Yazma Becerisine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

*/Çer, E. (2017). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 379-400.

Çetingöz, D., ve Cantürk Günhan, B. (2011). Drama uygulamalarının okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının drama etkinlikleri planlama becerilerine yönelik görüşleri üzerindeki etkileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),89-99.

Çetingöz, D., ve Cantürk Günhan, B.(2012). The Effects Of Creative Drama Activities On Social Skills Acquisition Of Children Aged Six. *Cukurova University Faculty of Education Journal* 41(2), 54-66.

Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dadük, S., ve Dede, H. (2020). Teaching Secondary School Science through Creative Drama Method: A Case Study Approach. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 107-126.

Deasy, J. R. (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.

DeCoster, J. (2004). *Meta-Analysis Notes*. 20 Nisan 2020 tarihinde <<http://www.stathelp.com/notes.html>> adresinden erişilmiştir.

*Dege, Ö. (2008). *Resimli Hikaye Kitaplarıyla Verilen Dramatik Etkinlik Uygulamalarının Altı Yaş Çocuklarının Bakış Açısı Kazanımlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Demircioğlu, Ş. (2008). *Teaching English Vocabulary To Young Learners Via Drama*. M.A Thesis, Gazi University Institute Of Education Studies, Ankara.

Demirtaş, S. (2009). *Çocuk yuvasında kalan korunmaya muhtaç çocukların değer eğitiminde yaratıcı dramının etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dempfle, A. (2006). *Evaluation Of Methods For Meta-Analysis Of Genetic Linkage Studies For Complex Diseases And Application To Genome Scans For Asthma And Adult Height*. Doctoral Thesis (Inaugural-Dissertation), Marburg Philipps-University, Marburg.

Desailly, J.(2012). *Creativity in the primary classroom*. London: SAGE Publications.

Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 176-190.

Dinçer, S. (2021). *Eğitim Bilimlerinde Uygulamalı Meta-Analiz* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Duatepe, A. (2004). *The effects of drama based instruction on seventh grade students' geometry achievement, van Hiele geometric thinking levels, attitude toward mathematics and geometry /Drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Duatepe-Paksu, A. ve Ubuz, B. (2007). Yaratıcı drama temelli matematik dersleri hakkında öğretmen görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3-4), 193-206

*Duran, İ. (2012). *Okul Öncesinde Eğitici Dramanın Suça Karşı Bilinç Oluşturmaya Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Durlak, J. A. (1995). *Understanding meta-analysis*. L. G. Grimm, & P. R. Yarnold (Eds.). *Reading and understanding multivariate statistics* in (pp. 319-352). American Psychological Association.

Durlak, J. A. (2003). Basic Principles of Meta-Analysis. M.C. Roberts, ve S. S. Ilardi (Eds.). *Handbook of Research Methods in Clinical Psychology* in (pp. 196–209). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

Durlak, J. A., ve Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19(3), 291-332.

Durusoy, H. (2012). *6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eğerci, Z. M. (2018). *Öğretmenlerin fen bilimleri dersinin drama yöntemi ile işlenmesine yönelik öz yeterlik, tutum ve görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekinözü, İ. (2003). *İlköğretimde permütasyon ve olasılık konusunun dramatizasyon ile öğretiminin başarıya etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Elaldı, S., ve Yerliyurt, N. S. (2017). The Efficacy of Drama in Field Experience: A Qualitative Study Using MAXQDA. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 10-26.

Elitok Kesici, A. (2014). Drama dersine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 186-203.

Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge: Cambridge University Press.

*Engin Gökbel, A. (2019). *Okul öncesi 4-5 yaş çocuklarına uygulanan bütünleştirilmiş yaratıcı drama ve sanat etkinliklerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Er, M. A. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerine sağduyu, yardımlaşma, doğruluk ve saygı değerlerinin kazandırılmasında drama etkinliklerinin etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*/Erdem Zengin, E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Erdem Zengin, E. ve Yalçinkaya, E. (2016). Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programındaki değerlere etkisi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 221-236.

Erdem, E. N. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Ay'ın Kendi Eksenini ve Yörüngesel Hareketi Hakkında Başarı ve Görüşlerine Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Erdoğan, C. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi meyveler (Fruits) ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Erdoğan, M. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

*Erdoğan, S. (2006). *Altı Yaş Grubu Çocuklarına Drama Yöntemi İle Verilen Matematik Eğitiminin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, T. (2013). The Effect of Creative Drama Method on Pre-service Classroom Teachers' Writing Skills and Attitudes towards Writing. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1). 44-61. Doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.5>.

Erdoğan, T. (2016). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamaları*. Ankara: Eğiten Kitap.

Erdoğan, T. (2019). Türkçe Öğretimi ve Drama. T. Erdoğan (Ed.). *Drama içinde* (ss. 197-233). Ankara: Eğiten Kitap.

Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313.

*/Ergüder, S. (2019). *Yaratıcı Drama Yönteminin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazmaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Erkan, G., ve Aykaç, M. (2014). Samet Behrengi'nin Kitaplarıyla Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumlarına Etkisi. *Journal Of International Social Research*, 7(31), 600-610.

Er-Türkresin, H. (2020). The effect of using creative drama method on student achievement in the social studies course: A meta-analysis study. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(4). 1881-1896.

*Eti, İ. (2010). *Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Eti, İ., ve Arnas, Y. A. (2016). Hikâye Temelli Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Dört Yaş Grubu Çocukların İfade Edici Dil Gelişimine Etkisi*/The Effect of Story-Based Creative Drama Activities on Four-Year-Old Childrens' Expressive Language Development. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.

Eysenck, H. J. (1978). An Exercise in Mega-Silliness. *American Psychologist*, 33(5), 517-517.

Ezer, F., ve Aksüt, S. (2020). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 625-651.

Felson, D. T. (1992). Bias in meta-analytic research. *Journal of clinical epidemiology*, 45(8), 885-892.

Fidan, Ö. (2005). *Drama metodu kullanımının İngilizce kelime öğretiminde öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Field, A. P., ve Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694.

Finfgeld, D. L. (2003). Metasynthesis: The State of the Art-So Far, *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904.

Fitz-Gibbon, C. T. (1985). The implications of meta-analysis for educational research. *British Educational Research Journal*, 11(1), 45-49.

Fleming, M. (1994). *Starting Drama Teaching*. London: David Furton Publishers

Freeman, G. D., Sullivan, K., ve Fulton, C. R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96(3), 131-138.

Gardner, R. C. (1988). Attitudes and motivation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 135-148

Geçim, A. D. (2012). *The effect of creative drama-based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept and their attitudes toward mathematics / Yaratıcı drama tabanlı öğretimin, 7. sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki matematik başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gedik Ö. (2014). *Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz - yeterlik algılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Giaitzis, L. (2007). *Using dramatic activity to enhance junior core french students' motivation and oral communication skills*. USA: Brook University, St. Catharines, Ontario

Glass, G. V. (1976). Primary, Secondary, And Meta-Analysis Of Research. *Educational Researcher*, 5(10), 3-8.

Glass, G. V. (1982). Meta-analysis: An Approach to the Synthesis of Research Results. *Journal Of Research In Science Teaching*, 19(2), 93-112.

Glass, G. V. (2006). Meta-analysis: The quantitative synthesis of research findings. J.L. Green, G. Camilli, P.B. Elmore, A. Skukauskaitis & E. Grace (Eds.).

Complementary Methods in Education Research in (pp. 427-438). ABD: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Glass, G. V., McGaw, B., ve Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. CA: Sage Publications.

Göktürk, Ö., Çalışkan, M., ve Öztürk, M. S. (2020). The Effects of Creative Drama Activities on Developing English Speaking Skills. *Journal of Inquiry Based Activities*, 10(1), 1-17.

Gönen, M., ve Dalkılıç, N. U. (2000). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar* (3. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology research and development*, 29(2), 75-91.

Guida, M. (1995). Creating theater in the ESL classroom. *The Journal of the Imagination In Language Learning*, 3, 68-71.

Gül, Ş., ve Sözbilir, M. (2015). Fen ve matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme araştırmalarına yönelik tematik içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 85-102.

Güler, M., ve Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111-130.

*Güllü, M. (2009). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

*Gültekin, S.C. ve Vural, R. A. (2019). The Effects of Drama Based Early STEM Program on Scientific Process and Creative Thinking in Preschool Education. *Turkish Journal of Teacher Education*, 8(2), 67-83.

Gümüş H., G. (2017). *Matematik öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Gümüş, K.(2019). *Drama yönteminin fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin ses konusundaki başarılarına etkisi ve yönetime yönelik tutumları*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erışı ve tutum üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gündoğan, A. (2011). *Yaratıcı hayal gücü testinin türk çocuklarına uyarlanması ve dramanın farklı yaş gruplarındaki çocukların (10-13) yaratıcı hayal güçleri üzerine etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gürbüz, N., ve Ilgaz, S. (2021). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Drama ve Bilgisayar Destekli Öğretimin Akademik Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 179-203.

Güven, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.

Güven, G. (2001). *Okulöncesi eğitimde drama liderlerinin anaokulu öğretmenlerinin ve anne babaların eğitimde drama çalışmaları hakkında görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hak, T., Van Rhee, H. J., ve Suurmond, R. (2016). *How to interpret results of meta-analysis*. (Version 1.0) Rotterdam, The Netherlands: Erasmus Rotterdam Institute of Management.

Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.

Hamer, R. M. ve Simpson, P. M. (2002). *SAS tools for meta-analysis*. SAS SUGI Proceedings: Statistics, Data Analysis and Data Mining.

Hamurcu, H. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokullarda drama uygulanmasına yönelik görüşleri: Bir durum çalışması. *Turkish Studies Educational Science*, 13(27), 815-828.

Harbord, R. M., ve Higgins, J. P. (2008). Meta-regression in Stata. *The Stata Journal*, 8(4), 493-519.

*Hatipoğlu, Y. Y. (2006). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education And Drama*. London; Northwestern University Press.

Hedges, L.V.(2007). Meta-analysis. C.R. Rao ve S. Sinharay (Eds.). *Handbook of statistics* (Vol.26) in (pp. 919-953). Amsterdam the Netherlands: Elsevier.

Hendrix, R. (2011). *Using creative dramatics to foster conceptual learning in a science enrichment program*. Doctor of Philosophy Thesis, Auburn University, Alabama.

- Herbison, P., Hay-Smith, J., ve Gillespie, W. J. (2006). Adjustment of meta-analyses on the basis of quality scores should be abandoned. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(12), 1249-1256.
- Littell, J., Corcoran, J., ve Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. New York: Oxford University Press.
- Hesse-Biber, S. (2010). Qualitative approaches to mixed methods practice. *Qualitative inquiry*, 16(6), 455-468.
- Higgins, J. P. T. ve Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1539-1558.
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327, 557-560.
- Huedo-Medina, T. B., Sanchez-Meca, J., Marin-Martinez, F., ve Botella, J. (2006). Assessing heterogeneity in meta-analysis: Q statistic or I² index?. *Psychological methods*, 11(2), 1-37.
- Hunter, J. E., ve Schmidt, F. L. (2004). *Methods of meta-analysis: Correcting error and bias in research findings*. (2nd edition) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Innes, M., Moss, T., ve Smigiel, H. (2001). What do the children say? The importance of student voice. *Research in Drama Education*, 6(2), 207-221.
- İlaslaner Terzi, P. (2019). *Ortaokul 6. sınıf matematik dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının matematiğe yönelik tutuma ve kaygıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- İncebacak, B. B., Tungaç, A. S., ve Yaman, S. (2017). Yaratıcı drama ile öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 214-248.
- İsbir Abrekoğlu, B. (2019). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- İşyar, Ö. Ö.(2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algıları ve Drama Kavramına Yönelik Metaforları İle Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Jain, V., Sharma, R., ve Singh, S. (2012). Doing meta-analysis in research: A systematic approach. *Indian Journal of Dermatology, Venereology, and Leprology*, 78(3), 242-250.

Jensen, L. A., ve Allen, M. N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative Health Research*, 6, 553-560.

Jindal-Snape, D., Vettraino, E., Lowson, A., ve McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary–secondary transition. *Education 3-13*, 39(4), 383-394.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., ve Stanne, M.E. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. University of Minnesota, Minneapolis: Cooperative Learning Center.

Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

*Kaf, Ö., ve Uygungül Yılmaz, Ö. (2017). Effects of creative drama method on students' attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 289-298.

Kaf, Ö. (1999). *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaf, Ö. (2017). Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları ve Sürece İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 931-947.

*Kahriman, M. (2014). *İlkokul 3.sınıf hayat bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

*Kahyaoğlu, H., Yavuzer, Y., ve Aydede, M. N. (2010). Fen Bilgisi Dersinin Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 741-758.

Kalidas, C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 444-449. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.1443.

Kamaraj, I. (2004). *Sosyal becerileri derecelendirme ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve beş yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kamen, M. (1992). *Creative drama and the enhancement of elementary school students' understanding of science concepts*. Ph.D. diss., University of Texas. Texas.

*Kara, Y., ve Aslan, B. (2018). Drama Temelli Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğrencilerinin Sosyal Beceriler Üzerine Etkisinin İncelenmesi: Besinler Konusu Örneği. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 15(1), 698-722

Kara, Y., ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 145-155.

Karabulut, Ö. (2020). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerisine ve Çevresel Duyarlılığına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

*Karadağ, E., ve Çalışkan, N. (2006). İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 45-57.

Karaosmanoğlu, G. (2015). *Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karapınarlı, R. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Matematik Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

*Karataş, O. (2011). *İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Doğal Afet Eğitiminde Drama Tekniğinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi (Deneyisel Çalışma)*. Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Kardash, C. A. M., ve Wright, L. (1986). Does creative drama benefit elementary school students: A meta-analysis. *Youth Theatre Journal*, 1, 11-18.

Kardaş, M. N., ve Koç, R. (2017). Effect of Drama Instruction Method on Students' Turkish Verbal Skills and Speech Anxiety. *International Journal of Progressive Education*, 13(1), 64-78.

Kardaş, N. (2018). *Drama Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerin Türkçe Dersi Konuşma Becerisi ve Kaygısına Etkisi: Karma Yöntem Araştırması*. Yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.

Kariuki, P. ve Humphrey, S.G. (2006). *The effects of Drama on the performance of at risk elementary math students*. Paper presented at the Annual Conference of the Mid-South Educational Research Association, Birmingham, Alabama.

Kartopu, S. (2006). *İlköğretim okulları beşinci sınıflarda drama yöntemi kullanılarak yürütülen resim-iş eğitimi derslerinde resimde müziğin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ve Türkçe derslerinde yaratıcı drama yönteminden yararlanmaya yönelik görüşleri. *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 26-45.

Kaya Güler, İ. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

*Kaya, Ö. (2006). *İlköğretim 3. sınıf görsel sanatlar dersinde drama destekli eğitimin yaratıcı sürece katkıları*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama yöntemi ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 23-37.

Kaya, Y., ve Antepli, S. (2018). Okul öncesi dönemde yaratıcı drama yoluyla değerler eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 237-250.

*Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramanın ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlara etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keklik, A. C. (2018). *Altıncı sınıf öğrencilerinin farklı türdeki problemleri çözme ve kurma becerilerinin yaratıcı drama yöntemi kullanılarak incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kempe, A., Holyord, R. (1994). *Imaging: A Teacher's Guide*. Hodder & Stoughton.

Kepreotes, E. (2009). The metasynthesis: Reducing the isolation of qualitative research. *HNE Handover: For Nurses and Midwives*, 2(1), 47-48.

Khine, M. S., Al-Mutawah, M., ve Afari, E. (2015). Determinants of affective factors in mathematics achievement: Structural equation modeling approach. *Journal of Studies in Education*, 5(2), 199-211.

Kılıç, Ş. ve Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Drama'nın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 56-81.

*Kılıç, Z. (2017). *Yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerin 60-66 aylık çocuklara değer kazandırılmasında etkisi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

*/Kırmızı, F. S. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29,59-71.

Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 95-109.

*Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.

Kış, A. (2013). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerine yönelik bir meta-analiz*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Kış, A., ve Konan, N. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyetlerine göre meta analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-17.

*Kıyaker, S. (2017). *62-72 ay çocuklarının öz düzenleme becerisi üzerinde eğitici drama programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kitchenham, B. A., Budgen, D., Brereton, P. ve Madeyski, L. (2016). Meta-analysis. B. A. Kitchenham, D. Budgen ve P. Brereton (Eds.). *Evidence-Based Software Engineering and Systematic Reviews* in (pp. 133-154). Boca Raton: CRC Press.

*Koç, F. (1999). *Yaratıcı dramanın öğrenmeye etkisi: Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koçkan, Ç. (2004). *Normal ve taşımali eğitim-öğretim yapan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Kırşehir Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kömür, İ. A., ve Öztürk, A. (2013). Yaratıcı Drama Alanında Peter Slade'in Drama Anlayışının İncelenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 8(16), 33-41.

*Köroğlu, H. (2019). *Bilim İçerikli Çocuk Kitaplarının Drama Eşliğinde İncelenmesinin Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerine Etkileri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

*Köseoğlu, E. (2014). *İlkokul 4. sınıflarda drama etkinlikleriyle işlenen derslerin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kuyumcu, N. (2018). *Eğitimde Oyun, Doğaçlama ve Tiyatro*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.

*Küçükemlas, S. (2020). *Yaratıcı drama eğitiminin 60-72 aylık çocukların dikkat gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

L'Abbé K. A., Detsky A. S., ve O'Rourke, K. (1987). Meta-analysis in clinical research. *Annals of Internal Medicine*, 107,224-233.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, B. (2013). The Process of Developing A Partnership Between Teaching Artists And Teachers. *Teaching Artist journal*, 11(1), 26-34.

Lee, B. K., Enciso, P., ve Brown, M. R. (2020). The Effect of Drama-based Pedagogies on K-12 Literacy-Related Outcomes: A Meta-Analysis of 30 Years of Research. *International Journal of Education & the Arts*, 21(30),1-30.

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., ve Steingut, R. R. (2015). The effect of drama-based pedagogy on preK–16 outcomes: A meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.

Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A Mixed method approach. *The Journal of Educational Research*,107(6),482-492. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.836469>.

Levent, T. (1985). *Eğitimde Drama; Genel Yaklaşımlar*. 1. Eğitimde Drama Semineri Bildirisi. Ankara.

Levent, T. (1993). *Niçin Tiyatro*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Lewis, S., ve Clarke, M. (2001). Forest plots: trying to see the wood and the trees. *British Medical Journal*, 322(7300), 1479-1480.

Liamputtong, P., Ezzy, D. (2005). *Qualitative research methods* (2nd. Edition). South Melbourne: Oxford University Press.

Lin, Y. (2010). Drama and Possibility Thinking-Taiwanese Pupils' Perspectives Regarding Creative Pedagogy in Drama. *Thinking Skills and Creativity*, 5, 108-119.

Lincoln, Y. S., ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.

Lindon, J., ve Brodie, K. (2016). *Understanding Child Development 0-8 Years* (4th Edition). London: Hachette UK.

Linnerbrink, E.A. ve Pitrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327.

Lipsey, M. W., ve Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. California: Sage Publications.

Littleton, H., Horsley, S., John, S., ve Nelson, D. V. (2007). Trauma coping strategies and psychological distress: A meta-analysis. *Journal of Traumatic Stress*. 20(6), 977-988.

Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27,503-519.

Maden, S. (2011). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanımıyla İlgili Yaşanan Sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 107-122.

Maden, S., ve Dinç, A. (2017). Drama yönteminin Türkçe öğretiminde kullanımının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 454-500.

*Malbeleş, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

*Mantaş, S. (2014). *Drama etkinliklerinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin sosyal beceri gelişimi ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Marschke, R. (2005). *Creating contexts, characters, and communication: Foreign language teaching and process drama*. Unpublished Master of Education thesis, Queensland University of Technology, Brisbane.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.

McCaslin, N. (2016). *Yaratıcı Drama Sınıf İçinde ve Dışında*. (Çev. P. Özdemir Şimşek). Ankara: Nobel Yayıncılık.

McCaslin, N. (1990). *Creative drama in the classroom* (5th ed.). New York: Longman.

McLeod, B. D., ve Weisz, J. R. (2004). Using dissertations to examine potential bias in child and adolescent clinical trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72(2), 235-251.

McNaughton, M. J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 10(2), 139-155.

*Memiş, A., Sever, E., ve Bozkurt, M. (2016). Yaratıcı yazma ve yaratıcı drama yaklaşımının ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine ve yardımseverlik tutumlarına etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1685-1702.

Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma. Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Metin, G. G. (1999). *Dramanın 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Miles, B. M., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). USA: Sage.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi* (3.baskı). (Çev. Ed. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy) Ankara: Pegem Akademi.

Millah, R. I. (2019). *Students' Experience In Playing Drama: A Focus On Speaking Skills: A Case Study At The Twelfth Grade Students Of MA Asshiddiqiyah 3 Cilamaya Wetan-Karawang*. Unpublished Doctoral Thesis, UIN Sunan Gunung Djati Bandung.

Misco, T., (2007). The frustrations of reader generalizability and grounded theory: alternative considerations for transferability. *Journal of Research Practice* 3, 1–11.

Mudge, S., Kayes, N., ve McPherson, K. (2015). Who is in control? Clinicians' view on their role in selfmanagement approaches: a qualitative metasynthesis. *BMJ Open*, 5(5), 1-11.

Mullen, B., Muellerleile, P., ve Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450-1462.

*Mutlu Aydın, S. (2013). *Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Nalçacı, İ. Ö. (2012). *Çevremizdeki kirlilik konusunun ilköğretimde yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi ve öğrenci farkındalığına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

**Namdar, A. O., Bülbül, A. N., ve Çankal, A. O. (2018). Yaratıcı Drama ile Canlılar Dünyasına Yolculuk. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1404-1422.

Namdar, A. O., ve Çamadan, F. (2016). Yaratıcı Drama Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Eğitim fakültesi Dergisi (GEFAD / GUJGEF)* 36(3), 557-575.

*Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama’nın Bir Yöntem Olarak Kullanılmasının Öğrenci Başarısına Etkisi (Şırnak İli Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nayci, Ö. (2019). Çocuk ve Drama Dersi Veren Öğretim Elemanlarının Niteliklerine İlişkin Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 14(2), 281-296.

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri. I-II. Cilt. (5. Baskı)*. (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayınodası Yayınları.

Noah, Jr. P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205.

Noblit, G. W. ve Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. London: Sage.31.04.2020 tarihinde <https://us.sagepub.com/en-us/nam/meta-ethnography/book2416> adresinden erişilmiştir.

Nurhayati, D. A. W. (2016). Using local drama in writing and speaking: EFL learners' creative expression. *Journal of English Language Teaching and Linguistics*, 1(1), 51-77.

Oğur, B. (2005). *Fen bilgisi dersinde, "canlıların iç yapısına yolculuk" ve "vücudumda neler var? çevremizi nasıl algılıyoruz?" ünitelerinde drama entegrasyonunun öğrencilerin fen başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Oğuz, A. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Oğuzkan, Ş. (1986). *Anaokullarında Yaratıcı Dramatizasyon Uygulamaları*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Onur, G. (2008). *İlköğretim 2. ve 3. Sınıf Öğrencilerine Sınıf ve Okul Kuralları'nın Hayat Bilgisi Dersi Programı Çerçevesinde Drama Tekniğiyle Öğretiminin Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Oral, G. (2002). İlköğretimde öğrencilerin sosyal katılımını özendirmeye yönelik bir program. *Boğaziçi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 30-44.

Ormancı, Ü., ve Özcan, S. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23-40.

Ökten, K., ve Gökbulut, Ö. Ö. (2015). Yaratıcı Drama Yöntemiyle Okul Öncesi Çocuklarının İlişki Başlatma ve Sürdürebilme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 165-174.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden Beş-Altı Yaş Grubu Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Önder, A. (2006). *İlköğretimde Eğitici Drama*. Ankara: Morpa.

Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Önder, A. (2016). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

*Önder, S. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Müzik Dersinin Drama İle Birleştirilerek Uygulanması ve Öğrenciler Üzerindeki Öğrenme Farklılıklarının Tespit Edilmesi*. Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

**Özber, M. (2019). *Yaratıcı Drama Yöntemleriyle Oluşturulmuş Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Kaygısı, Yazmaya Yönelik Tutumu ve Yazma Öz Yeterliliğine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Özbey, Ö. F. (2017). *Türkiye’de Drama Yöntemi İle Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Özcan, H. (2004). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde drama yönteminin kullanılması (Kazan ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

*Özçelik, E. (2019). *Temel eğitimde drama yöntemi ile sorumluluk değerinin öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir Şimşek, P., ve Karataş, F. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: meta-analiz çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1) , 63-84.

Özdemir, E. (1965). *Uygulamalı Dramatizasyon*. İstanbul: Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları.

Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

*Özden Ercan, G. (2019). *Yaratıcı dramanın sınıf ortamındaki etkileşim örüntüsüne etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özen, Z. (2011). *Dorothy Heathcote'un Yaratıcı Drama Yaklaşımları*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Özensoy, S. (2010). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin yeterli ve dengeli beslenme eğitiminde yaratıcı dramanın etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Özer, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özoğul, T. (2019). *Turizm eğitim ve öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına, tutumuna, görüşlerine ve başarının kalıcılığına etkisi: Otel Yönetimi dersi örneği*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özoğul, T., Aktaş, S. G., Sezerel, H., ve Adıgüzel, Ö. (2020). Turizm eğitiminde yaratıcı drama yöntemi: Öğrenmedeki rolüne, ders sürecine ve duygu durumuna yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Tourism Theory and Research*, 6(1), 1-19.

Özsoy, N., ve Yüksel, S . (2007). Matematik Öğretiminde Drama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21,32-36.

Öztürk, B., Şahin, F. T., ve Koç, G. (2002). Student attributes affecting teacher expectations. *Educational Administration in Theory and Practice*, 31(31), 390-413.

**Öztürk, M., Akkan, Y., Kaplan, A., ve Oktay, E. (2016). Drama yöntemiyle toplama işlemi: İlkokul birinci sınıf öğrencilerinden yansımalar. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 183-202.

Öztürk, T., ve Sarı, D. (2018). Sosyal Bilgilerde Yaratıcı Drama Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına, Tutumlarına ve Öğretimin Kalıcılığına Etkisi. *Journal Of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3),586-605.

Paterson, B. L., Thorne S. E., Canam, C., ve Jillings, C. (2001). *Meta-Study Of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta analysis and Meta-Synthesis*. London: Sage.

Patil, S. R., Morales, R., Cates, S., ve Anderson, D., ve Kendall, D. (2004). An application of meta-analysis in food safety consumer research to evaluate consumer behaviors and practices. *Journal of Food Protection*, 67(11), 2587-2595..

Patton, M.Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3.baskı).(Çev. Ed. M., Bütün ve S.B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Paylan, N. (2013). *İlkokulda yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin özgüven gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

*Pehlivan, E. S. (2019). *Mobil anaokuluna devam eden çocuklara uygulanan drama destekli problem çözme eğitim programının çocukların problem çözme becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pekdoğan, S., ve Korkmaz, H. İ. (2016). An experimental study on development critical thinking skills via educational drama as a teaching method. *International online journal of educational sciences*, 8(3),12-21.

Peker, Ş., ve Adıgüzel, Ö. (2020). Yaratıcı Drama Tekniklerinden Özel Mülkiyet Tekniğinin Yaratıcı Yazma Yaklaşımı ile Karşılaştırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 131-166.

Pektezel, B. (2017). *Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Tarih Konularının Öğretiminde Drama Kullanımı: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Petitti, D. B. (1994). Statistical methods in meta-analysis. *Meta-analysis decision analysis and cost-effectiveness analysis-Methods for quantitative synthesis in medicine-*, 90-114.

Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis, and cost-effectiveness analysis: methods for quantitative synthesis in medicine* (2nd). New York: Oxford University Press.

Philips, S. C., (2003). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.

Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis*. New York: Springer Science & Business Media.

Pigott, T. D., ve Polanin, J. R. (2020). Methodological guidance paper: High-quality meta-analysis in a systematic review. *Review of Educational Research*, 90(1), 24-46.

Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts education policy review*, 94(6), 24-28.

Polat, S. (2015). The evaluation of qualitative studies in turkey about critical thinking skills: A meta-synthesis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3). 229-243.

Polat, S., ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.

Polit, D. F., ve Beck, C. T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. *International journal of nursing studies*, 47(11), 1451-1458.

Prendiville, F., ve Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama* 7-11. ABD: Paul Chapman Sage.

Prislin, R. ve Crano, W. D. (2008). Attitudes and attitude change: The fourth peak. R. Prislin & W. D. Crano (Eds.). *Attitudes and Attitude Change* in (pp. 3-18). New York: Psychology Press.

Punch, K. F.(2011). *Sosyal Araştırmalara Giriş. Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Radin, D. I. (2002). *Meta-analiz*. [Çevrim-içi: <http://www.spiritualizm.com/kitap/kitaplikbyenguc4.html>].

Rosenberg, M. S., Adams, D. C., ve Gurevitch, J. (2000). *Metawin: Statistical Software For Meta-Analysis* (Version 2.0).Sunderland, MA: Sinauer Associates, Inc.

Rosenthal, R. (1979). The “File Drawer” Problem And Tolerance For Null Results. *Psychological Bulletin*, 86, 638-641.

Rosenthal, R. (1991). *Meta-Analytic procedures for social research*. London: Sage.

Rosenthal, R. (1995). Writing meta-analytic reviews. *Psychological Bulletin*, 118(2),183-192.

Rosenthal, R., ve DiMatteo, M. R. (2001). Meta-analysis: Recent developments in quantitative methods for literature reviews. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 59-82.

Rosler, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class. *The Social Studies*, 99(6), 265-272.

Rothstein, H. R., Sutton, A. J. ve Borenstein, M. (2005). Publication bias in meta-analysis. H. R. Rothstein, A. J. Sutton, M. Borenstein (Eds). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* in (pp. 1-8). England: John Wiley & Sons, Chichester.

Rothstein, H. R., Sutton, A. J. ve Borenstein, M. (2005). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments*. England: John Wiley & Sons, Chichester.

Rudy, A.C. (2001). “A Meta Analysis Of The Treatment Of Anorexia Nervosa: A Proposal” Ithaca College.

Saab, J. F. (1987). *The Effects of Creative Drama Methods on Mathematics Achievement, Attitudes And Creativity*. Unpublished doctoral thesis, West Virginia Üniversitesi, Morgantown.

Sağırılı, H. E. G. (2001). *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin başarıya etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Sağlam, M., ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta-değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(18), 175-188.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (1.baskı). (Çev. Ed. A.T. Akcan ve S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi.
- Samsa, F. (2020). *Türkiye’de Yaratıcı Drama İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri*. Yüksek lisans tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.
- San, İ. (2006). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları.(Ed. H. Ö. Adıgüzel). *Yaratıcı Drama (1985-1998 Yazılar)* içinde (ss. 113-122).
- San, İ. (2018). *Yaratıcı Drama ve Müze: Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sánchez-Meca, J., ve Marin-Martinez, F. (2010). Meta-analysis in psychological research. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 150-162.
- Sandelowski, M. (1986). The Problem Of Rigor In Qualitative Research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Sandelowski, M., Docherty, S., ve Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-372.
- Sandelowski, M., ve Barroso, J. (2003). Classifying the findings in qualitative studies. *Qualitative Health Research*, 13(7), 905-923.
- Saraç, A. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasıının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Saraç, G. (2007). *The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners*. Unpublished master thesis, Gazi University, Institute of Education Sciences, Ankara.
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin*

kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Sarier, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 115-132.

Sarikaya, H.S. (2020). Teacher Candidates' Attitudes and Opinions Regarding Creative Drama Instruction Within Social Studies Courses. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 263-282.

Schwarzer, R. (1989). *Meta-analysis programs*. Berlin: Freie Universität.

Sefer, S. R., ve Akfırat, N. (2009). Yaşam becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(8), 99-112.

*Selmanoğlu, E. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Dramanın Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

*Selvi, K., ve Öztürk, A. (2000). Yaratıcı drama yöntemi ile fen öğretimi. *Eğitim ve Bilim*, 25(116), 42-46.

*Sevgen, M. (2016). *Yaratıcı drama yoluyla verilen sosyal beceri eğitiminin anaokulu çocuklarının sosyal gelişimlerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

*Sezer, T. (2008). *Okul Öncesi Eğitimi Alan Beş Yaş Grubu Çocuklara Sayı ve İşlem Kavramlarını Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Shadish, W. R., ve Haddock, C. K. (1994). Combining Estimates of Effect Size. H. Cooper & L. V. Hedges (Eds). *The Handbook of Research Synthesis* in (pp. 261–281). New York: Russell Sage Foundation.

Shelby, L. B., ve Vaske, J. J. (2008). Understanding meta-analysis: A review of the methodological literature. *Leisure Sciences*, 30(2), 96-110.

Siegel, M. A., ve Ranney, M. A. (2003). Developing the changes in attitude about the relevance of science (CARS) questionnaire and assessing two high school science classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 757-775.

Smith, M. L., ve Glass, G. V. (1977). Meta-Analysis Of Psychotherapy Outcome Studies. *American Psychologist*, 32(9), 752-760.

*Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişimine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Soner, S. (2005). *İlköğretim Matematik Dersi Kesirli Sayılarda Toplama-Çıkarma İşleminde Drama Yöntemi İle Yapılan Öğretimin Etkililiği*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

*Soylu Makas, F. (2017). *Yaratıcı Drama Yönteminin Dördüncü Sınıf Matematik Dersinde Başarı, Tutum ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

*Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersinde Drama Yönteminin Öğrencilerin Başarılarına Tutumlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Sözkesen, A. (2015). *60-72 aylık çocukların değer eğitiminde öykü temelli yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sterne, J. A. C., Becker, B. J., ve Egger, M. (2005). The funnel plot. H.R. Rothstein, A.J. Sutton, M. Borenstein (Eds.). *Publication bias in meta-analysis: Prevention, assessment and adjustments* in (pp. 75-98). Wiley: Chichester.

Sterne, J. A. C., Egger, M. ve Moher, D. (2008). Addressing reporting biases. J. P. T. Higgins ve S. Green (Eds.). *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* in (pp. 297-334). West Sussex: John Wiley & Sons.

Sterne, J. A. C., Sutton, A. J., Ioannidis, J. P. A, Terrin, N., Jones, D. R., Lau, J., Carpenter, J., Rücker, G., Harbord, R. M., Schmid, C.H., Tetzlaff, J., Deeks, J. J., Peters, J., Macaskill, P., Schwarzer, G., Duval, S., Altman, D.G., Moher, D., & Higgins, J.P.T. (2011). Recommendations for examining and interpreting funnel plot asymmetry in meta-analyses of randomised controlled trials. *BMJ*, 342, 1-8.

Sterne, J. A. C., ve Harbord, R. M. (2004). Funnel plots in meta-analysis. *The Stata Journal*, 4(2), 127-141.

Stowe, A. (2001). *Using drama to improve creative writing*. <http://www.ntrp.org.uk/sites/all/documents/Stowe.pdf>. adresinden 12.12.2020 tarihinde alınmıştır.

Strobel, J., ve Van Barneveld, A. (2009). When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44-58.

Subaşı, M. (2012). *Drama yönteminin ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi durgun elektrik konusunda akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Sunal Kuruöz, P. (2019). *Türkiye’de okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında drama ağırlıklı ingilizce öğretimi tezleri üzerine bir değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sutton, A. J. (2009). Publication Bias. H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.). *The Handbook Of Research Synthesis And Meta-Analysis* (2nd Edition) in (pp. 435-452). New York: Russell Sage Foundation.

Sutton, A. J., Abrams, K. R., Jones, D. R., Jones, D. R., Sheldon, T. A., ve Song, F. (2000). *Methods for meta-analysis in medical research* (Vol. 348). Chichester: Wiley.

*Sütçü, Z. (2006). *Drama eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubundaki çocukların beslenme alışkanlıklarına etkisinin analizi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Švábová, B. (2017). Creative Drama at School and Creative Drama Activities. *Prima Educatione*,1, 113-127. DOI: 10.17951/PE/2017.1.113.

Şahbaz, Ö. (2004). *İlköğretim 4. sınıf "canlılar çeşitlidir" ünitesinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin sözel yaratıcılıklarına, başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şek Balandı, Ş. (2017). *Yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin duygusal zekâ gelişimine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şen, S. (2019). SPSS ile meta analiz nasıl yapılır?. *Harran Education Journal*,4(1),21-49. doi: 110.22596/2019.0401.21.49.

Şen, S., ve Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile Meta Analiz Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şengül, Ö. A., ve Ünal, F. T. (2018). The Effect of Creative Drama on Pre-service Teachers’ Communication Skills. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 19(2),1162-1174.

Şengül, S., ve Ekinözü, İ. (2006). Canlandırma Yönteminin Öğrencilerin Matematik Tutumuna Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 517-526.

Şentürk Tosun, S. (2020). *Sanat akımlarının yaratıcı drama yöntemiyle öğretilmesinin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Şentürk, A. (2020). *4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmeni adaylarının sosyal becerilerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tandy, M. ve Howell, J. (2010). *Creating drama with 7-11 year olds*. USA: Routledge

*Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taş, N. H. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin "enerji dönüşümleri ve çevre bilinci" ünitesinin akademik başarı ve fene karşı tutumlarına yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*Taşkın-Can, B. (2013). Fen öğretiminde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *İlköğretim Online/Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.

*Taşkıran, S. (2005). *Drama Yöntemi İle İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişinin Öğrenme ve Öğrencilerin Benlik Kavramına Etkisi Yönünden Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

*Tedik, G. (2013). *İlkokul 4.sınıfta uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcılık becerisine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Terzi, A., ve Beştepe, N. E. (2018). Leonardo Da Vinci'nin "Son Akşam Yemeği" Adlı Eserinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Çözümlemesinde Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 173-187.

*Terzioğlu Ünveren, İ. (2018). *Dramanın Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi (Temel Eğitim I. Kademe 3. Sınıf Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Thalheimer, W., ve Cook, S. (2002). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. *Work-Learning Research*, 1, 1-9.

Thomas, J., ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-20.

Thorne, S. (1997). The art (and science) of critiquing qualitative research. J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* in (pp. 117-132). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

Thornton, A., ve Lee, P. (2000). Publication bias in meta-analysis its causes and consequences. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53(2), 207-216.

Timothy, J., ve Apata, F. S. (2014). Effects Of Creative Drama-Based Instruction On Basic Science Achievement And Scientific Attitudes In Lagos State. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, 2(2), 59-65.

Ting, S. (2005). *Drama-assisted high school English's listening and speaking instruction*. <http://nccuir.lib.nccu.edu.tw/handle/140.119/31818> adresinden 14.09.2020 tarihinde alınmıştır.

Toraman, Ç., ve Ulubey, Ö. (2016). The Effect of Creative Drama Method on the Attitude towards Course: A Meta-Analysis Study. *Journal of Educational Sciences Research*, 6(1), 87-115.

Tutal, Ö. (2019). *Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

*Tuzcuoğlu, N., Kamaraj, I., ve Önder, A. (1998). Dramanın Okulöncesi Çocuklarının Kavram Öğrenmeleri Üzerindeki Etkisi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(9), 163-167.

Türkel, A., ve Öz, K. (2020). The Effect of Creative Drama on Some Variables Related with Speaking. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 45-62.

Tveita, J., (1998). *Helping Students to Understand the Elektron Model For Simple Circuits by Use Of a Drama Model And Other Untraditional Learning Methods*. Nesna University College, Norway.

*Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences*, 5(7), 876-880.

*Ulaş, A. H., Tedik, G., ve Sevim, O. (2014). İlkokul 4. Sınıfta Uygulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcılık Düzeylerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52, 331-350.

Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ulubey, Ö. (2018). The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A Meta-analysis Study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.

Ulubey, Ö., ve Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195-220.

*Umutlu, A. (2004). *Dramatizasyon Yönteminin Yabancı Dil Öğretimi Üzerindeki Etkisi Ve Dramatizasyon Yöntemi İle Sıfatların Öğretimi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Umuzdaş, S., Doğan, A., ve Umuzdaş, M. S. (2019). Impact of Musical Creative Drama Education on Self-Confidence of Preschool Children. *Journal of Education and Training Studies*, 7(11), 10-22.

*/Ural Keleş, P. (2009). *Kavramsal Değişim Metinleri, Oyun ve Drama İle Zenginleştirilmiş 5e Modelinin Etkililiğinin Belirlenmesi: "Canlıları Sınıflandırılım" Örneği*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

*Uşaklı, H. (2006). *Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim V sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri, atılganlık düzeyi ve benlik-saygısına etkisi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Uyar, N. (1995). *Anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocuklarda destekleyici olarak uygulanan eğitimde drama programının çocukların dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

**Uygungül Yılmaz, Ö., ve Kaf, Ö. (2019). The Effects of Creative Drama Method on Students' Attitude towards Social Studies With Respect to Learning Styles. *Çukurova University. Faculty of Education Journal*, 48(2), 1340-1366.

Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzun, A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemine yönelik tutum ve özyeterlikleri ile hayat bilgisi dersinde kullanımına ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Uzunöz, F. S., ve Demirhan, G. (2017). The effect of creative drama on critical thinking in preservice physical education teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 164-174.

Ülker Erdem, A., Aydos, E. H., ve Gönen, M. (2017). Okul öncesi eğitim ortamlarında yaratıcı drama kullanımı: öğretmenler ve öğretmen adayları perspektifinden bir inceleme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 409-424.

*Ünal-Erhan, T. (2000). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinin drama ile verilmesinin dersin öğrenilmesine ve çocukların benlik kavramlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Üstün, U., ve Eryılmaz, A. (2014). Etkili araştırma sentezleri yapabilmek için bir araştırma yöntemi: Meta-analiz. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 39(174), 1-32.

*Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Üstündağ, T. (2018). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

*/*Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı Drama Yönteminin Hayat Bilgisi Derslerinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Valentine, J. C. (2019). Judging the quality of primary research. H. Cooper, L. Hedges, & J. Valentine (Eds.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd edition) in (pp. 130-139). New York: Russell Sage Foundation.

Valentine, J. C., ve Cooper, H. (2008). A systematic and transparent approach for assessing the methodological quality of intervention effectiveness research: The Study Design and Implementation Assessment Device (Study DIAD). *Psychological methods*, 13(2), 130-149.

Vevea, J. L., Coburn, K., ve Sutton, A. (2019). Publication Bias. H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Eds.). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd edition) in (pp. 383- 429). New York: Russell Sage.

Vevea, J. L., Zelinsky, N. A. M., ve Orwin, R. G., (2019). Evaluating coding decisions. Cooper, H., Hedges, L. V. & Valentine J. C (Eds.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis (3rd edition)* in (pp. 173- 204). New York: Russell Sage.

Viera, A. J., ve Garrett, J. M. (2005). Understanding İnterobserver Agreement: The Kappa Statistic. *Research Series*, 37(5), 360-363.

Walsh, D. ve Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211.

Way, B. (1967). *Development trough Drama*. London: Longman.

Weed, M. (2005). “Meta interpretation”: A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21.

Wei, J., Yang, T. B., Luo, W., Qin, J. B. ve Kong, F. J. (2013). Complications following dorsal versus volar plate fixation of distal radius fracture: a meta-analysis. *Journal of International Medical Research*, 41(2), 265-275.

Wisdom, J., ve Creswell, J. W. (2013). *Mixed methods: İntegrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality.

Wolf, F. M. (1988). *Meta-Analysis Quantitative Methods For Research Synthesis (3rd Ed.)*. California: Sage Publications.

Woon, F., ve Hedges, D. W. (2011). Gender does not moderate hippocampal volume deficits in adults with posttraumatic stress disorder: A meta- analysis. *Hippocampus*, 21(3), 243-252.

*Yalçın, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile verilmesinin dersin öğrenilmesine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal bilgiler dersinde kullanılan drama yöntemine ilişkin öğrenci görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 186, 278-290.

Yalçınkaya, O. C., ve Adıgüzel, Ö. (2019). Okulöncesi Dönemde Anlatı Tiyatrosu ile Alıcı Dil Gelişimi. *Elementary Education Online*, 18(2).563-583.

*Yalım, N. (2003). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

*Yalım, N. (2009). *5-6 Yaş Çocuklarında Matematiksel Şekil Algısı ve Sayı Kavramının Gelişiminde Drama Yönteminin Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

*Yaman, B. (2005). Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına (Stöy) Dayalı Eğitimde Drama Yönteminin, İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 465-482.

Yang, S. (2007). Creative Drama in English Learning: A Study Of College Students Applying English Dramas in Elementary School Student. *The International Journal of The Humanities*, 5(2),1-5.

Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4(1), 37-49.

Yassa, N.A.(1997). *A study of the effect of drama education on social interaction in high school students*. Unpublished Doktoral Dissertation, Ontario: Lakehead University.

Yaşar, Ş., Çengelci Köse, T., Göz, N., ve Gürdoğan Bayır, Ö . (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1),38-56.

Yaya-Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

*Yazkan, M. (2000). *İlköğretim Okullarının I. Kademesinde Dinlediğini Anlama Davranışının Kazandırılmasına Dramatizasyonun Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Yeh, J., ve D'Amico, F. (2004). Forest plots: data summaries at a glance. *The Journal of Family Practice*, 53(12), 1007.

Yeşilpınar Uyar, M., ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-209.

*Yeterge, H. T., Demirtaş, V. Y., Coşkun, U. H., ve Kaçar, G. V. (2019). The Effects of Creative Drama-Based Sensory Integration Training Program on Preschool

Children's Self-Regulating Skills and Visual Perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(5), 73-91.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**Yıldırım, M., ve Erdoğan, T. (2016). Yaratıcı drama yönteminin ilkököl ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 71-88.

Yıldızlı, H., Erdol, T.A., Baştuğ, M., Bayram, K. (2018). Türkiye’de Öğretmen Kavramı Üzerine Yapılan Metafor Araştırmalarına Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması. *Education ve Science/Eğitim ve Bilim*, 43(193),1-43.

Yılmaz, B. (2010). *Yaratıcı Dramanın Görsel Sanatlar Eğitimine Etkisinin İlköğretim 5. Sınıf Düzeyinde İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*/Yılmaz, B. (2019). *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yardımseverlik Değerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılması*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

Yılmaz, G. (2019). *Okul öncesi eğitim alan çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yüksek lisans tezi, Kırklareli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kırklareli.

Yiğit, Ç. (2010). Müzikte Yaratıcı Drama. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-10.

*Yumurtacı, N. (2019). *Using Creative Drama In Teaching English To Young Learners: Effectiveness On Vocabulary Development And Creative Thinking*. A Thesis Submitted To The Graduate School Of Educational Sciences Of Bahçeşehir University, İstanbul.

Zayimoğlu, F. (2006). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi “coğrafya ve dünyamız” ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311-318.

EKLER

Ek-1: Kodlama Formu

Kodlayıcıya İlişkin Bilgiler

Adı-Soyadı:

Cinsiyetiniz:

Görevli olduğu Ana Bilim Dalı:

Unvanı:

Hizmet yılı:

Uzmanlık Alanı:

ÇALIŞMANIN KİMLİĞİNE İLİŞKİN BİLGİLER

Çalışma sıra numarası:

Çalışma adı:

Çalışma yazarı:

ÇALIŞMAYA İLİŞKİN GENEL BİLGİLER

1. Yayın yılı:

2. Yayın türü: Makale (), Yüksek lisans tezi (), Doktora tezi ().

3. Çalışma tez ise, tezi yöneten Danışman unvanı: Prof esör(),Doçent (),Dr.Öğretim Üyesi ().

4. Yayın dili: Türkçe (), İngilizce ().

5. Yayınlandığı Üniversite:

6. Yayınlandığı Enstitü:

7. Yayınlandığı ABD:

8. Çalışmanın yapıldığı bölge:

9. Çalışmanın yapıldığı il:

10. Uygulama süresi (hafta):

11. Uygulama Saati:

12. Konu alanı: Dil (), Sayısal (), Sözel ().

13. Uygulamanın yapıldığı ders:

14. Çalışma grubu : Okulöncesi (), İlkokul ().

Çalışma grubu İlkokul ise sınıf düzeyi: 1.sınıf (), 2.sınıf (), 3. Sınıf (), 4.sınıf (),5. Sınıf().

15. Toplam Örneklem sayısı:

Deney grubu örneklem:

Kontrol grubu örneklem:

16. Çalışmanın yöntemi: Nicel (), Nitel (), Karma ().

17. Araştırmanın modeli:

() Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

() Sontest Kontrol Gruplu Desen

() Öntest-Sontest-Kalıcılık Testi Kontrol Gruplu Desen

() 2x2 Faktöriyel Desen

() Solomon'un Dört Gruplu Deseni

() Rapor edilmemiş

() Diğer (açıklayınız)

18. Araştırmanın bağımlı değişkeni*: Akademik başarı (), Kalıcılık (), Tutum (), Değer (), Beceri ().

(* Birden fazla değişkeni ölçen çalışmalar olduğu için birden fazla seçenek işaretlenebilir.)

19. Çalışmada veri analiz yöntemleri:

ÇALIŞMANIN SONUCUNA İLİŞKİN BİLGİLER

20. DENEY grubu ile ilgili **Öntest** puanı verileri:

Değişken: Akademik başarı (), Kalıcılık (), Tutum (), Değer (), Beceri ().

Öntest aritmetik ortalama puanı:

Öntest standart sapma puanı:

Örneklem sayısı:

21. DENEY grubu ile ilgili **Sontest** puanı verileri

Değişken: Akademik başarı (), Kalıcılık (), Tutum (), Değer (), Beceri ().

Sontest aritmetik ortalama puanı:

Sontest standart sapma puanı:

Örneklem sayısı:

“t” değeri :

“p” değeri:

22. KONTROL grubu ile ilgili **Öntest** puanı verileri:

Değişken: Akademik başarı (), Kalıcılık (), Tutum (), Değer (), Beceri ().

Öntest aritmetik ortalama puanı:

Öntest standart sapma puanı:

Örneklem sayısı:

23. KONTROL grubu ile ilgili **Sontest** puanı verileri

Değişken: Akademik başarı (), Kalıcılık (), Tutum (), Değer (), Beceri ().

Sontest aritmetik ortalama puanı:

Sontest standart sapma puanı:

Örneklem sayısı:

“t” değeri :

“p” değeri:

Ek-2: Kodlayıcı (Araştırmacı) Güvenirlik Verileri

Araştırmacı iki farklı zamanda kodlama yapmıştır. Bu iki kodlama sonucunda eğer iki kod birbiriyle aynıysa “1” eğer birbirinden farklıysa “0” ile kodlanmıştır ve bu kodlamalara ilişkin veriler aşağıdaki Tabloda verilmiştir.

	ÇALIŞMALAR				
Madde numarası	1 (Şentürk,2019)	2 (Ütkür, 2012)	3 (Soylu Makas, 2017)	4 (Nayci, 2011)	5 (Yalım, 2003)
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	1	1	0	0	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	0	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	0	1	0	1
14	1	1	1	1	1
15	1	0	1	0	1
16	0	0	0	1	1
17	1	1	1	1	0
18	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1
21	1	1	1	1	1
22	1	1	1	1	1
Toplam	20	19	20	19	21
Uyuşma yüzdesi	0,909	0,864	0,909	0,864	0,955
Uyuşma ortalaması	0,900				

Ek-3: Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Verileri

Kodlama formundaki her bir madde iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlama sonucunda iki kodlayıcı (uzman ve araştırmacı) tarafından aynı kodlanan maddeler “1” ile kodlanırken, farklı kodlanan maddeler ise “0” ile kodlanmıştır. Sonuçta elde edilen kodlama puanları aracılığıyla toplam kodlama puanı elde edilmiş ve kodlayıcılar arası uzlaşma katsayısı her bir çalışma ve kodlayıcı için hesaplanmıştır. Tabloda kodlayıcılar arası güvenirlik verileri sunulmaktadır.

Maddeler	1. KODLAYICI			2. KODLAYICI		
	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 3	Çalışma 1	Çalışma 2	Çalışma 3
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1
10	0	1	1	1	0	1
11	1	0	1	0	0	1
12	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1
14	1	0	1	1	1	0
15	1	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1	1
17	1	1	0	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1
19	1	1	1	1	1	1
20	0	1	1	0	1	1
21	1	1	1	1	1	1
22	0	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	0	0
Toplam puan	20	21	22	21	20	21
Uzlaşma oranı	0,869	0,913	0,956	0,913	0,869	0,913
Kodlayıcı ortalamaları	0,927			0,898		
Uzlaşma Oranı (Toplam ortalama)	0,912					

Ek-4: Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları

Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları				
		Kodlayıcı-2		Σ
		+	-	
Kodlayıcı-1	+	20	1	21
	-	1	13	14
Σ		21	14	35

Kodlayıcılar Arası Uyum Kappa Testi Sonuçları					
		Value	Asymp. Std. Error ^a	Approx. T ^b	Approx. Sig.
Measure of Agreement	Kappa	0,875	0,81	5,213	,000
N of Valid Cases		35			

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis

Ek-5: Temalara Yönelik Kodlayıcılar Arası Uyum Cohen's Kappa Test Sonuçları

Dramanın Öğrenciler Üzerindeki Rolü				
		K2		
K1		+	-	Σ
	+	29	2	31
	-	3	19	22
	Σ	32	21	53
Kappa: .804		p: .000		

Dramanın Öğrenme Çıktıları				
		K2		
K1		+	-	Σ
	+	24	1	25
	-	2	15	17
	Σ	26	16	42
Kappa: .850		p: .000		

Dramanın Dezavantajları				
		K2		
K1		+	-	Σ
	+	9	0	9
	-	1	7	8
	Σ	10	7	17
Kappa: .881		p: .000		

Ek-6: Literatür Tarama ve Kaynaklara Ulaşma Stratejileri Kursu Katılım Belgesi



Ek-7: Meta Analiz ile İlgili Katılım Belgesi-1



Ek-8: Meta Analiz ile İlgili Katılım Belgesi-2



Ek-9: Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı Katılım Belgesi



Sayı: 20-0789
Konu: 3. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	35635267580	Bağlama Tarihi:	01.12.2020
Karar Tarihi/No:	02.11.2020/43-14	Baş Tarihi:	06.01.2021
Belge No:	2020-44ANK/3.16.4/059	Dönemi:	2020/4
Eğitmen/Lider:	İbrahim Toprak	Devam Süresi:	48 Saat

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

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



Dr. İhsan METİNNAM
Genel Başkan Yrd.

Dernek Kodu: 0636114

GENEL MERKEZ-Selçuk Cad. 41/2-Şişli / ANKARA M +90 312 415 00 89 c +90 312 255 6962 e bilgi@yareticidrama.org w www.yareticidrama.org

Üyesi OKA@amuz Ulusal/Uluslararası Kuruluşlar
Memberships



Çağdaş Drama Derneği "Okunup Okunmayan Tiyatro Drama Güç Birliği", "Okunmayan Eğitim Drama ve Tiyatro Güç Birliği", "Okunup Okunmayan" ve "Okunup Okunmayan Tiyatro Drama Güç Birliği" üyesidir.

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

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Unvanı: Araştırma Görevlisi

Yabancı Dil: İngilizce

Öğrenim Durumu

Lisans : (2008-2012) Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
İlköğretim ABD, Sınıf Öğretmenliği Programı.

Yüksek Lisans : (2014 - 2016) Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
İlköğretim ABD, Tezli Yüksek Lisans Programı.

Doktora : (2016- 2021) İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisansüstü Eğitim
Enstitüsü, Temel Eğitim ABD, Sınıf Öğretmenliği Doktora
Programı.

Çalıştığı Kurumlar

2014- : Araştırma Görevlisi- Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim
Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD.