

**TÜRKİYE’DE DRAMA YÖNTEMİ İLE YAPILAN ÇALIŞMALARIN
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI**

Ömer Faruk ÖZBEY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 3 (üç) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ömer Faruk
Soyadı : ÖZBEY
Bölümü : Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye’de Drama Yöntemi ile Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması
İngilizce Adı : Investigation of Effectiveness on Drama Method Studies in Turkey: A Meta Analysis Study

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Ömer Faruk ÖZBEY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ömer Faruk Özbey tarafından hazırlanan “Türkiye’de Drama Yöntemi İle Yapılan Çalışmaların Etkililiğinin İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

(Temel Eğitim ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE

(Temel Eğitim ABD, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

(Sınıf Eğitimi ABD, Düzce Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Aileme

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın düşünce aşamasından tamamlanma aşamasına kadarki her basamakta izi bulunan ve bu süreçte bana rehberlik ederek yönümü bulmamı sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. Rabia SARIKAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatına başladığımdan beri bana destek olan ve olmaya devam eden, her türlü zorlukta yanımda duran, motivasyon kaynağım annem ve babama teşekkür ederim. Her çıkmaza girdiğimde farklı yollardan bana akıl veren kardeşlerime ve bu çalışmada ufakta olsa katkıda bulunmuş bütün tanıdıklarına teşekkürlerimi sunarım.

TÜRKİYE’DE DRAMA YÖNTEMİ İLE YAPILAN ÇALIŞMALARIN ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ: BİR META ANALİZ ÇALIŞMASI

(Yüksek Lisans Tezi)

Ömer Faruk ÖZBEY

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2017

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan araştırmaların etki büyüklüğünün akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, tutum, sosyal beceri değişkenleri bakımından meta analiz ile incelenmesidir. Meta analiz aynı konu üzerinde birbirinden bağımsız olarak yapılmış deneysel çalışmalardan elde edilen sonuçları bir araya getirmek, daha güvenilir ve doğru sonuçlar elde etmek için istatistiksel yöntemlerin kullanılması sürecidir. Bu araştırmanın örneklemini son 10 yılda (2006-2016) Türkiye’de eğitimde yapılan drama çalışmaları oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından dâhil edilme kriterlerine uygun olarak hazırlanmış kodlama formu kullanılmıştır. Bu kapsamda Türkçe veya İngilizce yayımlanmış Ulusal Tez Merkezi üzerinden ulaşılan lisansüstü düzeydeki 61 çalışma ve 111 karşılaştırmadan yararlanılmıştır. Verilerin analizinde meta analiz yazılımı olan CMA V3.0 programı kullanılmış ve bu program sayesinde yayın yanlılığı, etki büyüklüğü ve homojenlik testleri yapılmış ve analiz sonucunda akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri için yayın yanlılığına rastlanmamıştır. 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. Ayrıca drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğünün öğrenim düzeyine göre, uygulandığı derse göre ve uygulanma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; drama yönteminin motivasyon üzerindeki etki büyüklüğünün uygulanma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; drama yönteminin sosyal beceri üzerindeki etki büyüklüğünün öğrenim düzeyine göre ve uygulanma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; drama yönteminin tutum üzerindeki etki büyüklüğünün öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. 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. Elde edilen bulgular Cohen (1988) ve Thalheimer & Cook (2002) sınıflandırmalarına göre değerlendirilmiş ve karşılaştırılmıştır. Son olarak araştırmayla ilgili elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler : Drama yöntemi, meta analiz, akademik başarı, kalıcılık, tutum, motivasyon, sosyal beceri, eğitsel drama, yaratıcı drama
Sayfa Adedi : XIX + 110
Danışman : Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

INVESTIGATION OF EFFECTIVENESS ON DRAMA METHOD STUDIES IN TURKEY: A META ANALYSIS STUDY

(M.A. Thesis)

Ömer Faruk ÖZBEY

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2017

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effects of the studies which is designed drama method in Turkey on the variables of academic achievement, persistence, motivation, attitude and social skill by using meta analysis method. The meta-analysis method is the process of combining the results obtained from independent experimental studies on the same subject and using statistical methods to obtain more reliable and accurate results. This study sample consists of studies on drama-supported teaching in Turkey in the last 10 years (2006-2016). A coding form has been prepared in accordance with the inclusion criteria in the collection of data. In the collection of the data, the coding form was prepared in accordance with the inclusion criteria by the researcher. Within this scope, 61 studies and 111 comparisons were used at the level of the graduate students reached through the National Thesis Center published in Turkish or English. In the analysis of the data, CMA V3.0 program which is meta analysis software was used and publication bias, effect size and homogeneity tests were calculated by this program. In the study, there was no evidence of publication bias towards academic achievement, persistence, motivation, social skills and attitude. In the findings of the research; the effect size of the drama method on academic achievement was 1.24, the effect size of the drama method on persistence was 0.85, the effect size of the drama method

on motivation was 1.70, the effect size of the drama method on social skill was 1.02 and the effect size of the drama method on attitude was 0.47. Furthermore, the effect size of the drama method on academic achievement showed a significant difference according to the level of education, the lesson applied and the duration of application; the effect size of the drama method on motivation was significantly different from the duration of application; the effect size of the drama method on the social skills showed a significant difference according to the education level and duration of application and the effect size of the drama method on the attitude was significantly different according to the education level was found. As a result, the drama method has been found to have a positive and strong effect on academic achievement, persistence, motivation and social skills. Although the drama method has a positive and moderate effect on attitude. The findings were evaluated and compared according to the classification of Cohen (1988) and Thalheimer & Cook (2002). End of research proposals have been made to applicants and researchers in the direction of the results obtained about the research.

Key Words : Drama method, meta analysis, academic achievement, persistence, motivation, attitude, social skill, educational drama, creative drama

Page Number : XIX + 110

Supervisor : Prof. Dr. Rabia SARIKAYA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırma Soruları.....	4
Araştırmanın Önemi.....	6
Sınırlılıklar	6
Varsayımlar	6
Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
Eğitim ve Drama	8
Kavram Olarak Drama	9
Eğitimde Drama Tarihi	10
Dramanın Yurtdışındaki Tarihsel Gelişimi	10
Dramanın Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi	14
Yaratıcı Drama.....	14
Eğitici Drama.....	16

Psiko Drama	17
Sosyo Drama	18
Drama İlkeleri	18
Dramanın Hedefleri	19
Dramanın Faydaları	19
Dramanın Sınırlı Yönleri.....	20
Dramanın Temel Öğeleri.....	20
Drama Lideri	21
<i>Dramada Liderin Amaçları</i>	<i>21</i>
<i>Drama Liderinin Dikkat Etmesi Gereken Genel İlkeler</i>	<i>22</i>
Grup (Katılımcı) ve Yaşantılar	23
Dramada Mekân- Çalışma Ortamı.....	24
Konu-Düşünce	25
Dramaya İlişkin Kavramlar	25
Dramatik ve Dramatik Durum	25
Dramatik Oyun.....	26
Dramatizasyon	26
Dramaturgi, Dramaturg	26
Yaratıcılık	26
İletişim	27
Etkileşim, Eylem, Edim, Performans	27
Drama Teknikleri.....	28
Doğaçlama.....	28
Rol Oynama	28
Rol Değiştirme	29
Eş Zamanlı Doğaçlama	29
Öğretmenin Rolde Olması- Role Girmesi	30
Dramatizasyon.....	30
Pantomim	31
Dramanın Aşamaları	31
Isınma-Hazırlık.....	31
Canlandırma	32
Değerlendirme – Tartışma.....	32
Meta-analiz Yöntemi.....	33
Meta-Analiz Modelleri.....	33
Sabit Etki Modeli.....	33
Rastgele Etkiler Modeli	34
Meta-Analiz Süreci.....	34
Konuyu Belirleme.....	34

Literatür Tarama	35
Ölçütlerin Belirlenmesi	35
Çalışmaların Kodlanması	35
Analiz.....	36
Etki Katsayısının Hesaplanması	36
Yorum.....	36
İlgili Araştırmalar	37
BÖLÜM III	40
YÖNTEM.....	40
Araştırmanın Modeli	40
Araştırmanın Örneklemi	41
Dâhil Edilme Kriterleri.....	45
Verilerin Toplanması.....	47
Veri Toplama Araçları	47
Kodlama Formu	47
Araştırmanın Güvenilirliği.....	48
Verilerin Analizi	48
BÖLÜM IV	51
BULGULAR VE YORUM	51
Çalışmanın Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular	51
Akademik Başarı Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları.....	51
Kalıcılık Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları.....	52
Motivasyon Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları	53
Sosyal Beceri Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı.....	54
Tutum Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları.....	55
Yapılmış Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizleri	56
Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü ve Homojenlik Değerleri.....	68
Akademik Başarı İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü	69
Kalıcılık İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü	70
Motivasyon İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü	71
Sosyal Beceri İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü	72
Tutum İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü	73
Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği	74

Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği	75
Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği	76
Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği	77
Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yöntemin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği	79
Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği	80
Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği	80
Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği	81
Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yöntemin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği	83
Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği	83
Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği	83
Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği	84
Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği	85
Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği	86
Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği	87
Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği	88
Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği	90
Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği	91
Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği	91
Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği	92
BÖLÜM V	94
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	94

Drama Yönteminin Etkililiği Üzerine Genel Etki Büyüklükleri	95
Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Öğrenim Seviyelerine Göre	
Karşılaştırılması	98
Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Drama Tekniğine Göre	
Karşılaştırılması	100
Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Uygulandığı Derse Göre	
Karşılaştırılması	101
Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Uygulanma Sürelerine Göre	
Karşılaştırılması	102
Öneriler	104
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	104
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	105
KAYNAKLAR.....	106
EKLER.....	115
EK 1. Kodlama Formu.....	116
EK 2. Meta analize dâhil edilen çalışmalar	117
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaların Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı	42
Tablo 2. Çalışmaların Yapıldığı Türlerle Göre Dağılımı	42
Tablo 3. Çalışmaların Gerçekleştirildiği Örneklem Gruplarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı	43
Tablo 4. Çalışmaların Uygulandığı Konu Alanları	43
Tablo 5. Kodlanmış Çalışmaların Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı.....	44
Tablo 6. Çalışmaların Ele Alındığı Drama Tekniğine Göre Dağılımı	44
Tablo 7. Çalışmalarda Kullanılan Deneysel Desen Türlerin Dağılımı	45
Tablo 8. Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönü	63
Tablo 9. Cohen'in Sınıflandırmasına Göre Çalışmaların Etki Büyüklük Değerleri	65
Tablo 10. Thalheimer & Cook'un Sınıfladmasına Göre Çalışmaların Etki Büyüklük Değerleri	67
Tablo 11. Çalışmanın Heterojenlik Testleri.....	68
Tablo 12. Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü	69
Tablo 13. Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü	70
Tablo 14. Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü	71
Tablo 15. Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü	72
Tablo 16. Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü	73
Tablo 17. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları	74
Tablo 18. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri.....	74

Tablo 19. Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Heterojenlik Bulguları	75
Tablo 20. Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	76
Tablo 21. Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları.....	76
Tablo 22. Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	77
Tablo 23. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları	78
Tablo 24. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	78
Tablo 25. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları	79
Tablo 26. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri.....	79
Tablo 27. Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları.....	80
Tablo 28. Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	81
Tablo 29. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları	82
Tablo 30. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	82
Tablo 31. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları	84
Tablo 32. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	84
Tablo 33. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları.....	85
Tablo 34. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri.....	86
Tablo 35. Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Heterojenlik Bulguları	86
Tablo 36. Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	87
Tablo 37. Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları.....	87
Tablo 38. Çalışmaların Öğrenim Kademelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri.....	88
Tablo 39. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları	89
Tablo 40. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	89
Tablo 41. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları.....	90
Tablo 42. Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri.....	90
Tablo 43. Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları.....	91
Tablo 44. Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri	92
Tablo 45. Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları	93

Tablo 46. <i>Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri</i>	93
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Yıllara göre tez dağılımı.....	46
<i>Şekil 2.</i> Akademik başarı etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	52
<i>Şekil 3.</i> Kalıcılık etki büyüklükleri huni saçılım grafiği	53
<i>Şekil 4.</i> Motivasyon etki büyüklükleri huni saçılım grafiği	54
<i>Şekil 5.</i> Sosyal beceri etki büyüklükleri huni saçılım grafiği.....	55
<i>Şekil 6.</i> Tutum etki büyüklükleri huni saçılım grafiği	56
<i>Şekil 7.</i> Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri	57
<i>Şekil 8.</i> Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri	58
<i>Şekil 9.</i> Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri	59
<i>Şekil 10.</i> Sosyal Beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri	60
<i>Şekil 11.</i> Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri.....	61

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	Türk Dil Kurumu
EB	Etki Büyüklüğü
CMA	Comrehensive Meta-Analysis

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Millî Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında öncelikle ilköğretim programlarını, daha sonra da ortaöğretim programlarını yeni bir anlayışla hazırlatarak, uygulamaya koymuştur. 2004 yılına kadar eğitim sistemimizde hâkim psikolojik anlayış olan davranışçılığın yerine ilerlemecilik ve sosyal-bilişsel psikolojik temelli yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Buna paralel olarak, öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanmış ve ders kitapları da bu yaklaşım temelli olarak tasarlanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım temelli programın getirdiği değişikliklerden birisi de öğretmenlerin sınıf içi rollerindeki değişim olmuştur. Artık öğretmen kendini merkeze aldığı ve bilgiyi doğrudan sunduğu yaklaşım yerine öğrencilerinin bilgiye ulaşmasında yardımcı olan ve öğrenciyi merkeze koyan bir rehber olmuştur. Program artık sonuç odaklı olmaktan çıkmış, süreç odaklı olmuştur. Böylece öğretmenlerin öğrenciye rehber olurken birden fazla yöntem ve tekniği kullanması şart olmuştur. Bu yöntemler arasında sıkça kullanılan bir yöntem de dramadır (Adıgüzel, 2007; Akdemir & Karakuş, 2016; Akfırat, 2006). Drama yöntemi öğrencinin o yaşlarda oynadığı oyunlara çok yakından benzeyen rol yapma davranışına odaklanmıştır. Dramanın özellikle yapısı gereği konu odaklı olmaktan ziyade çocuk merkezli olması, ayrıca sonunda çıkan ürüne değil süreçte yapılanlara bakması,

öğrenciyi pasif konumda tutmaktan ziyade aktif rol almasını sağlaması ve her şeyden önce öğrencinin kendini ifade etmesine olanak sağlaması dramayı, öğrenme için ideal bir yöntem yapmaktadır (Andersen, 2004; Bolton, 1985).

Tarihsel olarak bakıldığında, drama formal ve informal eğitimle uzun ve belirsiz bir ilişki içindedir. Çocukluğun ilk yılları dramatik bir oyunla doludur. Özellikle çocuğun ebeveyniyle veya başka bir yetişkinle oynadığı andan itibaren, dramanın temelleri atılmaya başlanmaktadır (O'Toole, Stinson, & Moore, 2009, s.11). Drama danışmanı Peter Slade 1954 yılında "Çocuk Draması" adlı kitabı ile çocuk dramasının kendi başına bir sanat formu olduğunu ve tiyatrodan oldukça farklı olduğunu şiddetle savunmuştur. Heathcote (1984) ve Bolton da bu düşünciyi destekleyerek dramanın öğrenme aracı olarak kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir (Bolton, 1985; Heathcote'dan aktaran Kitson & Spiby, 2002, s.11-17). Savaşı takip eden yıllarda Peter Slade'ın öncü olduğu bu çalışmaların çok sayıda genç öğretmene ilham verdiği ve eğitimde bir güç olarak dramanın yer edindiği bilinmektedir. Daha sonraları eğitim durumunu inceleyen Newsom (1963) sanatın özellikle de dramanın gençlerin kendilerini kabullenmelerine yardım etmenin bir yolu olarak görülmesi gerektiğini ve çocukların kendi kişisel sorunlarını drama yoluyla çözebileceklerini belirtmektedir (Newsom'dan aktaran Daldry & Hornbrook, 2002, s.11).

Bütün bu gelişmelerin yanı sıra O'Toole ve arkadaşlarına göre birçok ülkede bulunan geleneksel eğitim drama üzerine kurulmuştur (2009, s.23). Güney Afrika yöresel dans üzerinden; Yunan filozofları şiir üzerinden; Ortaçağın sonlarına doğru Avrupa ülkeleri tiyatro üzerinden dramayı eğitimlerine aktarmışlardır. Fakat 2000'li yıllara doğru ilgi gören drama çeşitli ülkelerin (Yeni Zelanda, Avustralya'daki çoğu devlet, Kuzey Amerika, Danimarka ve Tayvan'daki birkaç il ve bölge) okul müfredatlarında sunulan standart konular arasında yer almaya başlamıştır.

Dramanın bu kadar yaygın ve çeşitli kullanılmasının sebeplerinden birisi eğitimde drama felsefesinin 1945 yılından bu yana sürekli gelişmesi ve değişmesidir. Aslında otuz yıl öncesine kadar eğitimde dramanın tutarlı bir yazılı felsefesinin bulunduğu söylenemez.

Eğitimde kullanılması en azından on altıncı yüzyıla kadar uzandığı gerçeğine rağmen, drama okul müfredatlarında yeni bir konu olarak görülmektedir (Kitson & Spiby, 2002, s.11).

Türkiye’de eğitimde drama yönteminin gelişmesi 1980’li yıllardan sonra başlamıştır. Bu tarihten sonra ilk defa “Uluslararası Eğitimde Dramatizasyon” semineri gerçekleşmiş ve lisansüstü düzeyde eğitimde dramayı konu alan tez çalışmalarında artış yaşanmıştır. MEB’in 2005 yılından itibaren programı yenilemesi ile eğitimde drama, bir ders ve bir yöntem olarak kendine programda yer bulmuştur (Adıgüzel, 2012, s.202-214).

Eğitim bilimlerindeki çalışmaların sayısı artıkça kapsamlı ve sistematik araştırma sentezlerine olan ihtiyaç da artmaktadır. En etkili araştırma sentezi yollarından biri olan meta-analiz çeşitli uygulamalarının, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri de dâhil olmak üzere birçok alanda kullanılmasının sebebi budur.

Son on yılda eğitime yönelik drama araştırmalarının artması dikkat çekici düzeydedir (Andersen, 2004). Özellikle drama yönteminin akademik başarıyı (Akdemir & Karakuş, 2016; Batdı & Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Ulubey & Toraman, 2015) ve derslere olan tutumu (Toraman & Ulubey, 2016) olumlu yönde etkilediği konusunda çok sayıda nicel araştırma mevcuttur.

Literatüre bakıldığında Türkiye’de yapılan drama alanındaki çalışmaların çeşitli değişkenler (akademik başarı, motivasyon, tutum, kalıcılık, sosyal beceri) üzerindeki etki büyüklüklerinin araştırıldığı bir meta analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada “Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan çalışmaların akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri açısından öğrenciler üzerindeki etkisi ne düzeydedir?” problemine cevap aranmıştır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye’de dramanın akademik başarı ve tutuma etkisini inceleyen çalışmalar yapılmasına rağmen drama yönteminin çeşitli değişkenler (akademik başarı, motivasyon, tutum, kalıcılık, sosyal beceri) üzerindeki genel etkisini inceleyen geniş kapsamlı bir çalışma

bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu araştırmada drama yönteminin akademik başarıya, motivasyona, kalıcılığa, tutuma ve sosyal becerilere etkisini inceleyen geçmiş yıllardaki bireysel çalışmaların meta analiz yöntemiyle birleştirilmesi ve geniş perspektifte yorumlar yapılması hedeflenmiştir.

Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere cevap aranmaktadır:

1. Drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğü ne düzeydedir?
 - 1.1. Drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü öğrenim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. Drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü drama türüne (yaratıcı drama, eğitici drama) göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.3. Drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü derslere göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.4. Drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresine göre farklılık göstermekte midir?
2. Drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğü ne düzeydedir?
 - 2.1. Drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğü öğrenim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. Drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğü drama türüne (yaratıcı drama, eğitici drama) göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. Drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğü derslere göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.4. Drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresine göre farklılık göstermekte midir?

3. Drama yönteminin öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etki büyüklüğü ne düzeydedir?
 - 3.1. Drama yönteminin motivasyon düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü öğrenim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 3.2. Drama yönteminin motivasyon düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü drama türüne (yaratıcı drama, eğitici drama) göre farklılık göstermekte midir?
 - 3.3. Drama yönteminin motivasyon düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü derslere göre farklılık göstermekte midir?
 - 3.4. Drama yönteminin motivasyon düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresine göre farklılık göstermekte midir?
4. Drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerileri üzerindeki etki büyüklüğü ne düzeydedir?
 - 4.1. Drama yönteminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü öğrenim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 4.2. Drama yönteminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü drama türüne (yaratıcı drama, eğitici drama) göre farklılık göstermekte midir?
 - 4.3. Drama yönteminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü derslere göre farklılık göstermekte midir?
 - 4.4. Drama yönteminin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresine göre farklılık göstermekte midir?
5. Drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerindeki etki büyüklüğü ne düzeydedir?
 - 5.1. Drama yönteminin tutum düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü öğrenim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
 - 5.2. Drama yönteminin tutum düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü drama türüne (yaratıcı drama, eğitici drama) göre farklılık göstermekte midir?
 - 5.3. Drama yönteminin tutum düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü derslere göre farklılık göstermekte midir?

5.4. Drama yönteminin tutum düzeyleri üzerindeki etki büyüklüğü uygulama süresine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın drama destekli öğretimin farklı değişkenler (akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum) üzerindeki etki büyüklüğünü ortaya koyması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla drama destekli öğretim uygulamalarının etki büyüklüğünü inceleyen bireysel araştırmalardaki istatistiksel verilerin meta analiz tekniğiyle birleştirilmesi sağlanacaktır. Bu çalışma “Türkiye’de Drama Yönteminin” etkililiğinin değerlendirilmesi ve büyük resmin görülmesi açısından önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışmanın eğitimin diğer alanlarında meta analiz çalışması yapmak isteyen araştırmacılara rehber olacağı ve meta analiz yönteminin yaygınlaşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırma son 10 yılda (2006-2016) Türkiye’de yapılan drama destekli öğretim konulu çalışmalardan oluşan örneklemele sınırlıdır.
- Araştırma Türkçe veya İngilizce yayımlanmış Ulusal Tez Merkezi (tez.yok.gov.tr) üzerinden ulaşılan lisansüstü tez çalışmalarıyla sınırlıdır.
- Dâhil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütlerle sınırlıdır.
- Tarama yapılırken dâhil edilme ölçütlerinde belirlenen anahtar sözcüklerle sınırlıdır.

Varsayımlar

- Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda, yöntemsel kuralların doğru şekilde uygulandığı varsayılmıştır.

- Meta analize dâhil edilen çalışmalarda verilerinin objektif bir şekilde yansıtıldığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Drama: İçerisinde hareket barındıran, bir veya birden çok insanın kendileriyle, tabiatla, veya başka nesnelerle interaktif bir şekilde içsel ve dışsal olarak deneyimledikleri etkinliklerdir (Adıgüzel, 2012, s.1).

Yaratıcı Drama: Katılımcıların daha çok yaratıcılığını geliştirmesi için yapılan drama etkinlikleridir (Önder, 2012, s.28).

Eğitici Drama: Çeşitli uzmanlar tarafından geliştirilen ve çocuğa öğretilebilecek bütün konuları içeren bir eğitim tekniğidir (Önder, 2012, s.28).

Meta-Analiz: Bireysel çalışmaların verilerinden yola çıkarak daha geniş kapsamlı istatistiksel analizin yapılmasıdır (Glass, 1976).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim ve Drama

Drama bilinen en eski aktivitelerden birisi olup aynı zamanda ise drama öğrenme için doğal bir yöntemdir. İçeriği taklit, rol yapma ve hayal etme gibi elemanlardan oluşan drama özellikle çocuklar için çok ciddi bir meseledir. Çocuğun sosyal davranışları, dili ve hareket etmeyi öğrenmesinde büyük rol oynamaktadır (Courtney, 1990, s.5; Landy, 1982, s.4-5). Bu sebeptendir ki drama eğitim programlarının içerisinde doğrudan kavram olarak yer almasa da geleneksel birçok eğitim sistemi içerisinde dramatik oyun, hikâye anlatımı, dans ve tiyatro gibi olgularla kendine yer edinmiştir (O'Toole vd., 2009, s. 9).

Bu durum yirminci birinci yüzyıl itibariyle değişmeye ve dramanın başlı başına bir kavram olarak ortaya çıkmasıyla son şeklini almıştır. Özellikle 1970'li yıllarda Heathcote tarafından dramanın yeniden tanımlanması ve eğitim programlarında kendine yer açmasında etkili olmuştur (Bolton, 1985). İlerleyen zamanlarda da birçok ülkenin müfredatında drama başka bir biçimde olsa da tamamen görülebilmektedir. Örneğin Fransa'da drama öğretmeni bulunmasa da onun yerini profesyonel sanatçılarla yürütülen çalışmalar almaktadır (O'Toole vd., 2009, s.23-25).

Türkiye'de ise eğitim programlarında dramanın yer alması MEB kapsamında dramayı geliştirmeye yönelik çeşitli araştırmalar ve raporlar hazırlanmasıyla başlamıştır. Yapılan

araştırmalar sonucunda da MEB 2005 yılından itibaren yenilenen programa dramayı da dâhil etmiştir. Bu sayede drama bir ders ve bir yöntem olarak kendine programda yer bulmuştur (Adıgüzel, 2012, s.202-214). Eğitimde drama kavramının anlaşılması adına öncelikle dramanın kavram olarak ele alınması gerekmektedir.

Kavram Olarak Drama

Drama kavramı ele alındığı alana göre değişen kesin sınırları olmayan bir terimdir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s.40). Drama, içerisinde hareket barındıran, bir veya birden çok insanın kendileriyle, tabiatla, veya başka nesnelerle interaktif bir şekilde içsel ve dışsal olarak deneyimledikleri ve bu insanların hayatlarını geniş kapsamda içeren etkinliktir (Adıgüzel, 2012, s. 11). Yunanca bir kelime olan “dran”dan türetilmiş ve bu sözcüğün kelime anlamı etmek, eylemek, yapmak olarak geçmektedir (Lehmann’dan aktaran San, 1990). Fransızca’da ise dram (drame) olarak geçen bu kelime burjuva tiyatrosu olarak anılmaktadır. Bu sebepten dolayı drama denildiğı zaman halk arasında tiyatro türleri ile bağdaştırma yoluna gidilmiştir. Bir noktadan sonra tiyatronun yerine kullanılmaya da başlanmıştır. Sahne, televizyon veya radyo için yazılan bir oyuna denilebileceğı gibi farklı konularda yazılan eserler de olabilir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s. 40)

Türkçede dram hüznölü, duygusal, bazen gülümseten yönleriyle ortaya konularak üretilen sahne oyunu veya televizyon filmi ve oynanmak için yazılmış tiyatro edebiyatı anlamına gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Drama sözcüğünün günümüzde yaygın kullanılışı “oyun oynamak, canlandırma yapmak” şeklindedir. Drama; daha önce yaşamadığın olayları öğrenmek, sahnede veya oyunda rol yaparak bunları deneyimlemektir. İnsanlar bir durumla karşılaştıklarında (film sahnesi, kitaptaki bir paragraf vb.) istemsiz olarak o durumun sonrasını tahmin etmeye ve yaşamaya başlarlar. Bu durumda kendi içinden gelen drama yapma isteğinden gelir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s.40-41). Bütün bu tanımlara dayanarak drama kelimesinin içinde hareket olan bütün etkinlikleri kapsadığı söylenebilir (Adıgüzel, 2006).

Eğitimde drama denildiğinde de yine kesin sınırları olmayan bir tanımla karşılaşılmaktadır. Woolland (2010, s. 1)’e göre drama kendi başına önemli bir konudur, ancak drama doğrudan öğretilemez. Dramanın nasıl işlediğini öğrenmenin en iyi yolu onu kullanmaktır. Eğitimde drama güçlü bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir. Çünkü çocuklar büyük ihtimalle okula geldiğinde okuma bilmez ama neredeyse hepsi dramaya aşinadır. Andersen (2004)’e göre skeçler ve senaryolar üzerine kurulu olan drama imajımız yüzünden bizler için, eğitimde dramanın uygulanmasını kavramak zor olabilmektedir. Eğitimde dramada süreç kendiliğinden sona ermekte ve öğrenme doğaçlamada yapılan seçimlerden ve kararlardan ortaya çıkmaktadır. Öte yandan Prendiville & Toye (2007, s.1) dramanın, eğlenceli bir öğretim şekli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerden ve birbirlerinden, öğretmenlerin de öğrencilerinden öğrendiği bir yöntemdir. Dowdy & Kaplan (2011, s.1)’a göreyse öğrenciler dramanın etki alanı olan hayal alanı içinde kendi yaşamlarını ve algılarını, rol üstlenmek için fikir kaynağı olarak kullanırlar. Dramada öğrenciler, insanların sorunlarını ve temel konuları anlamak amacıyla alternatif çözümler aramaktadır. Bunu bilgi kazanmak ve farkındalığı geliştirmek amacıyla yaparlar. Baldwin (2009, s.4) ise drama sayesinde çocukların tarihin herhangi bir zamanında, mekânında, aktif ve esnek bir şekilde istedikleri kişi olabildiğini vurgulamaktadır.

Eğitimde Drama Tarihi

Dramanın Yurtdışındaki Tarihsel Gelişimi

Jean Jacques Rousseau’nun da öncülük ettiği 1870’li yıllarda çocuk merkezli eğitim kavramıyla birlikte başlayan eğitimdeki “yeni hareket”, çocuklarda oyun çağı fenomeni ile birlikte artan bir ilgiyle takip edilmeye başlanmıştır. Özellikle çocuğun dünyaya boş bir levha olarak geldiği düşüncesi eğitimdeki dramanın gelişimi üzerinde ilginç bir etkiye sahiptir. Çocuğun oynamasına çok yakından benzeyen rol yapma davranışı; konu-odaklı olmaktan ziyade çocuk merkezli, ürün odaklı değil süreç odaklı, pasiften ziyade aktif ve her

şeyden önce kendini ifade etme olarak görülmüştür. Bu bağlamda drama “oyun yoluyla” öğrenme için ideal bir yöntem olarak algılanmıştır (Bolton, 1985).

1898’de Viyana’da Uygulamalı Sanatlar Okulunda ders veren Franz Cizek dramaya eğitimde yer veren ilk kişidir. Cizek’in yaptığı deneyler eğitimde drama gibi sanatsal faaliyetlerin kullanılmasına ön ayak olmuştur. Bu dönemlerde stüdyosuna gelen genç insanlar çizim veya boyama yapmak istediklerinde Cizek onlara içlerinden geldiği gibi hareket etmelerine imkân tanıyan bir ortam sunmuştur. Buna karşın hiçbir şekilde çalışanları düzeltmeye gitmemiş tam tersi onları cesaretlendirmiştir. Böylelikle Cizek insanların içindeki gizli potansiyele ulaşmaya çalışmıştır (Karadağ & Çalışkan 2008, s. 42).

Cizek’in yanı sıra Cambridge Perse okulunun müdürü olan Henry Caldwell Cook “eğitimde drama” kavramını tarif etmiş ve ilk kez kapsamlı bir program olarak sunmuştur. Cook’a göre oyun insan doğasında var olan bir etkinliktir ve bu etkinlik yapmaya değer tek iştir. Cook sınıflarda ve “The Mummery” adını verdiği ilk drama eğitim odasında oyunların sahnelenmesini teşvik etmiştir. Öğrenme içerisinde oynayarak öğrenmenin dramatik edebiyat bilgisine göre daha etkili olacağını savunmuştur. Bu bağlamda öğrencileri kendi oyunlarını yazmalarına ve kendi materyallerini üretmelerine izin vermiştir (Daldry & Hornbrook, 2002, s.7; Karadağ & Çalışkan, 2008, s. 43-44).

1911’li yıllarda teorikten uygulamaya geçişin ilk örneği bir köy öğretmeni olan Harriet Finlay Johnson ile başlamaktadır. İlk uygulama, o dönemde teorik olarak ilgi çeken “-mış gibi yapma oyunu” şeklindedir. Bu dönemler eğitimde dramanın kuramsal temellerinin daha yeni oluşturulduğu zamanlardır. Fakat Johnson uygulamasında öğrencilerinin oynamasına izin vermemiştir. Johnson’ın yaklaşımında asıl odak nokta okul müfredatında öngörülen bilgiler olmuştur. Kısaca drama, bilgi edinimi için bir araç olarak görülmüştür. Bütün bunlara rağmen o dönemde Johnson dramanın bir öğrenme süreci olduğunu en iyi anlayan ve anlatan kişidir. Dramanın İngiltere’deki yansıması 50 yıl sonra Dorothy Heathcote tarafından tekrar gündeme getirilmiştir (Bolton, 1985; Daldry & Hornbrook, 2002, s.8-11).

İkinci Dünya Savaşı'nın patlak vermesi ile eğitimde drama rehberliğinde ilkeler belirmektedir. Özellikle 1930'lu ve 1940'lı yılların çocuk psikologları ve psikoterapistleri tarafından onaylanan tiyatro oyunu, okul müfredatına damgasını vuracak bir konuma gelmiştir. Başlangıçta amaç çocuğun estetik zevklerini geliştirmek ve gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak olan bir psikolojik yöntem olup tiyatro yetisi ve çalışmaları ikinci plana atılmıştır. İkinci dünya savaşı ile birlikte drama okullarda yer almaya başlamıştır. Ortaya çıkan savaş dramının okul programlarına dâhil olması için gerekli alt yapıyı sağlamıştır. 1943 yılında Eğitsel Drama Derneği kurulmuş ve Peter Slade drama danışmanlığına getirilmiştir (Daldry & Hornbrook, 2002, s.9; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.44). 1954 yılında Peter Slade "Child Drama" (Çocuk Draması) adlı eseri ortaya koymuştur. Bu kitap ile birlikte eğitim politikaları yeniden şekillenmeye başlamıştır. Cizek ve Finlay-Johnson gibi Peter Slade de çocukların yaptığı yaratıcı etkinliklerin yetişkin standartlarına göre değerlendirmenin yanlış olduğuna inanmaktadır. Hatta çocuk dramasının kendine ait bir sanat dalı olduğunu söylemektedir. Sınıf içerisinde öğretmenin doğal olan bu yaratıcı gelişime müdahale etmemesini hatta öğretmenin "sevecen bir dost" olmasını ve 'farkında olmadıkları ufak detayları' onlara göstermesini istemiştir (Daldry & Hornbrook, 2002, s.9-11).

Peter Slade'in öğrencisi olan Brain Way ise "Drama Yolu ile Gelişim" (1967) isimli kitap ile çocuklara drama yolu ile yardımcı olmayı hedeflemiştir. Bu kitapla birlikte çocuklara güven duygusunu aşlamayı ve içlerindeki gizli potansiyeli uyandırmayı hedeflemiştir. Fakat bunu yaparken bir sanat olarak çocuk draması fikrini terk etmiş ve Way dramayı çocuğun kişisel gelişimi için kullanmayı hedeflemiştir. Way tiyatro ile dramının birbirinden farklı olduğunu belirtmektedir. Tiyatro seyirci için yapılan bir gösteri dalıyken drama kişinin kendi yaşantısı için yaptığı bir sanat dalıdır. Dramada seyirciye yer yoktur ve dramada amaç kişinin kendisini geliştirmesidir. Bu sebeple çocuğun mükemmel biçimde oynamasını beklemek yanlış olur (Daldry & Hornbrook, 2002, s.12; Önder, 2012, s.33-35).

ABD’de ise Winifred Ward, 1923 yılında üniversitede ders olarak yaratıcı drama eğitimi vermeye başlamıştır. Bu konu üzerine kitaplar yayınlayan Ward, Way gibi tiyatro ve dramının ayrılmasından yanadır. Sonraları 1963’te Viola Spolin “Tiyatro İçin Doğaçlama” adlı kitabı yayınlar ve çocuğun doğaçlama yaparak kendini ifade etmesindeki önemini vurgular. Spolin’e göre drama ya antılardan yola çıkararak kendini ifade etme sanatıdır ( nder, 2012, s. 35).

1970’lerde Heatcote, drama konusunda yeni bir tanımlama yapmış ve ilk zamanlardan bu yana drama ile eğitim konusunu irdelemeye başlamıştır. Bu sırada öğretmenlere d   en roller yeniden d  zenlenmi tir. Sonrasında konu, ilke, uygulama alanı ve değerlendirme gibi konularda gözden geçirilmiştir (Karadağ &  alı kan, 2008, s.45). Heatcote   renme yöntemleri arasına aldığı dramının çocuklar için bir oyun yaratma olmadığını aksine gerçekte olana fantezi yolu ile bakarak davranışların ardındakileri görmesini sağlamak olduğunu vurgulamıştır. Ona göre çocuklara bilgi vermek yerine, onların zaten sahip oldukları üstünden ilerlenmelidir. Heatcote aslında çocukların oyunları taklit etmesinden veya edebiyat örneklerini dramatize etmesinden ziyade ya bir olay ya da bir çatışma içindeki dramatik anı bulmalarını istemiştir. Hatta bu anı bulabilmeleri ve etkili   renebilmeleri için öğretmenlere rehberlik etmelerini söylemiştir. Heatcote’a göre öğretmenin rehber veya lider olarak çocuklarla çalışması gerekmektedir. Şayet okulda bir drama uzmanı varsa   retmen kendini geri plana almalı ve  nerileri dışında izleyici olmalıdır. Uzman olmadığı zamanlarda ise   retmen drama etkinliği için gerekli olan konuya ilişkili gerilim, çatışma ve asıl önemli nokta gibi konuları bulmalıdır. Devamında bu konulara uygun araç gerecin hangi yollarla sa layaca ını ve eldeki verilerle eşsiz bir projeyi nasıl hayata ge irece inin eğitimi almalıdır. Bunların hepsinin sağlanması öğrencilerin hazır bulunu lu una bağlı olarak birkaç hafta veya bir dönem sürebilir. Sonuç olarak eğitimde drama kullanılarak öğrencilerin ya antılarından yola çıkararak   renmesinden oluşan bir dönem başlamıştır (Daldry & Hornbrook, 2002 s. 12-55).

Dramanın Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi

Drama ve eğitim ilişkisi Türkiye’de ilk olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu döneminde başlamıştır. O dönemlerde Baltacıoğlu’nun kitabında tam olarak olmasa da eğitimde dramayı uygulayan öğretmenlerden bahsetmekte ve dramanın ne kadar gerekli bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır (San, 1999).

Baltacıoğlu Milli Eğitim Bakanı olduğu sıralar drama konusunda; okullar için bir edep olduğunu ve sadece metne bağlı kalınmayan doğaçlama ile yürütülen tiyatrolara önem verdiği üzerine sözleri bulunmaktadır. Daha sonraları Köy Enstitüleri döneminde yaparak ve yaşayarak öğrenme modeli eğitimde dramanın farklı versiyonu şeklinde kullanılmıştır. Bu konuyla ilgili Selahattin Çoruh 1938’de yazdığı “Okullarda Dramatizasyon” kitabı mevcuttur. İlerleyen zamanlarda İngiltere’de eğitim gören Nevhide Gökaydın’ın sanat eğitimi öğretmeni yetiştirebilmek için 1956 yılında başlattığı ve bir yıl sürdürdüğü atölye çalışmaları ülkemizde yapılan ilk drama çalışmasıdır. Sonraları Temel Sanat Eğitimi ve Güzel Sanatlar Eğitimi olarak ele alınacak konuların temelini o zamanlar drama, müzik ve resim alanların beraber olması gerektiğini savunarak atmıştır. Drama 1980’li yıllardan bu yana okul öncesi eğitimde geniş yer etmeye başlamıştır. 1985’e gelindiğinde Tamer Levent tarafından eğitimde drama atölyeleri açılmıştır. Ardından 1990’lı yıllarda İnci San tarafından birçok çalışma yapılmış ve Çağdaş Drama Derneği kurulmuştur. Son olarak 1997’de ilköğretim ve okul öncesi öğretmenliği programlarına drama dersi zorunlu ders olarak yer almıştır (Adıgüzel, 2007, s.196-211; Morgül, 1999, s. 1-4).

Yaratıcı Drama

Yaratıcı dramanın tek bir tanımı bulunmamaktadır. Önder (2000, s.29)’e göre yaratıcı drama Amerika’daki uzmanların, çocukların katıldıkları drama aktivitelerini tanımlamak için kullandıkları terimdir. Yaratıcı dramanın tanımı bileşenlerini anlamaktan geçer. Öncelikle yaratıcı drama herhangi bir yaş grubu ve herhangi bir mekânda uygulanabilmektedir. Bu

uygulamanın gerçekleşmesi için bir gruba, yöntemi yeteri kadar tanıyan ve bilen bir lidere, grubun kullanımına açık bir mekâna ve son olarak canlandırmanın yapılabilmesi için dramatik bir düşünceye gereksinim duyulmaktadır. Bunlar (grup, lider, mekân, düşünce) yaratıcı dramının en temel bileşenleridir (Adıgüzel, 2006; Akfırat, 2006).

Eğitici drama ve eğitimde yaratıcı dramının Herhangi bir hedef dramada ele alınacak konuyu belirler. Bu konular drama içerisinde neredeyse her şey olabilir ve doğaçlama gibi tekniklerle grubu harekete geçirerek konunun canlandırılmasına dayanmaktadır. Bu süreçte oyun ayrılmaz bir parça konumundadır ve drama lideri sayesinde bu süreç amaca göre belirlenmiş bir mekân içerisinde yürütölmektedir (Adıgüzel, 2012, s. 66).

Adıgüzel (2006, 2012, s.50)'e göre yaratıcı dramının özellikleri;

1. Katılımcıların görüşlerine göre şekillenen bir grup etkinliğidir.
2. Katılımcılar kendi tecrübelerinden yola çıkarak olayları, sorunları çözümler.
3. Yaratıcı dramının temelinde canlandırma yer almaktadır. Bu durum daha çok “-mış gibi yapma”, kurgu, doğaçlama ve rol alma üzerinden gitmektedir.
4. Yapılan çalışmalar “Şimdi ve an” üzerine kurgulanmaktadır.
5. Tiyatronun tersine temelinde sonuçtan ziyade süreç vardır.
6. Yaratıcı dramada çalışmalar; alanda uzman, yaratıcı çalışma etkinlikleri planlayabilen, bunları uygulayabilen ve sonucunda değerlendirebilen bir liderin veya dramayı bir yöntem olarak kullanabilecek öğretmenin rehberliğinde gerçekleşir.
7. Yaratıcı drama uygulamalarına katılmak isteyen ve yaratıcı dramının kurallarına uyan herkes katılımcı olabilir.
8. Disiplinlerarası bir yapısı vardır. Temelinde eğitim ve tiyatroyu barındırır.
9. Tiyatro ile iç içedir fakat yapısı itibari ile farklı bir anlama sahiptir.
10. Yaratıcı drama konuya uygun seçilmiş mekânlarda veya drama uygulamalarına elverişli mekânlarda yapılır.
11. Yaratıcı drama oyundan beslenir.

12. Yaratıcı drama etkinliklerini uygulamak için tiyatrodaki olduğu gibi “oyunculuk becerisine” sahip olmak gerekmez.
13. İçerisinde dramatik kurgu ve bunlardan yola çıkan canlandırma süreci bulunmaktadır.
14. Yaratıcı drama hem bir yöntem gibi hem de bir ders gibi kullanılabilir.
15. Yaratıcı dramanın aşamaları sistemattir. Bu sistem aşamalandırılmalı ve öyle uygulanmalıdır.
16. Yaratıcı drama iyileştirmeyi, tedavi etmeyi veya katılımcının şahsi yaşantısına odaklanmayı hedeflemez.

Eğitici Drama

Pedagojik drama olarak geçen fakat daha çok eğitici drama olarak adlandırılan ve genel olarak hemen her konudaki eğitim içeriği için kullanılabilen bir eğitim tekniğidir. Kısaca eğitimde drama herhangi bir içeriğin drama yöntemi kullanılarak işlenmesidir (Akar Vural & Somers, 2011, s.2-4; Önder, 2012, s.28).

Önder (2000 s.28)’e göre yaratıcı drama ve eğitici drama arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılık eğitici dramanın içinde oyun yaratma mantığı yerine konuya eğitimle yaklaşma mantığı yer almasıdır. Aynı şekilde Adıgüzel (2012)’e göre yaratıcı ve eğitici drama tanım ve içerik olarak aynı hedef olarak farklı durumları vardır. Fakat özellikle yurtdışındaki literatüre bakıldığında eğitimde dramanın farklı alt boyutlara ayrıldığı görülmüştür (Akdemir & Karakuş, 2016; Andersen, 2004; Anderson, Carroll, & Cameron, 2009; Chalmers, n.d.; Daldry & Hornbrook, 2002; Goodwin, 2006; Nicholson, 2000; O’Toole et al., 2009; Taylor, 2000; Winston, 2005). Buna karşın dramayı direkt olarak yaratıcı drama olarak tanımlayan birçok çalışmaya rastlanılmıştır (Adıgüzel, 2007, 2012; Baldwin, 2009; Genç, 2003; Hendrix, Eick, & Shannon, 2012; Mccaslin, 2006; Morgül, 1999; Zipes, 2004). Bunlarla birlikte Türkiye’de drama üzerine yapılmış olan lisansüstü çalışmalarda bu iki türün de (eğitici ve yaratıcı drama) kullanıldığı görülmüştür (Abacı, 2014; Ada, 2016; Bağçeci,

2015; akır, 2012; Erdoğan, 2010; Selmanoğlu, 2013; Şahin, 2012; Yılmaz, 2013). Bu çalışmada Türkiye’de drama yöntemi ile yapılan lisansüstü çalışmaların etkililiği inceleneceği için drama yöntemi yaratıcı drama ve eğitici drama olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

Psiko Drama

Drama çocuklarda olduğu kadar yetişkin eğitiminde ve öğretiminde de canlıdır. Ülkelerin savaşa tatbikatı, büyük askeri tatbikatlar, polis ekiplerinin kaçırma ve kaçırılma tatbikatları ve iletişimi geliştirmek için yapılan rol yapma oyunları aslında sadece işyerinde tiyatro oyunlarıdır. Krizlerin ardından tiyatro, halka ve özellikle de çocuklara doğal afet veya savaş travması ile başa çıkmak için sıklıkla kullanılan araçlardan biridir. Dramatik etkinliklerden, bir tür kontrollü uygulamaya dönüştürülmüş ve klinik psikiyatri dünyası tarafından “psikodrama” olarak kullanılmıştır (O’Toole vd., 2009, s.11).

Yapısı itibari ile yetişkinlere yönelik bir tedavi olarak adlandırılan psikodrama aslında çocuk ve gençlere de uygulanmaktadır. Amaç; bireyin arınmasını ve içgörü kazanmasını sağlayarak onların psikolojik olarak iyileşmesini hedeflemektir. Psikodramanın uygulanabilmesi için uzman kişiler tarafından özellikle de klinik psikologları tarafından yönetilmesi gerekmektedir (Önder, 2000, s.28).

Psikodrama genel olarak bireyin, geçmiş, şimdiki ve sezdiği zamanları dramatize ettiği ve bunlardan yola çıkarak sorunlarına karşı yeni davranışlar geliştirdiği bir yöntemdir. Psikodrama öncüsü Moreno’ya göre insanlar sorunlarını yaratıcılıklarını kullanarak çözmektedir. Fakat bu yaratıcılığın bir şekilde uyarılması gerekmektedir. Yaratıcılığı uyandırmanın en iyi yolu da spontanlığı geliştiren etkinliklerdir. Bu yüzden drama içinde liderler sıklıkla “anlatma, göster!” ifadelerini kullanmaktadır. Psikodramanın temelinde kişilerin yaşadığı sorunları bir terapist yerine birbirlerine söylemesi ve bunların sonucunda ne olacağının irdelenmesi yatmaktadır (Uşaklı, 2007, s. 5-6).

Psikodrama; katılımcının başka kişilerle olan ilişkilerini incelemesine ve bu ilişkilerdeki sorunu tanımlamasında yardımcı olmaktadır. Sonrasında katılımcıya alternatif çözümler arama ve bu alternatif çözümleri uygulama imkânı tanır (Karadağ & Çalışkan, 2008, s. 52-53).

Sosyo Drama

Sosyodrama yapısı itibari ile psikodrama ile benzerlik gösterir. Fakat sosyodrama, psikodramanın aksine temeline grubu alır. Ayrıca sosyodrama merkezine oyunu almaktadır. Bu sayede bireyler kendi içgörülerini kazanmaktadır (Uşaklı, 2007, s.6). Genelde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri arasında bulunan sosyodrama toplumsal bir sorunu canlandırma yöntemidir. Grubun ortak sorunları da sosyodramanın ele aldığı konular arasındadır (Karadağ & Çalışkan, 2008, s. 53).

Drama İlkeleri

1. Drama etkinlikleri içerisinde ödül ve ceza uygulamaları yer almamaktadır. Sözel pekiştireçler süreç içerisinde lider gerekli gördüğü yerlerde kullanabilmektedir.
2. Eğitimde drama yapısı itibari ile tiyatrodan ayrılmaktadır. Bu nedenle eğitimde drama oyuncu eğitimi olarak kullanılmamalıdır. Dramadaki seyirciler aynı zamanda katılımcılar olduğundan gösteri kapsamında ele alınmamalıdır.
3. Dramada katılımcılar bireysel farklılıklara saygı duymalıdır.
4. Gönüllülük esaslı olan dramaya isteyen herkes katılabilir.
5. Drama bir grup işidir ve grubun dinamizmi süreci belirler.
6. Eğitimde drama sonuca bakmaz süreç odaklıdır (Adıgüzel, 2012, s.70; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.77).

Dramanın Hedefleri

Eğitimde drama insanın;

1. Özgüvenin geliştirilmesini,
2. Bilişsel, psiko-motor ve sosyal duygusal açıdan geliştirilmesini,
3. Empati yaparak çok yönlü düşünme becerisini,
4. Politik ve sosyal anlamda farkındalığının oluşmasını,
5. Yardımlaşma duygusunun gelişmesini,
6. Yaratıcılık ve hayal gücü becerilerinin artmasını,
7. Kalıcı öğrenmeyi sağlamasını,
8. Öğrenirken aktif rol almasını,
9. Sorumluluk bilincini geliştirmesini,
10. Çevreyi tanıırken yaşamı değişik boyutlarda algılamasını,
11. Estetik, demokratik tutum ve davranışlar kazanmasını hedeflemektedir (Adıgüzel, 2012, s. 62; Dalkılıç & Gönen, 2010, s.69-75; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.78).

Ayrıca drama her çocuğun içinde oyun yoluyla yer almaktadır. Amaç burada çocuğa öğretilmek istenilen şeyin belirlenmesi ve tasarlanmasıdır. Bir kere çocuk aktif olarak konuya dâhil olduğunda kendi yöntemlerini kullanarak sonuca gitmeye çalışacaktır (Dalkılıç & Gönen, 2010, s.72).

Dramanın Faydaları

1. Drama katılımcılarda hayal gücünü artırmayı teşvik etmektedir.
2. Drama katılımcıların yaratıcılık becerilerine katkıda bulunmaktadır.
3. Yapısı itibari ile drama katılımcıların sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerini kuvvetlendirmektedir.
4. Katılımcılar drama sayesinde kendini özgürce ifade etme olanağı bulmaktadır.
5. Bireylerin empati yaparak karşıdakini anlayabilmesine olanak sağlamaktadır.

6. Drama öğrenmeye karşı olan motivasyonu artırmaktadır.
7. Drama sayesinde katılımcılar karşılaştıkları problemleri daha rahat çözebilmektedir.
8. Dramada katılımcılar birbirine saygı duymayı ve güvenmeyi öğrenebilmektedir.
9. Drama katılımcıların hepsini aktif kılmakta ve grubun deneyimlerini paylaşmasını sağlamaktadır.
10. Dramada çocuklar büyük ve küçük kaslarını geliştirebilmektedir.
11. Drama teknikleri sayesinde çocuk kendi vücudunu tanımakta ve konuşmadan da kendini ifade edebilmektedir (Aksarı, 2005, s.1-5; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.79-82).

Dramanın Sınırlı Yönleri

1. Dramanın etkili olabilmesi için küçük gruplara ihtiyaç vardır.
2. Sınıfın tamamına aynı anda rol verilememektedir.
3. Drama tekniğine göre bazı öğrenciler karakteri veya olayı anlamakta güçlük yaşayabilmektedir.
4. Dramada iyi bir lider olmadığı takdirde yetenekli öğrenciler bütün ilgiyi üstüne çekebilmektedir.
5. Drama içerisinde öğrenciler sınırlardan dışarı çıkabilir ve öğrenmenin doğasını bozabilir.
6. Utangaçlık veya konuşma engeli olan öğrenciler için etkili bir yöntem olmayabilir.
7. Hedeflenen konuyla ilişki kurulmadığı takdirde amacına ulaşmayabilir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s.104).

Dramanın Temel Öğeleri

Eğitimde drama kendi bileşenlerine sahiptir. Bunlar drama lideri, grup (katılımcı) ve yaşantılar, mekân ve çalışma ortamı, konu ve düşüncedir.

Drama Lideri

Drama lideri, kısaca drama çalışmalarına rehberlik eden kişidir. Bu kişi yaratıcı drama sürecine şekil veren, tasarlayan, yöneten konumundadır ve bunları yapabilmesi için sürece hâkim olması, teoride ve uygulamada yeterli olması, uygulama becerisinin olması gerekmekte veya farklı alanda uzman olsa dahi yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanabilen bir öğretmen olması gerekmektedir (Adıgüzel, 2012, s. 70; Baldwin, 2009, s.54; Morgül, 1999, s.1-5).

Drama liderinin hedefleri süreci belirlemektedir. Bu süreci uygulayan, ilk hareketi sağlayan ve değerlendiren liderdir. Fakat sonuç kısmı katılımcılara aittir. Lider sadece olası tıkanmalarda veya karşılaşılan engellerde yön göstermektedir ve bunları yapabilmesi içinde liderin çok geniş bir uygulama dağarcığının olması beklenmektedir. Yapısı itibari lider; etkinlikleri özgün, interaktif, yaratıcı ve canlı tutan kişi konumundadır. Drama lideri diğer ögelere göre daha ön plandadır çünkü uygulanacak grup sayısını ve mekânı belirleyecek olan kendisidir. Lider birçok alanda kendisini geliştirmeli ve sürekli olarak bilgilerini güncel tutmalıdır (Adıgüzel, 2012, s.70-71; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.107-114).

Drama lideri öncelikle grubun hedefini belirlemeli, hedefe uygun kazanımları, yöntemleri ve materyalleri ayarlamalı ve daha sonrasında yapacağı değerlendirmeyi oluşturmalıdır. Sonrasında lider gruba etkileşim hâline girmeli ve onların birbirlerine kaynaşmaları için uygun zemin hazırlamalıdır. Grubun kaynaşması drama sonunda kazanacakları deneyimle doğru orantılı olacaktır (Adıgüzel, 2012, s.70-77).

Dramada Liderin Amaçları

- Katılımcının kendini gruba ait hissetmesine ve drama oturumları içinde katılımcının kendini geliştirmesine, değerlendirmesine, bir role girmesine ve o rolü oynayabilmesine rehberlik etmektir.

- Katılımcının ileride kendi yaşam becerilerinden yola çıkarak duygu ve düşüncelerini dramaya aktarmasını teşvik etmelidir.
- Katılımcıların dili etkin kullanmalarını sağlamalı ve iletişim becerilerini arttırmayı hedeflemelidir (Adıgüzel, 2012, s.73-74; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.114).

Drama Liderinin Dikkat Etmesi Gereken Genel İlkeler

- Lider veya drama eğitmeni uygulama öncesinde amaç, içerik, yöntem, kullanılacak teknik ve mekânı düzenlemelidir.
- Lider kullanacağı yönergelerin açık, anlaşılır ve öz olmasına dikkat etmelidir.
- Lider uygulama ile ilgili var olan kuralları süreç öncesinde net ve anlaşılır biçimde anlatması gereklidir. Kurallar belirlenirken katılımcıların görüşlerini dikkate almalıdır.
- Mekân etkili biçimde kullanması için lider katılımcıları yönlendirmelidir. Mekânda bulunan eşyaları sürece dâhil etmeli ve katılımcıları uygulama sonrası eşyaları düzenlemeye teşvik etmelidir.
- Lider değerlendirme sürecinde katılımcıların karakterlerine yönelik eleştirilerde bulunmaktan kaçınmalıdır.
- Uygulama sürecinde lider katılımcıları en kısa sürede tanımalı ve isimleriyle seslenerek güven ortamı oluşturmmalıdır.
- Canlandırmaların konusunu belirlerken katılımcıların özel hayatları odak noktası yapılmamalıdır.
- Lider uygulamayı düzenlerken katılımcıların olabildiğince aktif olacağı özgün, heyecanlı ve merak uyandıran bir konu hazırlamalıdır.
- Lider veya öğretmen süreç sırasında emir cümlelerini kullanmaktan kaçınmalı ve onun yerine “yapalım, edelim” gibi ifadelerde bulunmalıdır.
- Lider arada verdiği yönergeler için ufak açıklamalarda bulunabilir ve katılımcılara bu durumu sorgulatabilir.

- Sürece mümkün olduğunca az müdahale etmelidir ve ettiği müdahaleler süreci bozmamalıdır.
- Lider küçük grupları seçerken olabildiğince raslantısal eş seçimine gitmelidir.
- Değerlendirme sürecinde katılımcıları ölçmeye yönelik etkinlikler oluşturmalıdır lider ve her bir katılımcıyı, programı, süreci objektif değerlendirmelidir (Adıgüzel, 2012, s.75-77; Aksarı, 2005, s.1-7; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.108; Morgül, 1999, s.32; Önder, 2009, s.151).

Grup (Katılımcı) ve Yaşantılar

Grup, benzerlikleri veya ortak özellikleri olan, aynı amaca yönelen örgütlenmiş ve lideri bulunan bir topluluktur. Drama ise süreç odaklı olan bir grup etkinliğidir. Bu kapsamda drama uygulamasını oluşturan bireylere de grup denir. Uygulama baştan sona grupla birlikte gerçekleştirilir ve gruptaki bireylerin arasındaki iletişim ve etkileşim drama süreci açısından çok önemlidir. Dramada grup hem seyirci hem de oyuncu rolündedir (Adıgüzel, 2006, 2012, s.77-82). Bu yüzden grubun beklentileri ile birlikte drama inşa edilir. Drama çalışmasında her bir bireyin beklentisi farklı olabilir ve dramanın başında koyulan hedeflere ulaşamayabilir. Bundan dolayı dramaya katılan bireyler grubun dinamiğine katkıda bulunmalı ve öğrenmeye, değişime, gelişmeye açık bir şekilde sürece gönüllü olmalıdır. Dramaya katılan bireyler öncelikle grup içinde kendilerini güvende ve rahat hissetmelidir. Gruptaki her bir kişinin gönüllü olması ve kendini gruba ait hissetmesi sürecin kalitesini artırmaktadır (Adıgüzel, 2012, s. 77-82; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.119; Önder, 2012, s.151-155).

Adıgüzel (2012, s.82)'e göre katılımcıların drama sürecinde uyması gereken ilkeler

- Katılımcılar drama sürecinde aktif olmalı ve aktif olmayı istemelidir.

- Katılımcılar dramada canlandırma yaparken kendini kusursuz performans sergilemeye itmemeli, başkalarıyla kendini kıyaslamamalı ve diğer grup üyelerinin özel hayatlarını canlandırmaktan kaçınmalıdır.
- Canlandırmada bulunurken olabildiğince yoğunlaşmalı ve başka kişilerin canlandırmalarını olumsuz olarak değerlendirmemelidir.
- Liderin gösterdiği yön doğrultusunda hareket etmeli, liderin yönlendirmesi bitmeden araya girmekten kaçınmalıdır.
- Drama sürecinde katılımcıların canlandırmalarının açık ve anlaşılır olması beklenmekte ve belirlenen amaca yönelik hareket edilmesi gerekmektedir.
- Drama başında lider ile birlikte belirlenen kuralların dışına hiçbir katılımcı çıkmamalıdır.

Dramada Mekân- Çalışma Ortamı

Drama çalışması açık veya kapalı mekânlarda yapılabilir. Lider, grup ve mekân arasındaki uyum dramayı başarıya götüren kilit noktadır. Özellikle grubun mekânı benimsemesi kendilerini daha güvende hissetmelerine neden olmaktadır. Okullarda bu mekânlar genellikle sınıf, spor salonu gibi yerler olmaktadır. Bu yerlerde de drama uygulanabileceği gibi dramanın uygulanacağı yerlerde bulunması gerekenler katılımcıların birbirlerini rahatsız etmeden dolaşabilecekleri genişlikte bir mekân olmalıdır. Bu mekân geniş olmasının yanı sıra; ses yalıtımı yapılmış, katılımcıların ayakkabısız dolaşabileceği, drama araçlarının bulunduğu ve oda ısısının drama yapmaya müsait olduğu bir ortam düzenlenmelidir. Bu mekânın dış uyarıcılara karşı kapalı olması gerekmektedir. Bunlar ideal bir drama ortamı için tasvir edilmektedir. Özellikle Türkiye’de birçok okulun bu ortamları sağlayamayacağı söylenebilir. Bu yüzden drama için yukarıdaki ortamlar şart değildir. Öğretmen veya lider sınıfta da bu etkinlikleri uygulayabilmektedir. Hatta temel drama etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleştirilmelidir. Drama kalabalık sınıflarda ve birçok

mekânda uygulanabilmesi için iyi eğitilmiş bir lidere ihtiyaç vardır (Adıgüzel, 2012, s.83-93).

Konu-Düşünce

Dramada konu, seçilen duygu veya imgelerin derinlemesine incelenmesidir. Bazı durumlar dışında (özel hayat, evrensel değerlere ters konular vd.) her şey dramaya konu olabilmektedir (Adıgüzel, 2006). Konu belirlenirken dikkat edilmesi gereken en önemli kısım, amaçlar ve buna yönelik hazırlanan kazanımlardır. O hedef ile katılımcılara ne verilmek istenildiğine karar verilmesi lidere konunun belirlenmesinde yardımcı olacaktır. Konu seçiminde lidere yardımcı olacak bir başka yol ise drama esnasında kullanılacak tekniktir. O gün belirlenen bir tekniğin uygulanacak olması o tekniğe yatkın konunun seçilmesine ön ayak olacaktır. Fakat unutulmaması gereken konunun katılımcıların yapısına uygunluğudur. Katılımcıların istemediği veya hazır olmadıkları bir konu seçilmemelidir. Lider bu konulara karar verirken birçok açıdan düşünmelidir. Konu seçimi sayesinde katılımcılar gerçek yaşamda tecrübe edemeyeceği bir deneyimi yaşayabilmektedir (Adıgüzel, 2012, s.93-97; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.123; Önder, 2012, s.151-155).

Dramaya İlişkin Kavramlar

Dramatik ve Dramatik Durum

Dramatik; büyüleyici, aniden gerçekleşen ve çoğunlukla insanı şaşırtan an; insanların birbirleriyle olan iletişimlerinden gelişen ve içerisinde birçok duygu durumu barındıran yaratıcı olaylardır. İçerisinde çatışma ve hareket gibi öğeleri barındırmaktadır. Dramatik durum ise insanın bütün aksiyonlarını içermektedir (Adıgüzel, 2012, s.4).

Dramatik Oyun

Dramatik oyun, katılımcıların özgür bir ortam çerçevesinde gördükleri her şeyi taklit etmeye çalıştıkları bir oyundur. Bu tarz oyunların süresi bir iki dakika içinde bitebileceği gibi bir süre devam da edebilmektedir. Dramatik oyun drama sürecindeki birçok tekniği içerisinde barındırmakta ve yapısı itibari ile bir amacı taşımak zorunda olmadığı için tiyatro gibi oyun oluşturma kaygısı taşımamaktadır (Adıgüzel, 2012, s.5).

Dramatizasyon

Yaratıcı drama ile sıkça karşılaştırılan kavramlardan birisidir. Eğitim programlarında dramatizasyonun öğretim yöntemi olarak yer alması bu karışıklığı artırmaktadır. Dramatizasyon; bir yazılı metinden yola çıkılarak (hikâye, öykü, masal vb.) canlandırma sürecidir. Diğer drama tekniklerinin aksine burada metin olduğu gibi aktarılmalıdır ve bu yüzden sınırlar daha belirgindir (Adıgüzel, 2012, s.7; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.54; Önder, 2012, s.137).

Dramaturgi, Dramaturg

Oyun yazarlığı ve bu oyunun yönetimi olarak bilinen bir sanat türüdür. Fakat zamanla bu yapının içinden drama yazarlığı ayrılmıştır. Dramaturgi, tiyatro eserlerinin araştırılmasından oluşmaktadır. Dramaturg ise; drama yazma tekniklerini bilen, yazılı metinler ile tiyatro arasındaki bağlantıları kuran kişidir (Adıgüzel, 2012, s.9-11).

Yaratıcılık

Yaratıcılık yapısı itibari ile kalıpların dışına çıkma, kalıp fikirleri terk etme, dünyaya farklı bir gözden bakma, üretici düşünme, varsayma, hayal etme, sıradanlıktan uzaklaşma gibi özellikleri içinde barındırır. İnsanın kendini bulması için ve kendini daha da geliştirebilmesi

için bu yeteneğe ihtiyaı vardır. Yaratıcılık dramada olduğu gibi sürece önem vermektedir. Bu süreç içerisinde yapılanlar yaratıcılığın gelişimi ile doğrudan ilişkilidir (Adıgüzel, 2012, s.11-13; Karadağ & alışkan, 2008, s.54; Mccaslin, 2006, s.1-13).

İletişim

İletişim anlam itibari ile insanların hissettiklerini, düşüncelerini veya bildiklerini çeşitli vasıtalarla diğer insanlara aktarmasıdır. Eğitimde geçen bütün süreçlerde iletişim kullanılmaktadır. Dramada da süreç bütünüyle canlandırma sırasında edinilen deneyim ve duyguların paylaşımı vardır. Bu paylaşım sırasında katılımcıların iletişim becerileri gelişmektedir (Adıgüzel, 2012, s.11-13).

Etkileşim, Eylem, Edim, Performans

Etkileşim, bireylerin birbirini etkileme olayı olarak geçmektedir. Bu durum drama süreçlerinde sürekli olarak yaşanmaktadır. Hatta drama çalışması için bir araya geldiği an etkileşim başlamaktadır. Etkileşim aynı iletişimde olduğu gibi dramada hem araç hem de amaç olarak kullanılabilir. Eylem, belirli bir amaca yönelik ve çeşitli metotlar kullanılarak yapılan, yapıldığı zaman da ortaya bir farklılık koyabilen etkileyici davranıştır. Dramada kullanılma durumu ise katılımcının kendisinin yaptığı bütün hareketlerdir. Edim, eylemin bir alt basamağı olarak kabul edilmektedir. Fakat eyleme göre daha planlı ve amaçlı bir durum söz konusudur. Dramada ortaya çıkan çatışmayı veya problemi birey çözmek için bütün bilgi birikimini, yeteneğini ve potansiyelini ortaya koyması bir edimdir. Performans genel olarak bütün eylemlerin bitmiş hlidir. Bir bireyin yapabileceğinin en iyisini yapmasıdır. Dramada ise performans katılımcının süreç boyunca aktif olarak rol alması ve ona düşen sorumlulukları tam olarak yerine getirmesidir. Bu süre boyunca katılımcıda asla oyunculuk performansı aranmamaktadır (Adıgüzel, 2012, s.14-16; Karadağ & alışkan, 2008, s.55-57).

Drama Teknikleri

Doğaçlama

Doğaçlama, belirli bir ön hazırlığı olmayan veya minimum düzeyde önceden tasarlanmış bir konunun geliştirilerek ilerleyen yaratıcı bir süreçtir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s.134). Dramada doğaçlama tekniği uygulanırken konunun basit ve anlaşılır olması sürecin kalitesini artıracaktır (Önder, 2000, s.140). Doğaçlamanın temelinde kimsenin bir sonraki söylenecekleri veya davranışları tahmin edememesi vardır. Özünde doğallık barındıran bu teknikte anlatım aracı olarak birey kendinden yola çıkarak her şeyi kullanabilir. Doğaçlama bireylerin kelime dağarcığının gelişmesine, akıcı ve anlamlı cümleler kurmasına yardım etmektedir. Tekniğin başlangıcı her türlü araç gereç veya öykü olabileceği gibi önceden oluşturulacak kısa kurgular da olabilir. Hazırlık yapılacak doğaçlama türlerinde bireyler önceden bir araya gelerek kendi aralarında roller ve kurgu hakkında konuşarak esnek bir düzenleme oluşturur. Doğaçlama çalışmaları çeşitli yaş grupları ve çeşitli sayıda bireyler tarafından yapılabilir (Adıgüzel, 2012, s. 321-328).

Rol Oynama

Bir karakteri canlandıran bireyin söylemesi ve yapması gereken hareketlere “rol” denilmekte ve bir oyunda verilen görevi üstlenmeye “rol almak” denilmektedir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s.133; TDK , 2016). Rol oynama ise rol yapmanın tersine o işin bir parçası olma ve o işte verilen görevi içtenlikle yerine getirme anlamına gelmektedir. Bu yüzden drama sırasında -mış gibi yapabilme süreçlerinde bu teknik çok yardımcı olmaktadır. Rol oynama, her doğaçlama tekniğinin içerisinde yer almakta fakat her rol oynama tekniği doğaçlama tekniğini içermemektedir (Adıgüzel, 2012, s.328). Rol oynama tekniği psikodramada kullanıldığı gibi eğitici dramalarda da kullanılmaktadır. Eğitici dramada kullanılmasındaki amaç bireyin farklı rolleri oynayarak anlaması ve öğrenmesidir (Önder, 2000, s.137). Bu tekniğin uygulanması ile birlikte bireyin empati, iletişim, farklı bakış açıları gibi becerilerini

geliştirmesi beklenmektedir. Kurallarına bakıldığında; canlandıran rolden ayrılmamalı, yüz seyirciye dönük olmalı, konuşma seslerinin duyulabilir olmalı, rol esnasında abartılardan, sıradanlıktan ve bayağılıktan uzak durulmalı, diğerk kişilerin rollerini “çalmamalı” ve abartılı sahne hareketlerinde bulunulmamalıdır (Adıgüzel, 2012, s. 329).

Rol Değıştirme

Drama çalışmalarında ister doğaçlama isterse rol oynama sürecinde olsun canlandırma durdurulabilir ve eşlerden rollerini değıştirmeleri istenebilir. Değışen eşler rolü aynı şekilde devam ettirebileceğı gibi farklı bir yöne de sürükleyebilir. Bu durum bireyler de olduğı gibi gruplar arasında da yapılabilir. Rol değıştirme tekniğinde önemli olan rolü aldığı kişinin deneyimlerini, tecrübelerini, karakterini, bakış açısını almak ve “o” kişi olmaktır (Adıgüzel, 2012, s. 331). Böyle bir durum katılımcıların öğrenmesini ve anlamasını zenginleştirmektedir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s. 136; Önder, 2000, s.138).

Eş Zamanlı Doğaçlama

Grup üyeleri iki kişi olacak şekilde küçük gruplara ayrılır ve canlandırmalar bu küçük gruplarla eş zamanlı uygulanır. Normalde drama liderine veya dışardan seyreden bir kişiye fazla karmaşık gelen bu teknik ile sayıca fazla olan grubu aynı anda aktif kılma ve mekânın yetersiz olduğı durumlarda uygulama gibi avantajlı yanları bulunmaktadır. Bu süreç eş zamanlı gidebildiğı gibi drama lideri tarafından durdurulup ikili grupların tek seferde gruplar önünde oynaması şeklinde de devam edebilmektedir (Adıgüzel, 2012, s.332; Önder, 2012, s.141).

Öğretmenin Rolde Olması- Role Girmesi

Bu teknik tartışmasız en güçlü tekniklerden birisidir. Liderin veya öğretmenin role dâhil olması öğrenci için tiyatro becerisine gerek olmadığı sinyalini vermektedir (Baldwin & Fleming, 2003, s.59). Drama çatışmalar üzerine kurulmakta, geliştirilmekte ve sonlandırılmaktadır. Bundan dolayı drama lideri süreç içerisinde bu çatışmaların oluşması, çözülmesi ve sonuçlanması için yönergeler vermektedir. Bu teknikte drama lideri drama boyunca rol içerisine girebilmekte ve gurubuna çeşitli yönergeleri akışı bozmadan verebilmektedir. Temel amaç dramatik yapının zenginleşmesi ve öğrenme imkânlarının çoğaltılmasıdır. Bu sayede lider bütün katılımcıları aktif hâle getirebilir ve sürecin akışını diğer katılımcılarla birlikte deneyimleyebilir (Adıgüzel, 2012, s.332-341). Ayrıca bu durumun bir diğer yararı liderin de katıldığını gören katılımcılarda motivasyonun artmasıdır. Eğer öğretmen veya lider çocuklarla çalışıyorsa aldığı rolü gerektirmediği takdirde çocuklaşmaktan (çocuk gibi davranmak, çocukmuş gibi konuşmak) kaçınmalıdır (Önder, 2000, s.139).

Dramatizasyon

Dramatizasyon, bir konunun, öykü veya masalın daha çok yazılı metne dayalı olarak canlandırılmasıdır. Diğer tekniklerin aksine bu teknikte drama lideri daha aktif, yönlendiren ve belirleyici olandır. Temelde metin okunur ve katılımcılardan olayın canlandırılması beklenir ve bu süreçte lider veya öğretmen sık sık araya girerek duruma müdahale edebilmektedir. Uygulamalardan sonra öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Daha çok okulöncesi ve ilköğretim yıllarında görülen bu teknik daha sonraki yıllar yerini diğer drama tekniklerine bırakır. Önemli olan metnin yansıtılması olduğundan metinde geçen mekan ve kostümlere yer verilmeli, metinde yer alan ifadeler bireyler tarafından kullanılmalı ve akış bozulmamalıdır (Adıgüzel, 2012, s.345; Önder, 2012, s.143).

Pantomim

“Mim” katılımcının herhangi bir olay veya duyguyu yüz ve vücut hareketleriyle anlattığı sözsüz bir oyun, “pantomim” ise herhangi bir durumu, olayı veya duyguyu; müzik ve dans eşliğinde, eşya ile birlikte, el ve yüz hareketleri ile birlikte anlatabildiği sözsüz bir oyun türüdür. Kişinin yaratıcı yanını geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu teknikte önemli olan bütün katılımcılara istedikleri her hareketi yapma fırsatı verilmesi ve diğer kişilerin de dikkatini bütünüyle buraya odaklamasıdır (Adıgüzel, 2012, s.363; Önder, 2000, s.142). Bu sayede kişi bedenini tanımaya, beden yoluyla kendini ifade etmeye, jest ve mimiklerini doğru kullanmaya teşvik edilmektedir (Karadağ & Çalışkan, 2008, s.134; Mccaslin, 2006, s.59).

Dramanın Aşamaları

Isınma-Hazırlık

Isınma drama için katılımcıların dikkatlerini toplamalarına yardımcı olan bir başlangıç aşamasıdır. Bu aşama katılımcıların daha çok bedenlerini hareket ettirmesini içermektedir. Spor, dans ve hareket temelli etkinlikler bu aşamanın içeriğini oluşturmaktadır. Drama çalışmalarında katılımcının ısınmış olmasıyla; kaslarının rahat olması, spontaneliğin sağlanması, role girmeye hazır olması ve vücuduyla süreçteki çalışmaları yerine getirmesi anlaşılmalıdır. Isınma aşamasında bütün duyular eş zamanlı kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2012, s.102).

Grubun kendi içinde güven kazanması ve uyum sağlaması bu aşamada gerçekleştirilir. Kurallar daha çok lider tarafından belirlenmektedir ve yönergelerin sınırları bellidir. Yeni başlayacak olan katılımcılar için bir ön hazırlık olarak görülmektedir. Süresi gruba bağlı olarak kısa veya uzun tutulabilir. Çocuk oyunları ısınma çalışmaları için sıklıkla kullanılmaktadır. Yapısı itibari ile katılımcıların bedenlerini harekete geçirmesi ve eğlenceli olması tercih nedenidir. Fakat ısınma çalışmalarında dikkat edilmesi gereken bir nokta fazla

uzatılarak bütün hedefin eğlenceye dönmesi veya dramının kendisi bu aşamadan ibaret izlenimi oluşabilmektedir. Bu sebepten lider kendi grubunu tanıması ve grubun mekânla, liderle ve birbirleriyle ısınması süreyi belirlemektedir (Adıgüzel, 2012, s.102-104; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.131).

Canlandırma

Canlandırma aşaması liderin belirlediği konu üzerinde katılımcıların biçimlendirip sergilediği bütün oluşum aşamalarını içermektedir. Aynı zamanda canlandırma öncesinde liderin verdiği canlandırma hazırlıklarını da içermektedir. Dramanın bu aşamasında liderin seçtiği tekniklerin yoğun olarak kullanılması beklenmektedir. Drama sürecinde ortaya çıkan bütün değerlendirme ve yaşantılar bu canlandırma aşamasında gerçekleşmektedir. Genellikle katılımcılara bu aşamada dramatik bir konu verilir ve bireysel olabileceği gibi küçük veya büyük gruplar hâlinde canlandırmalar gerçekleşebilir (Adıgüzel, 2012, s.104; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.131).

Değerlendirme – Tartışma

Bir önceki canlandırma aşamasında gerçekleştirilen ve yaşanan olaylar bu aşamada değerlendirilir. Bu aşama sayesinde katılımcılar dramada yaşadıkları, deneyimledikleri, karşılaştıkları olayları analiz etme olanağı bulurlar. Lider veya öğretmenin drama öncesinde belirlediği kazanımın katılımcılara ulaşip ulaşmadığı bu aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu aşama sözlü, rol üzerinden, yazılı gibi birçok farklı şekilde yapılabilir. Drama sonucunda konunun ne düzeyde öğrenildiğini çeşitli ölçme araçları uygulayarak öğrenilebilmektedir. Örneğin Hayat Bilgisi kazanımı için bu yapıldıysa ünite sonu değerlendirme soruları kullanılabilir (Adıgüzel, 2012, s.104; Karadağ & Çalışkan, 2008, s.139).

Bu çalışmada Türkiye’de drama alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin etki büyüklükleri hesaplanarak meta analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bu nedenle aşağıda meta analiz yöntemi hakkında bilgi verilmiştir.

Meta-analiz Yöntemi

Deneyssel çalışmaların sistematik sentezinin gerçekleştirilmesi metodolojik ve istatistiksel bir yaklaşım olan meta-analiz yoluyla yapılmaktadır. Bu yöntem bilim insanlarının sistematik olarak sayısız çalışmanın sonuçlarını gözden geçirmesi ve bu sonuçları sentezlemesi sonrasında da çalışmaların değişkenlik kaynaklarına ilişkin çıkarımlarda bulunulmasıdır.(Card, 2012, s.3-5).

Bilimsel verilerin analizinde üç seviye görülmektedir. Bunlardan ilki birincil analizdir. Bu analiz bir araştırma çalışmasındaki verilerin orijinal analizidir. İkincil analiz, orijinal araştırma sorusunu daha iyi istatistiksel tekniklerle cevaplamak veya eski verilerle yeni soruları yanıtlamak amacıyla verilerin yeniden analiz edilmesidir. Bu analiz türü yeni yapılacak araştırma ve değerlendirme çalışmalarının önemli bir kaynağıdır. Üçüncüsü meta-analiz ise bireysel çalışmaların verilerinden yola çıkarak daha geniş kapsamlı istatistiksel analizin yapılmasıdır. Bu yöntem hızla genişleyen araştırma literatürünü anlamaya yönelik bir alternatiftir (Glass, 1976).

Meta-Analiz Modelleri

Sabit Etki Modeli

Sabit etki modeli, çalışma evren büyüklüklerinin aynı büyüklüğe sahip olduğunu ve dolayısıyla standart sapmalarının sifıra eşit olduğunu kabul etmektedir. Böylelikle çalışmaların doğrudan tek bir gerçek etkiye sahip olduğu varsayılır. Kısaca çalışmanın evrenleri aynı büyüklükte ise sabit etki modeli kullanılmalıdır (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.162; Borenstein vd., 2013, s.65; Card, 2012, s.229-255; Dinçer, 2014, s.19).

Rastgele Etkiler Modeli

Rastgele etkiler modeli, bireysel çalışma evren büyüklüklerinin farklı olduğunu ve standart sapmanın sıfıra eşit olmadığını ifade etmektedir. Bunun nedeni katılımcıların birbirinden farklı olduğu çalışmalar veya deneysel müdahale çalışmaları gibi çalışmalar, araştırmalar arası farklılıklara yol açmaktadır. Bu durumda belirli dönüşümler kullanılarak çalışma yine de birleştirilebilir. Kısaca çalışmanın evrenleri aynı büyüklükte değilse rastgele etkiler modeli kullanılmalıdır (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.164; Borenstein vd., 2013, s.71; Card, 2012, s.229-255; Dinçer, 2014, s.19).

Meta-Analiz Süreci

Bir meta-analizin yapılabilmesi için öncelikle konunun kararlaştırılması, sonrasında belirlenen konuyla ilgili alanyazının incelenmesi tavsiye edilmektedir. Alan yazın tarandıktan sonra kriterlerin, temaların, araştırma sorularının belirlenmesi gerekmektedir. Daha sonra kodlamaların, analizin, etki katsayılarının hesaplamalarının ve heterojenlik testinin yapılması önem arz etmektedir. Her bir basamağı uyguladıktan sonra başa dönülerek baştan incelenmesi ve yapılmış bir hata varsa ilgili basamağın düzeltilerek devam edilmesi tavsiye edilmektedir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.10-13; Dinçer, 2014, s.10).

Konuyu Belirleme

Her bilimsel çalışmada olduğu gibi meta-analiz çalışmalarında da öncelikle konunun belirlenmesi gerekmektedir. Bu kapsamda seçilen konunun üzerinde yeterince araştırılma yapılmış olması bir sonraki basamaklarda araştırmacıyı rahatlatacaktır. Fakat konuyu seçerken çok kapsamlı bir alanın hedef alınması başlangıçta çok yararlı gözükse de ilerleyen süreçte birçok probleme (ölçütlerin belirlenmesi, alan yazın taranması) sebep olacaktır. Bu yüzden konu olabildiğince öz olmalı ve literatür içerisinde incelendikten sonra genişletilmesi veya daraltılması gerekmektedir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.13; Dinçer, 2014, s.36).

Literatür Tarama

Konunun belirlenmesinin ardından meta-analizin uygulanabilirliğinin test edilmesi adına literatür taraması yapılmalıdır. Yayının çok veya az olması durumunda yapılması gerekenler mevcuttur. Az olması durumunda konunun, çok olması durumunda ölçütlerin değiştirilmesi önerilmektedir. Literatür tararken hangi veri tabanının kullanılacağı önem arz etmektedir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.14-20; Dinçer, 2014, s. 39).

Ölçütlerin Belirlenmesi

Meta-analizin en önemli yeri ölçütlerin belirlenmesidir. Çalışmalardan hangisinin araştırmada yer alacağı, hangisinin yer almayacağı bu aşamada belirlenmektedir. Bu kısımda önemli olan ölçütlerin net bir şekilde verilmesidir. Bu ölçütler birden fazla olabilmektedir; deneysel çalışmalar, zaman aralığı, kullanılan anahtar kelimeler, veri tabanları ve yayın türleri örnek olarak verilebilir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.20-22; Card, 2012, s.3-5; Dinçer, 2014, s.40-42).

Çalışmaların Kodlanması

Konu belirlendikten sonra yapılan literatür taraması ile ulaşılan veriler belirli ölçütlere göre sınırlandırılmaktadır. Bu aşamadan sonra veriler bu ölçütlere göre kodlanmalıdır. Böylelikle kodlanan çalışmaların araştırmanın ölçütlerine uygunluğu test edilebilmektedir. Eğer araştırmada birden fazla alt tema varsa ve bir çalışma bu alt temalara değiniyorsa her bir alt tema için ayrı bir kodlama yapılması gerekmektedir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.22; Dinçer, 2014, s.44).

Analiz

Ölçütlere uygun çalışmaların kodlanmasının ardından gelen basamak analiz basamağıdır. Kodlamanın eksiksiz yapılması ile beraber bu basamak oldukça kolay ilerlemektedir. Var olan formüllerle çalışmalar analiz edilebileceği gibi meta-analiz yapımına yardımcı olacak yazılımlarla da bu çalışma yapılabilir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.22; Dinçer, 2014, s.46).

Etki Katsayısının Hesaplanması

Etki büyüklüğünün diğer adıyla etki katsayısının hesaplanması bireysel yapılmış çalışmaların etkililiğinin yorumlanmasını sağlamaktadır. Sadece etki katsayısı hesaplanırken özellikle çalışmaya alınan veri türüne göre işlem yapmak gerekmektedir. Ayrıca çalışmaya dâhil edilen bireysel çalışmaların ön test puanlarına dikkat edilmelidir. Şayet bu puanlar arasında anlamlı bir farklılık yoksa son test puanları ile işlem yapılması, anlamlı bir farklılık varsa ön test puanlarının da dâhil edilerek işlem yapılmalıdır (Bakioğlu & Özcan, 2016, s. 224; Dinçer, 2014, s.46).

Yorum

Bütün adımlar tamamlandıktan sonra hem bireysel çalışmalar hem de çıkan sonuçlar yorumlanmalıdır. Yorumlama kısmı analizin bitmesinin hemen ardından yapılması en sağlıklı olanıdır. Çünkü analiz sırasında bir çalışma analizden çıkartılmışsa bunun bütünüyle açıklanması gerekmektedir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.224; Dinçer, 2014, s.49).

Bu çalışmada Türkiye’de drama alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin hem bireysel etki büyüklüklerinin hesaplanması hem de genel etki büyüklüklerinin hesaplanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda drama yönteminin akademik başarıya, motivasyona, kalıcılığa,

tutuma ve sosyal becerilere etkisini inceleyen geçmiş yıllardaki bireysel çalışmaların meta analiz yöntemiyle birleştirilmesi sağlanmıştır.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası literatürde drama üzerine yapılmış meta analiz çalışmalarına yer verilmiştir.

Conard & Asher (2000) “Drama yönteminin benlik kavramı ve benlik saygısına etkisinin meta analiz ile incelenmesi” adlı çalışmasında yaratıcı drama yönteminin benlik kavramı veya benlik saygısı üzerindeki etkisini incelenmektedir. Bu çalışmada drama üzerine yapılmış bütün çalışmalara veri tabanları üzerinden ulaşılmıştır. Daha sonra yapılan elemelerde deneysel veya yarı-deneysel olma; yaratıcı dramanın bir öğretim stratejisi olarak uygulanması; değişkenlerden birinin benlik algısı veya benlik saygısı olması kriterleri kullanılmıştır. Bu çalışmada yaratıcı dramanın benlik algısı üzerindeki genel etkisinin (Etki Büyüklüğü [EB]: 0,01) önemsiz düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca drama yönteminin uygulama süresinin benlik algısı veya benlik saygısı üzerinde anlamlı bir farklılık ($p>0,05$) oluşturmadığı görülmüştür.

Lee, Patall, Cawthon, & Steingut (2015) “1985-2012 yılları arasındaki bütün öğrenim seviyelerinde drama yönteminin etkililiğinin incelenmesi” adlı çalışmasında dramanın öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu kapsamda 1985’ten 2012’ye kadar yapılmış 47 yarı-deneysel çalışmayı incelemeye almıştır. Bu araştırmalar belirlenirken çalışmanın drama temelli yaklaşımı kullanması; deneysel veya yarı deneysel olması; akademik başarı, tutum, öz saygı gibi değişkenleri içermesi kriter olarak kullanılmıştır. Yapılan meta analiz sonucunda dramanın öğrencilerin akademik başarısını, psikolojik ve sosyolojik çıktılarını pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Batdı & Batdı (2015) “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinin incelenmesi” adlı çalışmasında yaratıcı dramanın akademik başarı üstündeki etkisini karma yöntem ile ele almıştır. Çalışmaların dâhil edilme kriterleri 2000-2014 yılları arasında

yapılması, çalışmaların akademik başarıyı ölçmesi ve deneysel desen için gerekli istatistiki verileri (örneklem büyüklüğü, aritmetik ortalama, standart sapma) içermesi şeklinde belirlenmiştir. Toplamda 40 çalışma ele alınmıştır. Yaratıcı dramın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etkisinin (EB: 1,68) önemli düzeyde olduğu görülmüştür.

Ulubey & Toraman (2015) “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması” adlı çalışmasında yaratıcı dramın akademik başarı üstündeki etkisini meta analiz ile ele almıştır. 1997-2015 yılları arasında yapılmış 65 çalışma incelenmiş ve yaratıcı dramın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki genel etkisinin (EB: 1,25) çok geniş düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların yayın türüne ve öğretim kademesine göre farklılaşmadığı görülürken gerçekleştirildiği coğrafi bölgeye ve ders alanına (sözel-sayısal) göre deney grubu lehine farklılaştığı görülmüştür.

Akdemir & Karakuş (2016) “Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması” adlı çalışmasında yaratıcı dramın öğrenci başarıları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı deneysel desenli 2005-2013 yılları arası yapılmış araştırmalar ele alınmıştır. Bu kapsamda 27 tez incelenmiş ve yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğünün (EB: 1,64) çok geniş düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaların uygulandığı öğretim kademesine ve ders türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cantürk Günhan (2016) Türkiye’de matematik derslerinde uygulanan yaratıcı drama yönteminin başarısının meta analiz yöntemiyle incelenmesi” adlı çalışmasında matematik öğretiminde yaratıcı dramın kullanılmasının ne düzeyde etkili olduğunu saptamaya çalışmıştır. Bu araştırmadaki dahil edilme kriterleri; çalışmaların deneysel olması, drama yönteminin kullanılması, 2000-2014 yılları arasında Türkiye’de yapılmış tez veya hakemli dergide yayımlanmış makale olması şeklindedir. Sonrasında 22 çalışmanın meta-analizini yapmış ve rastgele etki modeline göre drama yönteminin etkililiğinin (EB: 0,98) pozitif ve güçlü düzeyde olduğunu bulmuştur. Ayrıca matematik dersi konularına, öğrenim

kademelerine, deney sürelerine, örneklem büyüklüklerine ve yayın türlerine göre etki büyüklüklerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Toraman & Ulubey (2016) “Yaratıcı drama yönteminin tutum üzerindeki etkisinin meta analiz yoluyla incelenmesi” adlı çalışmasında drama yönteminin öğrencilerde derslere karşı tutumlarının etkililiğinin ne düzeyde olduğunu araştırmıştır. Çalışmaları dâhil etme kriterleri; 1977’den 2015’e kadar yapılmış çalışmalar olması, makale veya tez olması, uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış olması, dramanın bir öğretim yöntemi olarak kullanılması ve tutumun ölçülmesi şeklindedir. Çalışma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin derse karşı olan tutumlarındaki etki büyüklüğünün (EB: 0,43) pozitif ve düşük seviyede olduğu görülmüştür.

Literatür incelendiğinde dramanın akademik başarı, benlik saygısı ve tutuma etkisini inceleyen çalışmalar yapılmasına karşın Türkiye’de, dramanın çeşitli değişkenler (akademik başarı, motivasyon, tutum, kalıcılık, sosyal beceri) üzerindeki etkisini inceleyen kapsamlı bir çalışma rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak olan bu çalışmada drama yönteminin akademik başarı, motivasyon, kalıcılık, tutum ve sosyal beceri üzerindeki etkisini inceleyen bireysel çalışmaların meta analiz yöntemi kullanılarak daha geniş perspektifte yorumlanması hedeflenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye’de drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki etki büyüklüğü meta-analiz yoluyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, verilerin toplanması ve analizi bölümlerine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel yaklaşımlardan biri olan meta-analiz kullanılmıştır. Deneysel ve tarama türü çalışmalarda sınırlı sayıda örnekleme yürütüldüğünden yorumlaması da bu sınırlılık çerçevesinde yapılmaktadır. Bu çalışmaların bir araya geldiğinde ne ifade ettiğini meta-analiz sayesinde öğrenilebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2016, s.231). Meta-analiz anlam itibari ile analizlerin toplanması demektir. İstatiksel anlamda bakıldığında farklı bireysel çalışmalardaki bulguların bir araya getirilerek daha kapsamlı bir sonuç elde edilmesi olarak değerlendirilmektedir. Meta-analiz ile bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinilebildiği gibi üzerinde anlaşılamayan noktaları netleştirmede fayda sağlayabilmektedir (Card, 2012, s.3-4; Dinçer, 2014, s.2-5).

Araştırmanın Örneklemi

Bu araştırmanın örneklemi 2006-2016 yılları arasında Türkiye’de yapılan ve dâhil edilme kriterleri doğrultusunda analizlere katılan 61 lisansüstü tez (51 yüksek lisans ve 10 doktora tezi) oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki örneklem seçilerken kullanılan dâhil edilme kriterleri anahtar kelime, zaman aralığı, kaynak, yeterli veri, kullanılan araştırma deseni ve kullanılan öğretim yöntemi şeklindedir. Çalışmanın örnekleme ve örnekleme dahil edilme kriterleri hakkında detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir:

Bu çalışmada yapılan literatür taraması sonucunda 168 çalışmadan yukarıda belirtilen dâhil edilme kriterlerine uygun 61 çalışmaya ve 111 karşılaştırmaya ulaşılmıştır. 111 karşılaştırma bulunmasının sebebi bazı tezlerin birden fazla değişkeni (akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri, tutum) içerdiği durumlarda her değişken için ayrıca kodlama yapılmasıdır. Genel olarak bakıldığında 61 çalışmadan 3282 deney grubu 2973 kontrol grubu olmak üzere toplamda 6255 kişilik bir katılımcı sayısı elde edilmiştir. Bu katılımcı sayısı beş ayrı değişkenin birleşiminden oluşmuştur. Akademik başarı için 1451 deney grubu, 1426 kontrol grubu; kalıcılık için 354 deney grubu, 348 kontrol grubu; motivasyon için 155 deney grubu, 132 kontrol grubu; sosyal beceri için 343 deney grubu, 350 kontrol grubu; tutum için 924 deney grubu, 717 kontrol grubu yer almaktadır. Ayrıca çalışmanın örneklemini oluşturan 61 çalışmanın betimleyici bulguları paylaşılmıştır.

Bireysel çalışmalarda drama temelli yöntemi kullanarak çeşitli değişkenler üzerinden etkililiğini inceleyen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaların Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2008	3	5
2009	7	11
2010	13	22
2011	10	16
2012	8	13
2013	3	5
2014	5	8
2015	9	15
2016	3	5
Toplam	61	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere Türkiye’de eğitimde drama temelli yöntemin etkililiğinin incelendiği lisansüstü tezlerin en çok yayımlandığı yıl 2010 yılıyken (n=13) en az yayımlandığı yıllar 2008 ve 2016 yıllarıdır (n=3).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda drama yönteminin etkililiğini inceleyen lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı Tablo 2’dedir.

Tablo 2

Çalışmaların Yapıldığı Türlerle Göre Dağılımı

Yayın Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	51	84
Doktora	10	16
Toplam	61	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil edilen 61 çalışmanın nicel çoğunluğunu yüksek lisans çalışmaları (n=51) oluşturmaktadır. Genel olarak bakıldığında son 10 yılda ulaşılabilen drama alanında toplamda 142 yüksek lisans çalışması bulunurken doktora düzeyinde 26 çalışma bulunmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği örneklem gruplarının öğrenim düzeylerine göre dağılımı Tablo 3’de yer almaktadır.

Tablo 3

Çalışmaların Gerçekleştirildiği Örneklem Gruplarının Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anaokulu	3	5
İlkokul	9	15
Ortaokul	32	52
Ortaöğretim	6	10
Yükseköğretim	10	16
Yetişkin	1	2
Toplam	61	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere en az yetişkin (n=1) ve anaokulu (n=3) öğrenim düzeylerinde çalışılmışken en fazla (n=32) ortaokul öğrenim düzeyinde çalışma yapılmıştır. Yapılan lisansüstü çalışmalarda dramanın etkililiğinin incelendiği konu alanlarının dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Çalışmaların Uygulandığı Konu Alanları

Konu Alanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
İngilizce	12	22
Sosyal Bilgiler	7	12
Türkçe	7	12
Fen ve Teknoloji	6	11
Matematik	6	11
Yaratıcı Drama	2	4
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	4
Hayat Bilgisi	2	4
Arapça	1	2
Fransızca	1	2
Coğrafya	1	2
Fizik	1	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	2
Vatandaşlık ve Demokrasi Dersi	1	2
Dil ve Anlatım	1	2
Görsel Sanatlar	1	2
Müzik	1	2
Kaynaştırma	1	2

Tablo 4’teki bulgular incelendiğinde araştırmacıların en çok çalıştıkları konu alanları sırasıyla; İngilizce (n=12), sosyal bilgiler (n=7) ve Türkçe (n=7) konu alanları olduğu görülürken en az (n=1); Arapça, fizik, Fransızca, görsel sanatlar, dil ve anlatım, coğrafya,

kaynaştırma, din kültürü ve ahlak bilgisi, vatandaşlık ve demokrasi ve müzik konu alanları olduğu görülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan çalışmaların akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenlerine göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Kodlanmış Çalışmaların Belirlenen Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akademik Başarı	52	47
Kalıcılık	13	12
Motivasyon	6	5
Sosyal Beceri	13	12
Tutum	27	24
Toplam	111	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere dramanın etkililiği en çok akademik başarı (n=52) ve tutum (n=27) değişkenleri üzerinden araştırılmışken en az motivasyon (n=6) değişkeni üzerinden araştırma yürütülmüştür.

Örnekleme dahil edilen çalışmaların ele alındığı drama tekniğine göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6

Çalışmaların Ele Alındığı Drama Tekniğine Göre Dağılımı

Drama Tekniği	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitici Drama	4	6
Yaratıcı Drama	39	64
Belirsiz	18	30
Toplam	61	100

Tablo 6 incelendiğinde örnekleme dâhil edilen çalışmalarda en çok yaratıcı drama tekniği (n=39) tercih edilirken en az eğitici drama tekniği (n=4) tercih edildiği bulunmuştur. Ayrıca hangi drama tekniğini kullandığını net bir şekilde belirtmemiş (n=18) çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılacağından yapılan araştırmaların deneysel desen içermesi araştırmanın dâhil edilme kriterlerinden birisidir. Çalışmaların deneysel desen türleri belirlenirken araştırmacının yöntem kısmında hangi deneysel desen türünü tercih

ettiğine ilişkin bulgular ile Fraenkel, Wallen, & Hyun (2013, s.264-283)'un belirttiği deneysel desen türleri birbirleriyle karşılaştırılarak kodlanmıştır. Bu kapsamda meta-analizde araştırmaya dâhil edilen çalışmalar deneysel desenlerin türlerine göre dağılımı Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7

Çalışmalarda Kullanılan Deneysel Desen Türlerin Dağılımı

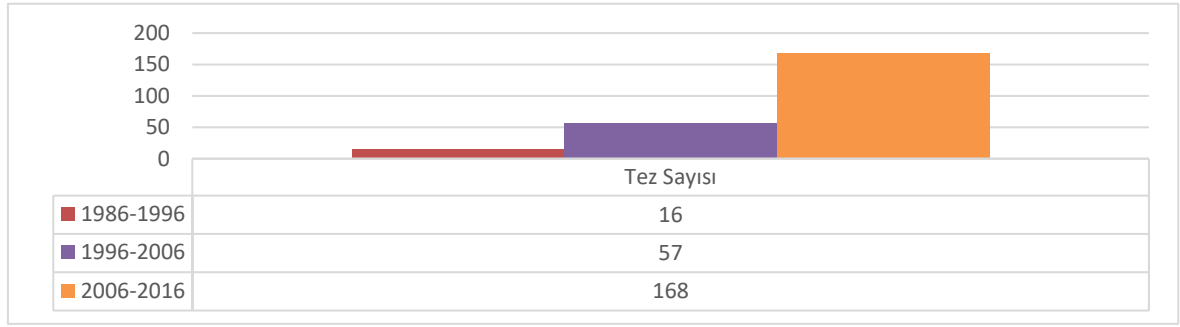
Deneysel Desen Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Güçlü Deneysel	18	30
Yarı Deneysel	36	59
Zayıf Deneysel	7	11
Toplam	61	100

Tablo 7’de görüldüğü üzere çalışmalarda en çok kullanılan deneysel desen türü yarı deneysel desen (n=36) ve en az kullanılan deneysel desen türü zayıf deneysel (n=7) desendir.

Dâhil Edilme Kriterleri

1. Meta-analize dâhil edilecek çalışmalar için zaman aralığı

Türkiye’de drama alanında yayımlanan lisansüstü tez sayıları 10 yıllık zaman aralıkları ile incelendiğinde günümüze yaklaştıkça tez sayıları Şekil 1’de de görüldüğü üzere üç kat artmaktadır. Bu sebeple hem nicel olarak yayımlanan tezlerin çokluğundan hem de güncel olmasından dolayı (Dinçer, 2014, s.36-42) zaman aralığı olarak son on yılda yayımlanmış bireysel çalışmalar dikkate alınacaktır. Bu kapsamda çalışmalar 2006-2016 yılları arasında olmalıdır.



Şekil 1. Yıllara göre tez dağılımı

2. Meta-analize dâhil edilecek çalışmaların kaynağı

Bu çalışmada drama temelli öğrenmenin Türkiye’deki etkisi inceleneceği için yapılmış çalışmaların Türkiye sınırları içerisinde olması gerekmektedir.

3. Meta-analiz çalışmasının yapılabilmesi için yeterli veriye sahip olması

Meta-analiz çalışmaları yapılabilmesi için seçilen bireysel çalışmalarda meta-analize uygun verilerin (aritmetik ortalama, standart sapma, deney ve kontrol grubu örnekleme) olması gerekmektedir.

4. Meta-analize dâhil edilecek çalışmalarda kullanılan araştırma yönteminin uygun olması

Meta analiz çalışmalarının yapılabilmesi için etki büyüklüğünün hesaplanması gerekmektedir. Bunun için de çalışmaya dâhil edilecek çalışmalar deneysel desenli olmalıdır.

5. Meta-analiz çalışmasına dâhil edilecek çalışmalarda uygun öğretim yönteminin kullanılması

Dramanın değişkenler üzerindeki etkililiğinin incelenebilmesi için bu yöntemin bir grup üzerinde kullanılıyor olması gerekmektedir.

Verilerin Toplanması

Meta-analiz uygulamasının yapılacağı çalışmalarda verilerin toplanması için, lisansüstü tez, makale, seminer, konferans ve bildiri gibi tüm çalışmalara yer verilmesi önerilmektedir. Fakat bazı lisansüstü tezler daha sonrasında dergilerde makale veya konferanslarda bildiri olarak da yayımlanmaktadır (Çelik, 2013, s.53-54). Ayrıca meta analiz çalışmalarında bütün veriler bağımsız çalışmalardan oluşmalıdır. Bu sebeplerden dolayı veri tabanı olarak sadece lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmış ve tarama yapılırken YÖK'ün ulusal tez merkezinden faydalanılmıştır.

Çalışmalara ulaşmak için kullanılan anahtar sözcükler, “drama”, “eğitimde drama”, “yaratıcı drama”, “drama temelli öğrenme”, “drama yöntemi”, “drama metodu”, “drama based learning”, “creative drama”, “drama with education” şeklindedir. Anahtar kelimeler sonucu çıkan sonuçlar ölçütlere göre kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kodlama Formu

Bu bölümde araştırmada kullanılacak çalışmaların gruplanması ve daha sonraki aşamalarda istenilen verilere kolayca ulaşılabilmesi adına bir kodlama formu oluşturulmuştur. Kodlama formu üç başlık içerisinde ele alınmıştır. Bu üç başlık sırası ile; “çalışma kimliği”, “çalışma içeriği”, “çalışma verileri” şeklindedir. Çalışma kimliği belirlenirken çalışmanın; adı, numarası, yazarı, yılı ve türü dikkate alınarak oluşturulmuştur. Çalışma içeriği ise çalışmanın; uygulama süresi, teması, konu alanı, öğretim kademesi ve düzeyi olacak şekilde alt başlıklara ayrılmıştır. Son olarak çalışma verileri ön test deney ve kontrol grubunun ağırlıklı ortalaması, standart sapması ve örneklem büyüklüğü ile son test deney ve kontrol grubunun ağırlıklı ortalaması, standart sapması ve örneklem büyüklüğü dikkate alınarak kodlanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan “Kodlama Formu” EK 1.'de sunulmuştur.

Araştırmanın Güvenilirliği

Kodlama sırasında herhangi bir hata olmaması için çalışmalar tez merkezinden indirildikten sonra 1 ay süre zarfında incelenmiştir. Daha sonra araştırma soruları doğrultusunda excel tablosu oluşturularak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Kodlamaların güvenilir olması için 20 gün sonra araştırmacı analizleri tekrar yapmış, kodlamaların birbiri ile %95 oranında tutarlı olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Meta analiz çalışmalarında ilk olarak dikkat edilmesi gereken ve sonuçları etkileyebilen en önemli faktörlerden birisi yayın yanlılığıdır. Yayın yanlılığı araştırmacının belirli sonuca odaklandığı veya çok dar bir alanı taradığı zaman gerçekleşmektedir (Dinçer, 2014, s.21). Yayın yanlılığını giderilmesi adına konuyla ilgili bütün yayınlanmış çalışmalar ile yayınlanmamış çalışmaların şeklen karşılaştırılması gerekmektedir. Gerçekleştirilmesi çok zor bir durum olduğundan dolayı yayın yanlılığını en aza indirilmesi adına çeşitli yöntemler geliştirilmektedir (Borenstein vd., 2013, s.267-279).

Bu çalışmada yayın yanlılığı iki şekilde değerlendirilmiştir. Birincisi istatistiksel olmayan görsel yorumlamaya dayalı huni saçılım grafiği (funnel plot) ile kullanılan yöntem ve ikincisi hata koruma sayısı (=fail safe number) olarak bilinen Classic Fail-Safe N analizine dayalı yöntemdir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.203-212; Borenstein vd., 2013, s.267-279; Dinçer, 2014, s.21). İyi taranmış bir çalışmada hata koruma sayısı elde edilen çalışmanın yarısı kadar çıkması pek olası olmadığından o çalışmanın güvenilirliğinin yüksek olduğu varsayılabilir. Kısaca bir meta analiz çalışmasında hata koruma sayısı yükseldikçe güvenilirliği artacaktır (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.203-212). Bu sebeple çalışmaların genel etki büyüklükleri hesaplanmadan önce yayın yanlılığı bulguları paylaşılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklükleri gibi veriler ışığında meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz

çalışmalarında “Cohen’s d” ve “Hedges’s g” olmak üzere iki farklı katsayı hesaplama yöntemi vardır. Bu iki yöntemin farklı hesaplamaları olsa da sonuçları benzerlik göstermektedir (Dinçer, 2014, s.23). Bu çalışmada “Hedges’s g” yöntemiyle etki büyüklüğü bulunmuştur.

Yayın yanlılığı, etki büyüklüğü ve homojenlik testlerinin hesaplanmasında Comprehensive Meta-Analysis V3.0 (CMA) yazılımının ücretsiz deneme sürümünden yararlanılmıştır. CMA yazılımı aracılığıyla etki büyüklükleri kolaylıkla hesaplanabilmektedir. Ayrıca yayın yanlılığının tespiti ve olası yayın yanlılığına sebep olacak çalışmaların bulunması konusunda elverişli bir programdır. Homojenlik testi sonrasında p-değeri 0,05’ten küçük ise yapının heterojen olduğu; büyük ise yapının homojen olduğu söylenmektedir (Borenstein vd., 2013, s.17-21; Dinçer, 2014, s.19-23). Bu çalışmada ayrıca çalışmalar arası heterojenlik olup olmadığı Q ve I^2 istatistiği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Cochrane Q istatistiği ve İlişkili Ki-kare Anlamlılık Testi: Hesaplanırken, ortalama etki büyüklüğünden sapmaların, varyansın tersiyle ağırlıklandırıldığı Q istatistiği, basitçe ağırlıklandırılmış kareler toplamıdır. Böylece çalışma-içi varyansı da içeren toplam varyans hakkında bir ölçüm sağlar. p değerine bakarak anlamlı derecede heterojenlik olup olmadığını vurgular. Bu çalışmada test yapıldıktan sonra yapıların heterojen ($p < 0,05$) olduğu görülmüş ve analiz için “rastgele etkiler modeli” kullanılmıştır.

I^2 İstatistiği: Heterojenliğin miktarını belirlemenin bir diğer yolu ise gerçek varyansın toplam varyansa oranına karşılık gelen I^2 istatistiğinin oluşturulmasıdır. I^2 istatistiği de Q istatistiğine dayalı olmasına rağmen Q istatistiğine kıyasla heterojenliğin ölçüsünü bize çok daha sezgisel bir ölçekte sağlar. Higgins, Thompson, Deeks, & Altman (2003) düşük, orta ve yüksek seviye heterojenlik için sırasıyla %25, %50 ve %75 sınır değerlerini önermişler ve I^2 istatistiğinin heterojenliğin ölçüsü olarak tercih edilebilir olduğunu iddia etmişlerdir. Bu çalışmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca çalışmada çıkan bulguların yorumlanmasında Cohen (1988) ve Thalheimer & Cook (2003) etki büyüklüğü sınıflandırmaları karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır.

Cohen (1988)'in ortalamalara dayanan etki büyüklüğü sınıflandırması;

- Etki büyüklüğü 0,20 ile 0,50 arasında ise küçük (small) etki büyüklüğü
- Etki büyüklüğü 0,50 ile 0,80 arasında ise orta (medium) etki büyüklüğü
- Etki büyüklüğü 0,80 ve üzeri ise geniş (large) etki büyüklüğüdür (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.54; Cohen, 1988).

Thalheimer & Cook (2003)'un ortalamalara dayanan etki büyüklüğünün daha ayrıntılı sınıflandırmasında etki büyüklüğü;

- $-0,15 \leq EB < 0,15$ ise önemsiz (negligible) düzeyde,
- $0,15 \leq EB < 0,40$ ise küçük (small) düzeyde
- $0,40 \leq EB < 0,75$ ise orta (medium) düzeyde,
- $0,75 \leq EB < 1,10$ ise geniş (large) düzeyde,
- $1,10 \leq EB < 1,45$ ise çok geniş (very large) düzeyde
- $1,45 \leq EB$ ise olağanüstü (huge) düzeydedir (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.55; Thalheimer & Cook, 2003).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

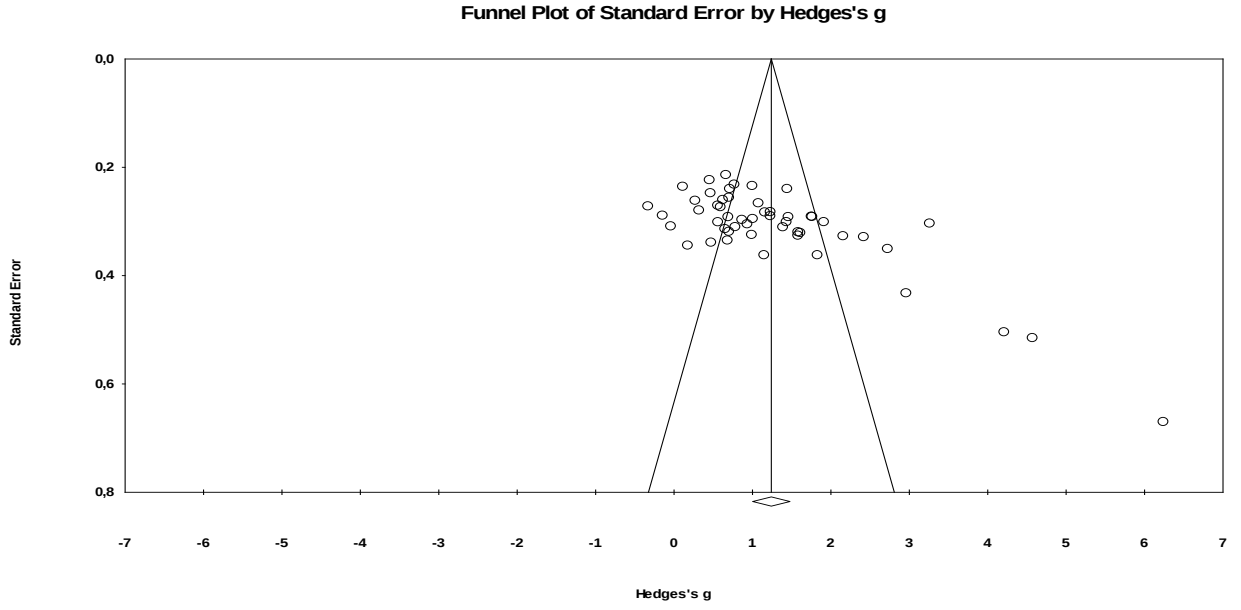
Bu çalışmada Türkiye’de drama temelli öğretimin diğer öğretim yöntemlerine karşın akademik başarı, motivasyon, tutum, kalıcılık ve sosyal beceri üzerine olan etkisini daha önce yapılmış bireysel araştırma verilerini birleştirerek ortaya konulması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın alt problemleri ile birlikte Türkiye’de eğitimde drama yönteminin etkililiği çeşitli değişkenler üzerinden meta-analiz ile gösterilmiştir.

Çalışmanın Yayın Yanlılığına İlişkin Bulgular

Bu bölümde akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri için ayrı başlıklar altında yayın yanlılığı bulguları paylaşılmıştır.

Akademik Başarı Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları

Akademik başarı üzerine yapılmış çalışmalarının huni saçılım grafiği Şekil 2’de gösterilmiştir.

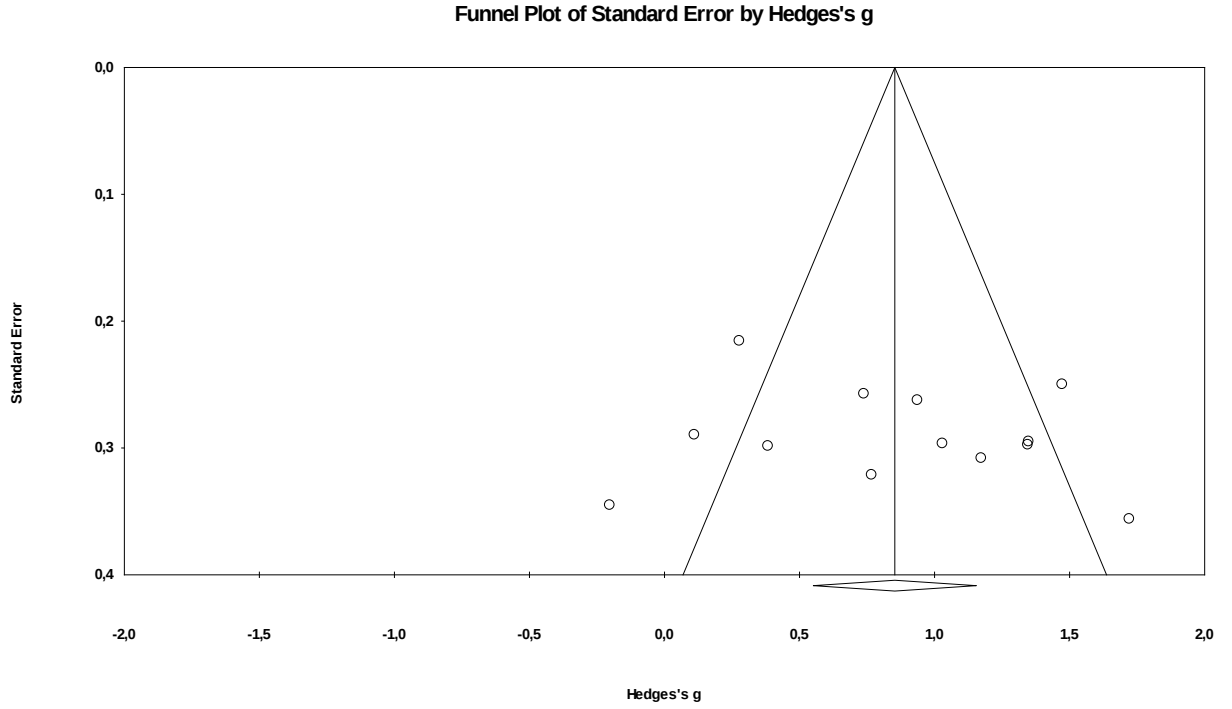


Şekil 2. Akademik başarı etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Araştırmaya dâhil edilen 52 çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmaması için grafikte yer alan çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde dağılması beklenmektedir. Şekil 2 incelendiğinde görsel olarak bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığı söylenebilmektedir. Ayrıca diğer analiz yöntemi olan Classic Fail-Safe N'e bakıldığında çalışmanın z değeri 27,80 ($p= 0,00$)'dir. Analiz bulguları çalışmanın anlamlı sonucu olmayan 410 çalışmaya daha ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Dâhil edilme kriterlerine uygun 410 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmaması bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığını göstermektedir.

Kalıcılık Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları

Drama yöntemi kullanılarak kalıcılık değişkeni ele alınmış çalışmaların huni saçılım grafiği Şekil 3'de gösterilmiştir.

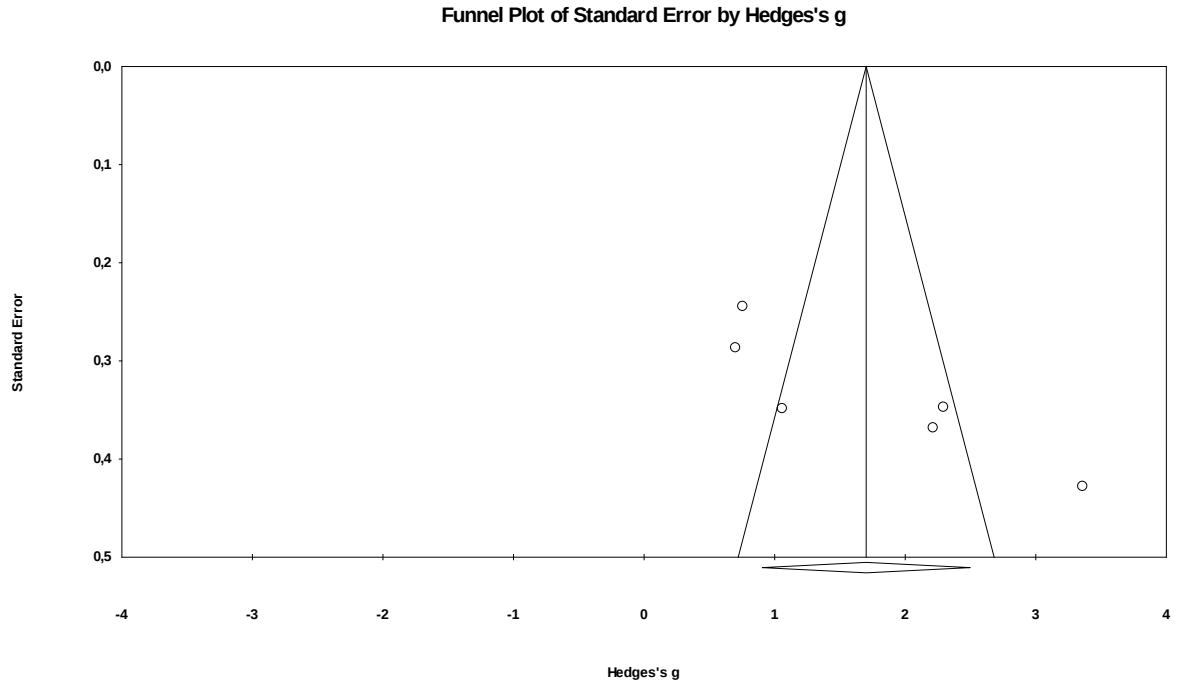


Şekil 3. Kalıcılık etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Araştırmaya dâhil edilen 13 çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmaması için grafikte yer alan çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde dağılması beklenmektedir. Şekil 3 incelendiğinde görsel olarak bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığı konusunda kesin bir yorum yapılamadığından istatistiksel yöntemle geçilmiştir. Classic Fail-Safe N üzerinden incelendiğinde çalışmanın z değeri 10,63 ($p= 0,00$)’dır. Analiz bulguları çalışmanın anlamlı sonucu olmayan 370 çalışmaya daha ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Dâhil edilme kriterlerine uygun 370 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmaması bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığını göstermektedir.

Motivasyon Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları

Motivasyon değişkeni altında ele alınan çalışmaların huni saçılım grafiği Şekil 4’te gösterilmiştir.

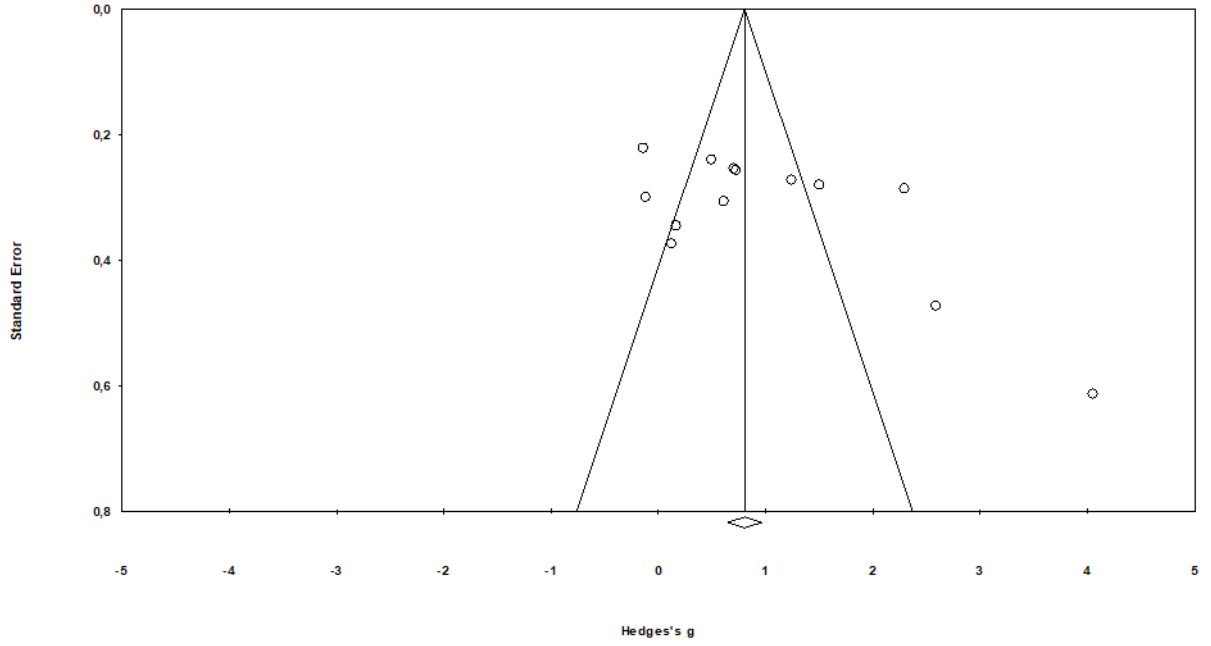


Şekil 4. Motivasyon etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Araştırmaya dâhil edilen 6 çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmaması için grafikte yer alan çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde dağılması beklenmektedir. İncelendiğinde görsel olarak bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığı konusunda kesin bir yorum yapılamadığından istatistiksel yönetime geçilmiştir. Classic Fail-Safe N üzerinden incelendiğinde çalışmanın z değeri 11,87 ($p= 0,00$)’dır. Analiz bulguları çalışmanın anlamlı sonucu olmayan 215 çalışmaya daha ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Dâhil edilme kriterlerine uygun 215 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmaması bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığını göstermektedir.

Sosyal Beceri Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı

Sosyal beceri değişkeni altında ele alınan çalışmaların huni saçılım grafiği Şekil 5’de gösterilmiştir.

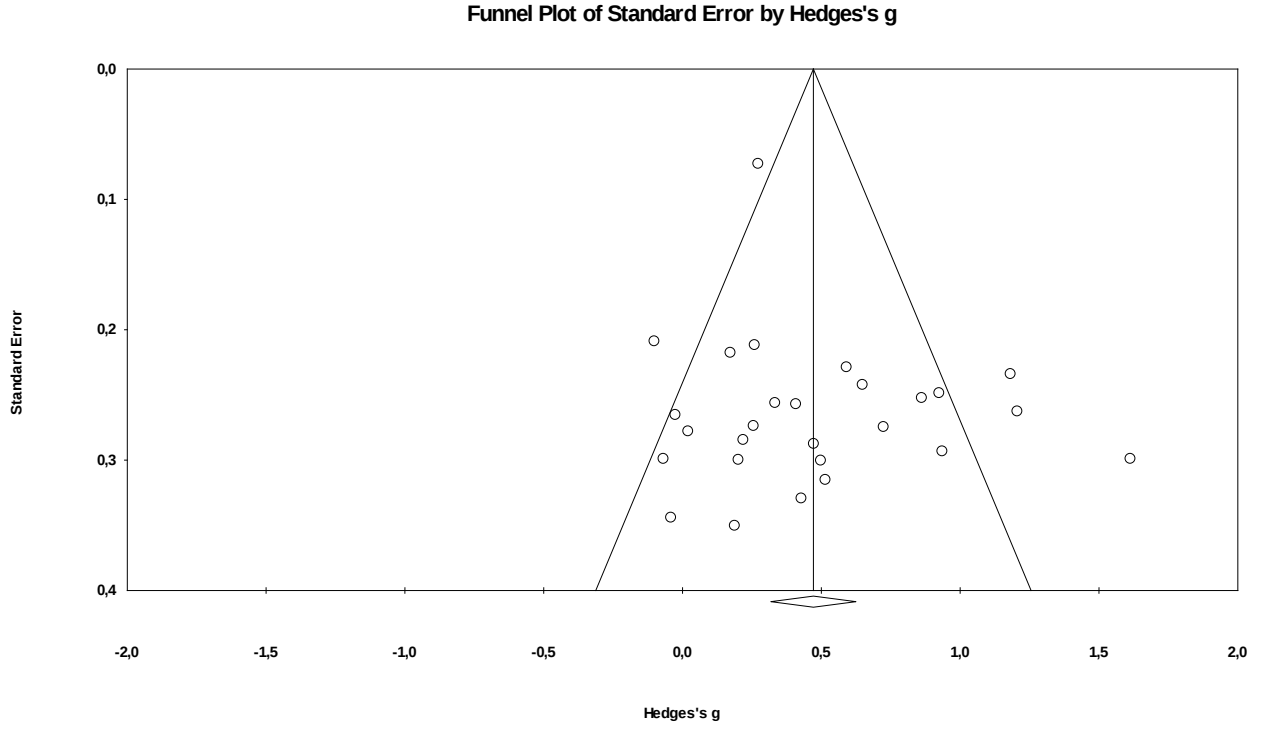


Şekil 5. Sosyal beceri etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Araştırmaya dâhil edilen 13 çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmaması için grafikte yer alan çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde dağılması beklenmektedir. Şekil 5 incelendiğinde görsel olarak bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığı konusunda kesin bir yorum yapılamadığından istatistiksel yönetime geçilmiştir. Classic Fail-Safe N üzerinden incelendiğinde çalışmanın z değeri 10,95 ($p= 0,00$)'dır. Analiz bulguları çalışmanın anlamlı sonucu olmayan 393 çalışmaya daha ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Dâhil edilme kriterlerine uygun 393 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmaması bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığını göstermektedir.

Tutum Değişkeni İçin Yayın Yanlılığı Bulguları

Tutum değişkeni altında ele alınan çalışmaların yayın yanlılığına ilişkin huni saçılım grafiği Şekil 6'da verilmiştir.

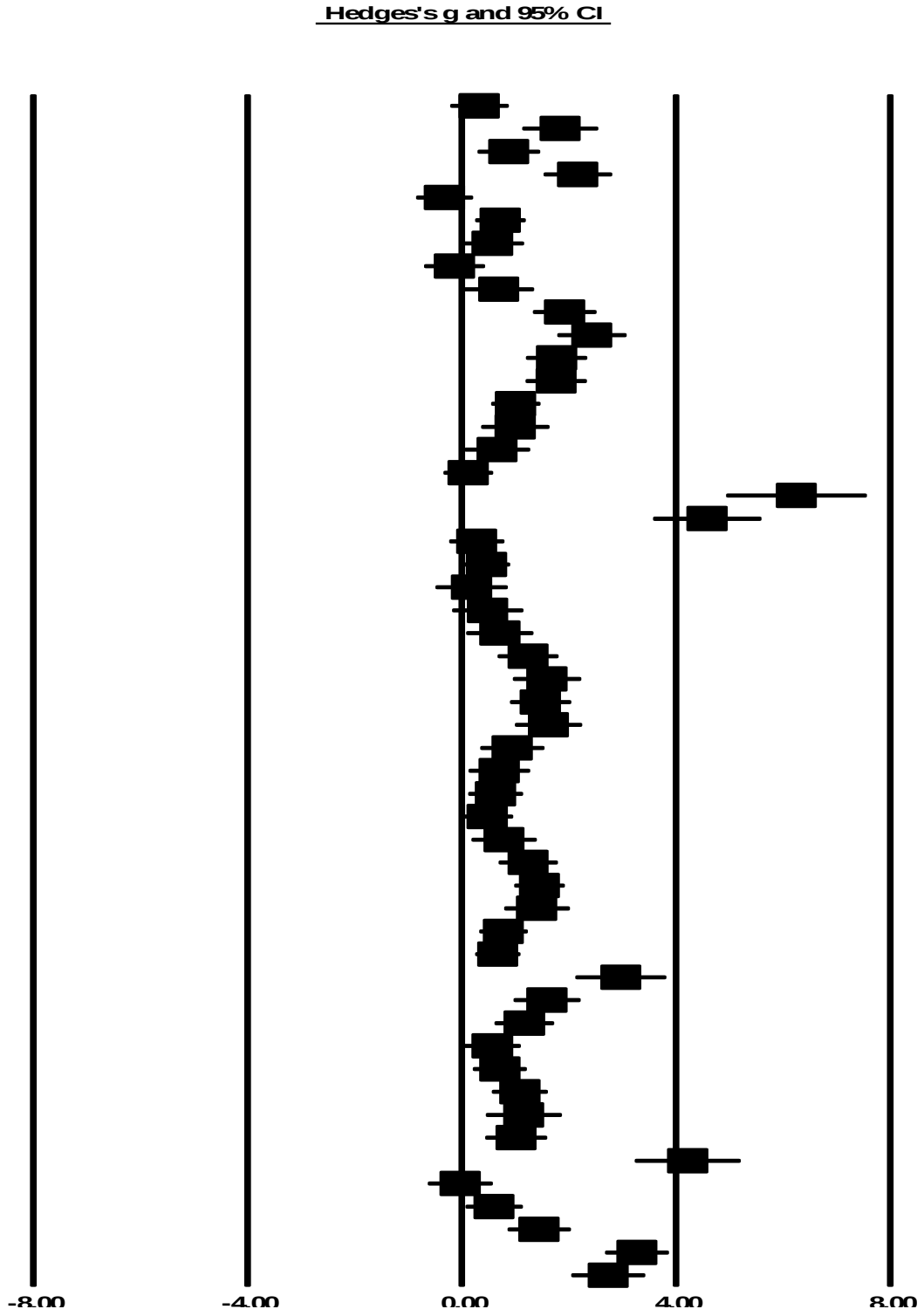


Şekil 6. Tutum etki büyüklükleri huni saçılım grafiği

Araştırmaya dâhil edilen 27 çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmaması için grafikte yer alan çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde dağılması beklenmektedir. Şekil 6 incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun huni içerisinde yer aldığı görülmektedir. Yayın yanlılığına sahip olmadığı konusunda bir yorum yapılması adına Classic Fail-Safe N analiz yöntemi incelendiğinde çalışmanın z değeri 9,69 ($p= 0,00$)'dır. Analiz bulguları çalışmanın anlamlı sonucu olmayan 635 çalışmaya daha ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir. Dâhil edilme kriterlerine uygun 635 çalışmaya daha ulaşılması mümkün olmaması bu çalışmanın yayın yanlılığına sahip olmadığını göstermektedir.

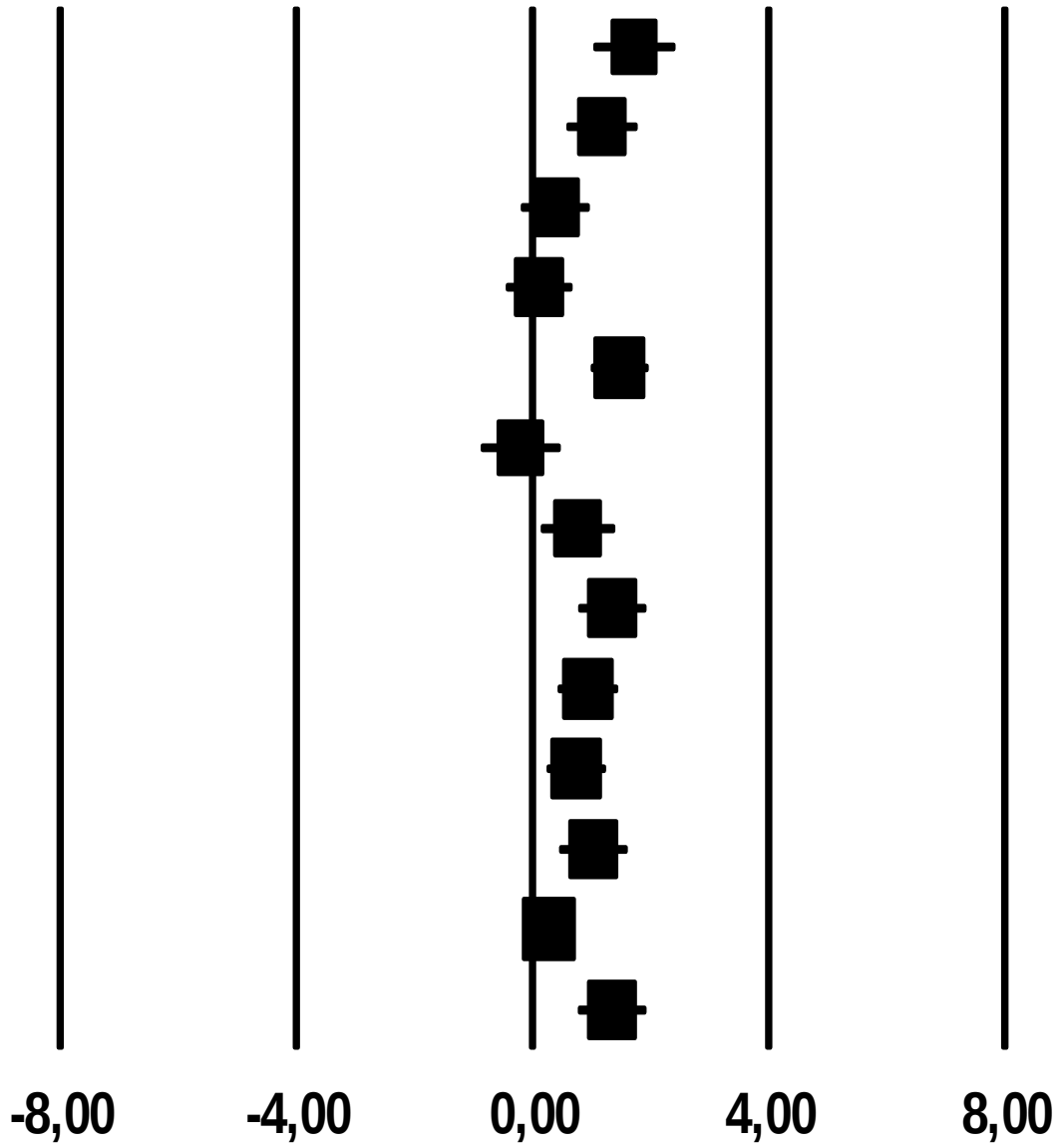
Yapılmış Çalışmaların Etki Büyüklüğü Analizleri

Yapılmış lisansüstü tezlerden elde edilen aritmetik ortalama, standart sapma ve örneklem büyüklükleri kullanılarak hesaplanan her bir çalışmanın etki büyüklükleri Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10 ve Şekil 11'de gösterilmiştir.



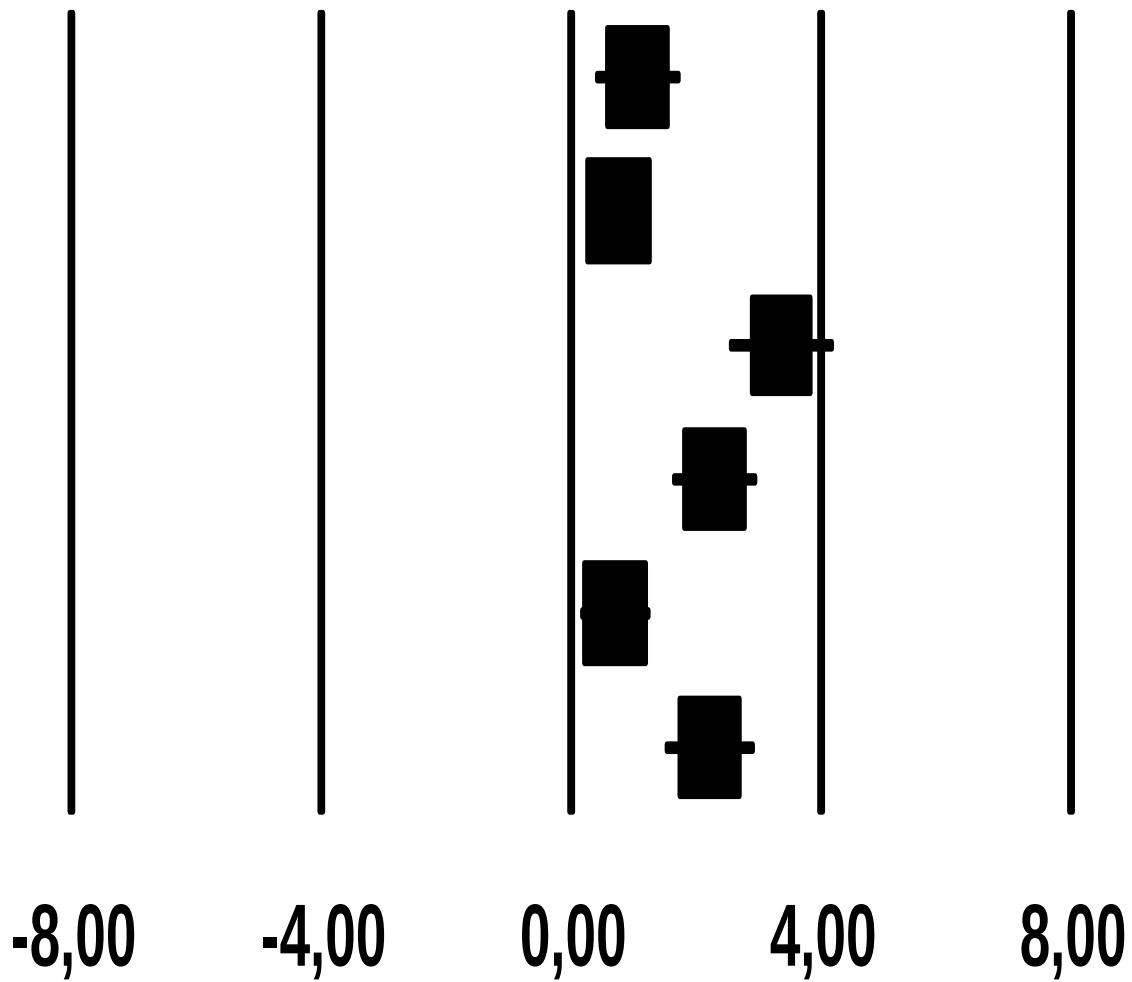
Şekil 7. Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri

Hedges's g and 95% CI



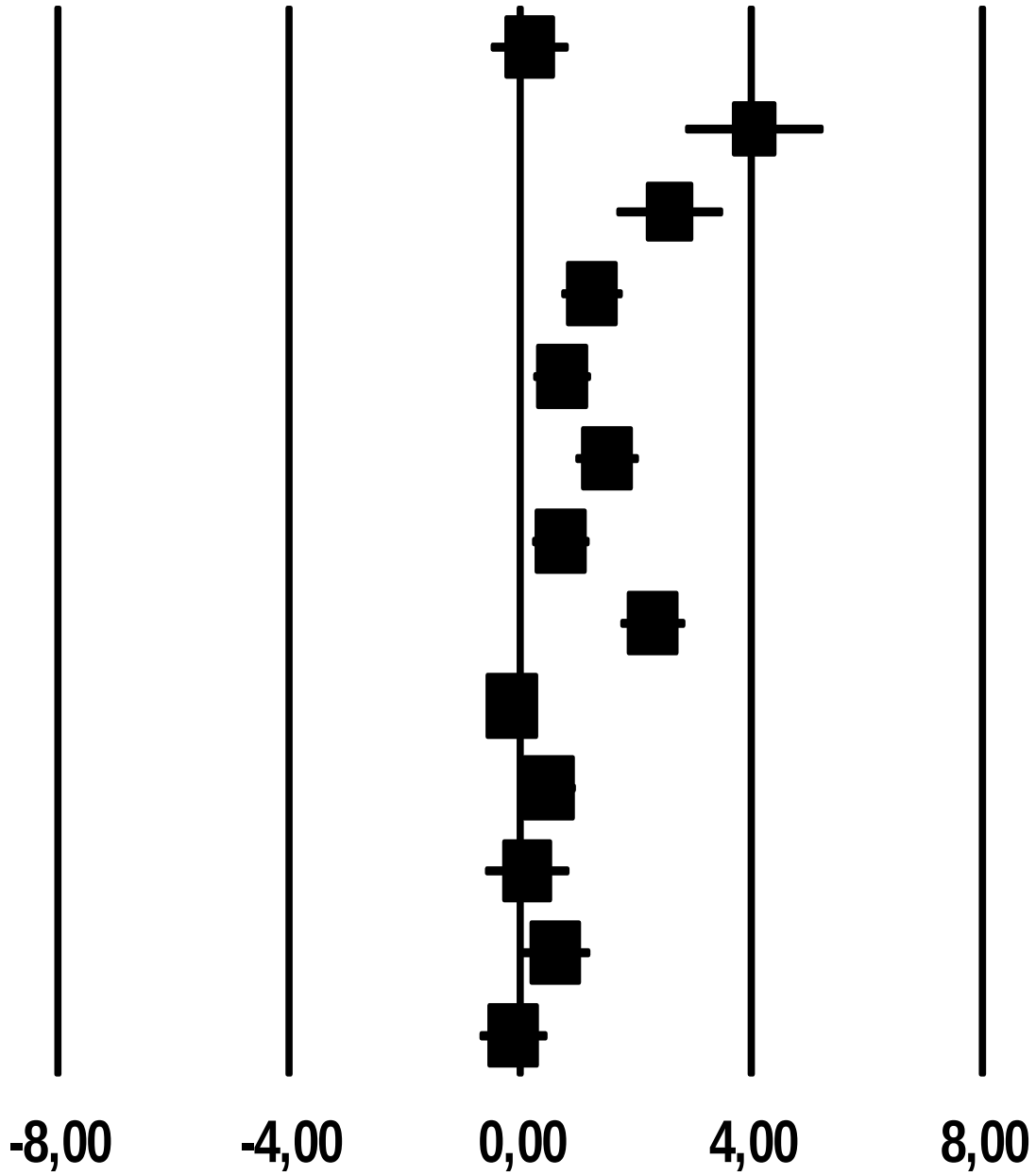
Şekil 8. Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri

Hedges's g and 95%CI

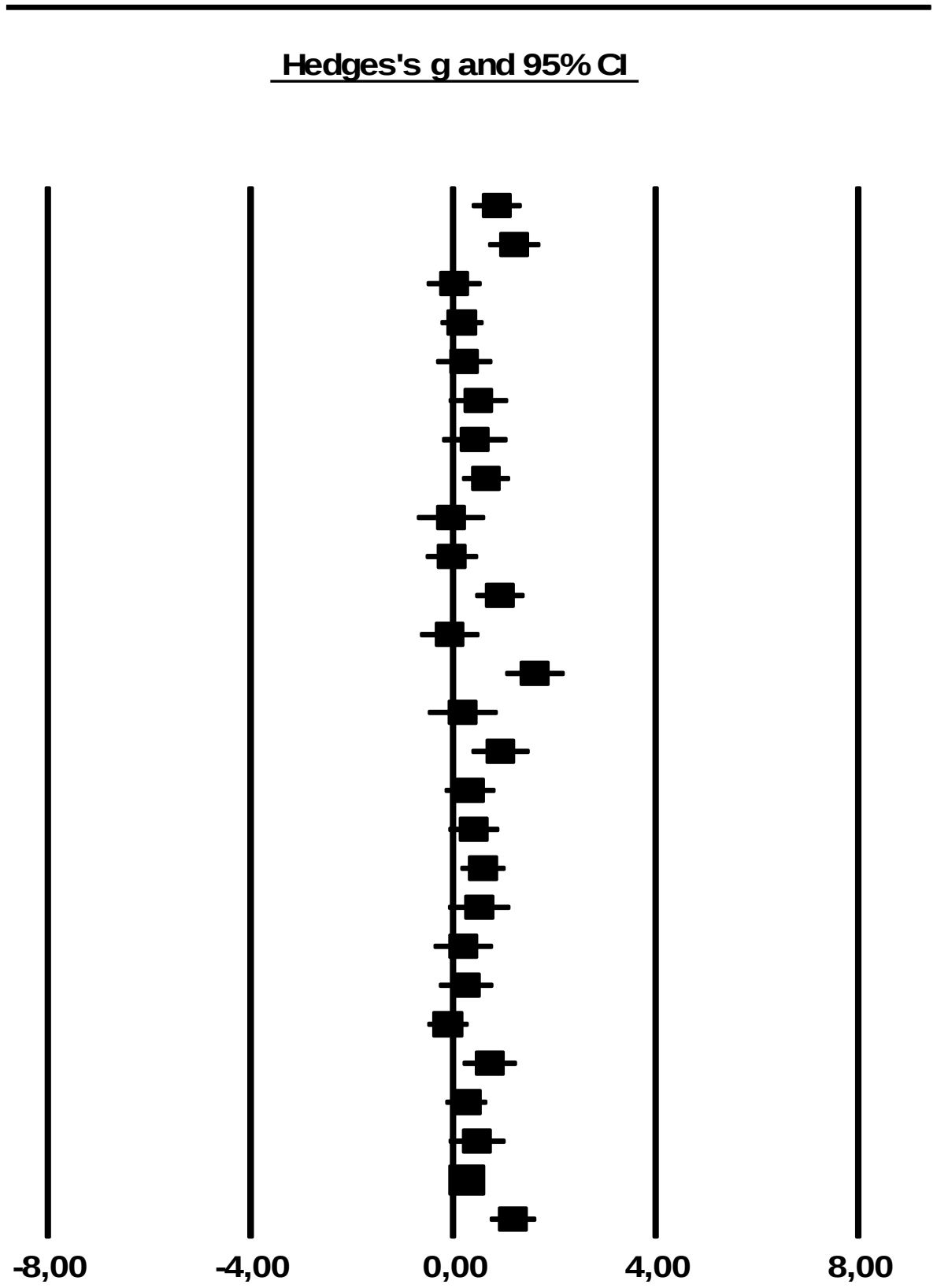


Şekil 9. Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri

Hedges's g and 95% CI



Şekil 10. Sosyal Beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri



Şekil 11. Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların etki büyüklükleri

Şekil 7 incelendiğinde akademik başarı değişkeni altında ele alınan çalışmalar arasında en büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Terzier (2012)'e ait olduğu (EB= 6,25) ve en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Bağçeci (2015)'ye ait olduğu (EB= -0,32) görülmüştür. Genel olarak bakıldığında ise çalışmaların pozitif yönde ve geniş ölçekte toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda dramanın akademik başarı üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Şekil 8 incelendiğinde ise kalıcılık değişkeni altında ele alınan çalışmalar arasında en büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Ada (2016)'ya ait olduğu (EB= 1,72) ve en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Şahin (2012)'e ait olduğu (EB= -0,20) bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında ise çalışmaların pozitif yönde ve orta ölçekte toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda dramanın kalıcılık üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Şekil 9'a bakıldığında motivasyon değişkeni altında ele alınan çalışmalar arasında en büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Terzier (2012)'e ait olduğu (EB= 3,36) ve en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Aldağ (2013)'a ait olduğu (EB= 0,71) bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında ise çalışmaların pozitif yönde ve orta ölçekte toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda dramanın motivasyon üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Şekil 10 incelendiğinde sosyal beceri değişkeni altında ele alınan çalışmalar arasında en büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Abacı (2014)'ya ait olduğu (EB= 4,05) ve en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Kahriman (2014)'a ait olduğu (EB= -0,14) görülmüştür. Genel olarak bakıldığında ise çalışmaların pozitif yönde ve orta ölçekte toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda dramanın sosyal beceri üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Son olarak Şekil 11'de yer alan tutum değişkeni altında ele alınan çalışmalar arasında en büyük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Debreli (2011)'ye ait olduğu (EB= 1,62) ve en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmanın Erdoğan (2010)'a ait olduğu (EB= -0,10) bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında ise çalışmaların pozitif yönde ve küçük ölçekte

toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda dramanın tutum üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya konu olan çalışmalar, standart hata ve varyans değerlerini de içerecek şekilde etki büyüklüğü ortak metriğinde birleştirilmiştir. Bu değerler daha sonraki değişkenlerin etki büyüklükleri hesaplamalarında kaynak olarak kullanılmıştır. Tablo 8’de gösterilen etki büyüklüklerinin yönlerine ilişkin frekans ve yüzdelere gösterilmektedir.

Tablo 8

Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönü

Etki Büyüklüğü Yönü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akademik Başarı		
Pozitif (+)	49	94
Nötr (0)	0	0
Negatif (-)	3	6
Kalıcılık		
Pozitif (+)	12	92
Nötr (0)	0	0
Negatif (-)	1	8
Motivasyon		
Pozitif (+)	6	100
Nötr (0)	0	0
Negatif (-)	0	0
Sosyal Beceri		
Pozitif (+)	11	85
Nötr (0)	0	0
Negatif (-)	2	15
Tutum		
Pozitif (+)	23	85
Nötr (0)	0	0
Negatif (-)	4	15

Tablo 8’de meta analize dahil edilen çalışmaların etki büyüklüklerinin yönleri görülmektedir. Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların 49’unun (%94,23) pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülürken 3 çalışmanın negatif yönde etki büyüklüğü olduğu bulunmuştur. Negatif etki büyüklüğünün olmasının nedenlerini Selmanoğlu (2009, s.73) yaptığı çalışmada uygulama süresinin kısıtlı olmasından, her iki grubun hazır bulunuşluklarının yüksek olmasından ve uygulama yapan kişi olarak araştırmacının deney grubundaki öğrencileri yeterince tanıyamamasının kaynaklı olabileceğini belirtmiştir. 3

çalışmada da drama ön ve son testlerde anlamlı bir sonuca ulaşmış fakat kontrol grubuyla kıyaslandığında anlamlı bulunmadığı belirtilmiştir. Bir diğer çalışmada (Çakır, 2012, s.52) etki büyüklüğü yönünün negatif bulunmasının nedeni yöntem kısmında uygulamanın nasıl planlandığı ve uygulandığı anlatılmadığından yapılan çalışmada drama etkinliklerinin iyi planlanmamış olması veya araştırmacının bir drama eğitiminden geçmemiş olması sonucuna ulaşılabilir. Son çalışmada ise Bağçeci (2015, s.46-49) anlamlı bir fark çıkmamasını kontrol grubundaki öğrencilerinde İngilizce yazma konusunun ne kadar önemli olduğunun farkında olmalarından dolayı olabileceğini belirtmiştir. Buna karşın araştırmanın nitel boyutunda öğrencilerin motivasyonlarının arttığı ve daha istekli olduklarını belirtmiştir.

Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların 12'sinin (%92,31) pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülürken bir çalışmanın negatif etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Negatif etki büyüklüğüne sahip çalışmada bu sonucun nedeni Şahin (2012, s.135) mevcut çalışmanın 7E modeline göre yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış olması ve kalıcılık testlerinin öğrencilerin genel sınavlarının olduğu dönemde yapılmasıyla ilgili olduğu açıklanmıştır.

Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların 6'sının (%100) pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Sosyal beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların 11'inin (%84,62) pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu ve iki çalışmanın negatif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Eti (2010, s.92) yaptığı çalışmada dramının sosyal beceri üzerinde negatif etki büyüklüğüne sahip olmasının nedeni olarak uygulama süresinin beceriyi genelleyebilmesi için yetersiz kaldığını, velilerin çocuklarındaki değişimi gözlemleyebilmesi için yeteri kadar fırsat bulamamış olmasını ve çevrenin bu becerileri desteklememesinden dolayı oluşabileceğini belirtmiştir. Kahrıman (2014, s.94) ise bu durumun temel nedenini geliştirilmeye çalışılan sosyal becerinin öğrencilerin günlük hayatlarının bir parçası olmasına ve daha önceki hayat bilgisi derslerinde işlemiş olmalarına bağlamıştır.

Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların 23'ünün (%85,19) pozitif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülürken dört çalışmanın negatif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Akbaş (2011, s.130) ve Geçim (2012, s.57) yaptıkları çalışmalarında elde edilen negatif etki büyüklüğünün nedeni olarak öğrencilerin tutumunun değişmesi ve gelişmesi adına uzun bir zaman dilimine ihtiyaç olması ile ilişkilendirmiştir. Şahin (2012, s.135) ise negatif etkinin öğrencilere yapılan son test sırasında genel sınav döneminde olmasından dolayı olabileceğini belirtmiştir. Erdoğan (2010)'ın yaptığı çalışmasının negatif yönde olmasının nedeni drama yöntemini bütün bir ders uygulamak yerine geleneksel öğretimin başına ve sonuna yerleştirerek uygulama yapmasından ve konuya yönelik drama etkinliklerinin hazırlanmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 9 ve Tablo 10'da ortalamalara dayanan etki büyüklüğü değerlerinin Cohen (1988) ve Thalheimer & Cook (2003) sınıflandırmalarına göre frekans ve yüzde değerleri gösterilmiştir.

Tablo 9

Cohen'in Sınıflandırmasına Göre Çalışmaların Etki Büyüklük Değerleri

Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akademik Başarı		
Küçük	10	19
Orta	13	25
Geniş	29	56
Kalıcılık		
Küçük	4	31
Orta	2	15
Geniş	7	54
Motivasyon		
Küçük	0	0
Orta	2	33
Geniş	4	67
Sosyal Beceri		
Küçük	5	38
Orta	3	24
Geniş	5	38
Tutum		
Küçük	16	59
Orta	5	19
Geniş	6	22

Tablo 9’da görüldüğü üzere çalışmaların etki büyüklük değerleri Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre frekanslara ayrıldığında akademik başarı değişkeni altında incelenen 29 çalışmanın (%55,77) geniş ölçekte; kalıcılık değişkeni altında incelenen 7 çalışmanın (%53,85) geniş ölçekte; motivasyon değişkeni altında incelenen 4 çalışmanın (%66,67) geniş ölçekte; sosyal beceri değişkeni altında incelenen 5 çalışmanın (%38,46) küçük ve 5 çalışmanın (%38,46) geniş ölçekte; tutum değişkeni altında incelenen 16 çalışmanın (%59,26) geniş ölçekte etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 10’da Thalheimer & Cook (2003)’un yapmış olduğu ayrıntılı sınıflandırmaya göre meta-analize dahil edilen bireysel çalışmaların frekansları verilmiştir.

Tablo 10

Thalheimer & Cook'un Sınıfladirmasına Göre Çalışmaların Etki Büyüklük Değerleri

Etki Büyüklüğü Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akademik Başarı		
Önemsiz	4	8
Küçük	3	6
Orta	14	27
Geniş	8	15
Çok Geniş	6	12
Olağanüstü	17	32
Kalıcılık		
Önemsiz	2	15
Küçük	2	15
Orta	1	9
Geniş	3	23
Çok Geniş	3	23
Olağanüstü	2	15
Motivasyon		
Önemsiz	0	0
Küçük	0	0
Orta	1	17
Geniş	2	33
Çok Geniş	0	0
Olağanüstü	3	50
Sosyal Beceri		
Önemsiz	3	22
Küçük	1	8
Orta	4	31
Geniş	0	0
Çok Geniş	1	8
Olağanüstü	4	31
Tutum		
Önemsiz	5	19
Küçük	8	30
Orta	8	30
Geniş	3	10
Çok Geniş	2	7
Olağanüstü	1	4

Tablo 10'a göre akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların en çok olağanüstü (n=17) ölçeğinde; kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların en çok geniş ve çok geniş (n=3) ölçeklerinde; motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların en çok olağanüstü (n=3) ölçeğinde; sosyal beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların en çok

orta ve olağanüstü (n=4) ölçeklerinde; tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların en çok küçük ve orta (n=8) ölçeklerinde yer aldığı görülmüştür.

Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü ve Homojenlik Değerleri

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenlerine göre homojenlik testi sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır. Sonrasında beş değişkenin sabit ve rastgele etkiler modellerine göre ortalama etki büyüklükleri ve sonuçları ayrı tablolar altında ele alınmıştır.

Tablo 11

Çalışmanın Heterojenlik Testleri

Akademik Başarı			
Q	df	p	I ²
444,76	51	0,00	88,53
Kalıcılık			
Q	df	p	I ²
44,79	12	0,00	73,21
Motivasyon			
Q	df	p	I ²
46,11	5	0,00	89,15
Sosyal Beceri			
Q	df	p	I ²
114,86	12	0,00	89,55
Tutum			
Q	df	p	I ²
71,72	26	0,00	63,75

Meta analiz çalışmalarında araştırmacılar elde edilen bulguların heterojenlik sonuçlarını bulmak için Q (df) ve p değerlerini göz önüne almaktadır. Bu kapsamda şayet Q değeri, df (Q) değeri için belirlenen kritik değerin üstündeyse sıfır hipotezi (bütün çalışmaların bir yaygın etkiyi paylaşması) ret edilmekte ayrıca p değerinin referans güven aralığından (p=

0,05) küçük olması durumunda anlamlı farklılığın bulunduğu sonucu çıkarılmaktadır (Bakioğlu & Özcan, 2016, s.154; Borenstein vd., 2013, s.18; Dinçer, 2014, s.53). Bu sonuçlara dayanarak Tablo 11 incelendiğinde tüm değişkenler için ayrı ayrı ele alınan heterojenlik değerlerinin; akademik başarı ($Q=444,76$, $df=51$, $p=0,00$), kalıcılık ($Q=44,79$, $df=12$, $p=0,00$), motivasyon ($Q=46,11$, $df=5$, $p=0,000$), sosyal beceri ($Q=114,86$, $df=12$, $p=0,00$) ve tutum ($Q=71$, $df=26$, $p=0,00$) değişkenleri için sıfır hipotezinin ret edildiği ve her biri için anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiş ve yapıların heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapının heterojenite değerinin ne kadar güçlü olduğunu anlamak için I^2 değerine bakılmaktadır (Borenstein vd., 2013). Higgins, Thompson, Deeks, & Altman (2003) yaptıkları çalışmada I^2 değerleri için referans aralıkları vermiştir bunlar %25, %50 ve %75 olmak üzere küçük, orta ve yüksek şeklindedir. Bu bilgilerden yola çıkarak akademik başarının I^2 değeri 88,53 olup yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu; kalıcılık değişkeninin ise I^2 değeri 73,21 olup orta düzeyde heterojeniteye; motivasyon değişkeninin I^2 değeri 89,15 olup yüksek oranda heterojeniteye; sosyal beceri değişkeninin I^2 değeri 89,55 olup yüksek oranda heterojeniteye; tutum değişkeninin I^2 değeri 63,75 olup orta düzeyde heterojeniteye sahip olduğu görülmüştür.

Akademik Başarı İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü

Sabit ve rastgele etkiler modellerine göre drama yönteminin öğrenciler üzerindeki akademik başarıya olan ortalama etki büyüklükleri Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü

Model	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit Etkiler Modeli	1,05	0,04	0,00	0,97	1,13	25,76	0,00
Rastgele Etkiler Modeli	1,24	0,12	0,02	1,00	1,48	10,21	0,00

Tablo 12 incelendiğinde akademik başarı değişkeni için yapılan homojenlik değerlerine bakıldığında çalışmanın ($p=0,00$) heterojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle ele alınan yapının etki büyüklüğü hesaplanırken sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre çalışmanın genel etki büyüklüğü EB: 1,24 olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısında pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguları Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre değerlendirecek olursak drama yöntemi akademik başarı üzerinde pozitif ve geniş düzeyde etkiye sahipken Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırması da pozitif yönde ve çok geniş etkiye sahip olduğu görülmektedir. İstatistiksel anlamlılık amacıyla yapılan z testine göre bu çalışmada $Z=10,21$ olduğu bulunmuştur. Bu değer $p=0,00$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir.

Kalıcılık İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü

Sabit ve rastgele etkiler modellerine göre drama yönteminin öğrenciler üzerindeki kalıcılığa olan ortalama etki büyüklükleri Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13

Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü

Model	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit Etkiler Modeli	0,84	0,08	0,01	0,68	0,99	10,58	0,00
Rastgele Etkiler Modeli	0,85	0,15	0,02	0,55	1,15	5,54	0,00

Tablo 13 incelendiğinde kalıcılık değişkeni için yapılan homojenlik değerlerine bakıldığında çalışmanın ($p=0,00$) heterojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle ele alınan yapının etki büyüklüğü hesaplanırken sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre çalışmanın genel etki büyüklüğü EB: 0,85 olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak drama yönteminin öğrencilerin

öğrendiklerinin kalıcılığında pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguları Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre değerlendirecek olursak drama yöntemi akademik başarı üzerinde pozitif ve geniş düzeyde etkiye sahip olduğu ve Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasında da pozitif yönde geniş düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

İstatistiksel anlamlılık amacıyla yapılan z testine göre bu çalışmada $Z=5,54$ olduğu bulunmuştur. Bu değerin $p=0,00$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir.

Motivasyon İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü

Sabit ve rastgele etkiler modellerine göre drama yönteminin öğrenciler üzerindeki motivasyona olan ortalama etki büyüklükleri Tablo 14'de sunulmuştur.

Tablo 14

Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü

Model	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit Etkiler Modeli	1,44	0,13	0,02	1,18	1,70	10,97	0,00
Rastgele Etkiler Modeli	1,70	0,41	0,17	0,90	2,50	4,18	0,00

Tablo 14 incelendiğinde motivasyon değişkeni için yapılan homojenlik değerlerine bakıldığında çalışmanın ($p=0,00$) heterojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle ele alınan yapının etki büyüklüğü hesaplanırken sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre çalışmanın genel etki büyüklüğü EB: 1,70 olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak drama yönteminin öğrencilerin motivasyonlarında pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguları Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre değerlendirecek olursak drama yöntemi akademik başarı üzerinde pozitif yönde ve geniş düzeyde etkiye sahip olduğu ve Thalheimer

& Cook (2003)'un sınıflandırmasında ise pozitif yönde ve olağanüstü etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

İstatistiksel anlamlılık amacıyla yapılan z testine göre bu çalışmada $Z=4,18$ olduğu bulunmuştur. Bu değerin $p=0,00$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir.

Sosyal Beceri İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü

Sabit ve rastgele etkiler modellerine göre drama yönteminin öğrenciler üzerindeki akademik başarıya olan ortalama etki büyüklükleri Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü

Model	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit Etkiler Modeli	0,80	0,08	0,01	0,64	0,96	9,87	0,00
Rastgele Etkiler Modeli	1,02	0,26	0,07	0,52	1,52	3,98	0,00

Tablo 15 incelendiğinde sosyal beceri değişkeni için yapılan homojenlik değerlerine bakıldığında çalışmanın ($p=0,00$) heterojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle ele alınan yapının etki büyüklüğü hesaplanırken sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre çalışmanın genel etki büyüklüğü EB: 1,02 olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguları Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre değerlendirecek olursak drama yöntemi akademik başarı üzerinde pozitif ve geniş düzeyde etkiye sahip olduğu ve yine Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasında da pozitif yönde ve geniş düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

İstatistiksel anlamlılık amacıyla yapılan z testine göre bu çalışmada $Z=2,31$ olduğu bulunmuştur. Bu değerin $p=0,02$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir.

Tutum İçin Sabit ve Rastgele Etkiler Modeli Ortalama Etki Büyüklüğü

Sabit ve rastgele etkiler modellerine göre drama yönteminin öğrenciler üzerindeki tutuma olan ortalama etki büyüklükleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Sabit ve Rastgele Etkiler Modellerine Göre Ortalama Etki Büyüklüğü

Model	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Sabit Etkiler Modeli	0,41	0,04	0,00	0,33	0,50	9,68	0,00
Rastgele Etkiler Modeli	0,47	0,08	0,01	0,32	0,63	6,03	0,00

Tablo 16 incelendiğinde tutum değişkeni için yapılan homojenlik değerlerine bakıldığında çalışmanın ($p=0,00$) heterojen olduğu sonucu bulunmuştur. Bu nedenle ele alınan yapının etki büyüklüğü hesaplanırken sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeline göre hesaplamalar yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline göre çalışmanın genel etki büyüklüğü EB: 0,47 olduğu görülmüştür. Bu sonuca dayanarak drama yönteminin öğrencilerin tutumları üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Elde edilen bulguları Cohen (1988)’in sınıflandırmasına göre değerlendirecek olursak drama yöntemi tutum üzerinde pozitif yönde ve küçük düzeyde etkiye sahip olduğu ve Thalheimer & Cook (2003)’ün sınıflandırmasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde etkiye sahip olduğu bulunmuştur.

İstatistiksel anlamlılık amacıyla yapılan z testine göre bu çalışmada $Z=6,03$ olduğu bulunmuştur. Bu değerin $p=0,00$ ile istatistiksel anlamlılığa sahip olduğu ($p<0,05$) belirlenmiştir.

Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği

Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların öğrenim seviyelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş gruba göre dâhil edilmiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _{Toplam} (Q _T)	444,77	47	0,00	88,53
Q _{Aralarında} (Q _B)	65,94	51	0,00	-
Q _{İçerisinde} (Q _W)	378,83	4	0,00	-

Tablo 17’deki değerler incelendiğinde çalışmalardaki toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir ($Q_T=444,77$, $p<0,05$). Bu sayade çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I^2 değerine bakıldığında ise 88,53 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında ($Q_B=65,94$, $p<0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grup içinde ise aynı öğrenim düzeyinde bulunan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($Q_W=378,83$, $p<0,05$). Genel olarak bakıldığında öğrenim düzeyine göre drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 18

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Öğrenim Seviyesi	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Anaokulu	2	2,57	0,72	0,51	1,17	3,97	3,59	0,00
İlkokul	7	1,28	0,32	0,10	0,66	1,91	4,03	0,00
Ortaokul	35	1,25	0,14	0,02	0,97	1,52	8,85	0,00
Ortaöğretim	3	0,46	0,42	0,18	0,37	1,29	1,08	0,28
Yükseköğretim	5	1,05	0,42	0,18	0,23	1,87	2,50	0,01

Tablo 18 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü anaokulu öğrenim kademesinde ($EB=2,57$) görülürken en düşük etki büyüklüğü ortaöğretim öğrenim kademesinde ($EB=0,46$) görülmüştür. En yüksek etkinin anaokulu seviyesinde görülmesinin sebebi dramanın oyun çağında olan okul öncesi dönem çocuklarına hitap etmesi olabilir. Ortaöğretim kademesinin en az etki büyüklüğüne sahip olmasının nedeni ise öğrencilerin dramayı çocuklara göre bulmaları olabilir. Yine de özellikle anaokulu ve ortaöğretim kademeleri için kesin bir şey söylenebilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği

Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların drama tekniğine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; eğitici drama ve yaratıcı drama olmak üzere iki gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken hangi drama tekniğini kullandığını belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	390,47	35	0,00	91,04
Q _B	0,47	1	0,49	-
Q _W	390,00	34	0,00	-

Tablo 19’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir ($Q_T=390,47$, $p<0,05$). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 91,04 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında ($Q_B=0,47$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grup içine bakıldığında ise aynı drama tekniğini kullanan çalışmaların arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($Q_W=390,00$,

$p<0,05$). Genel olarak bakıldığında drama tekniğine göre drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 20

Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Drama Tekniği	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Eğitici Drama	7	1,15	0,39	0,16	0,38	1,92	2,92	0,00
Yaratıcı Drama	29	1,42	0,19	0,04	1,05	1,79	7,61	0,00

Tablo 20 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü yaratıcı drama tekniğinde (EB= 1,42) görülürken en düşük etki büyüklüğü eğitici drama tekniğinde (EB= 1,15) görülmüştür.

Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği

Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların yapıldığı derse göre etki büyüklüğü gruplar halinde hesaplanmıştır. Grupların oluşabilmesi için her bir ders için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	331,11	41	0,00	87,62
Q _B	29,59	5	0,00	-
Q _W	301,53	36	0,00	-

Tablo 21’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=331,11, $p<0,05$). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 87,62 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=29,59, $p<0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Grup içine bakıldığında ise aynı

drama tekniğini kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir ($Q_w=301,53$, $p<0,05$). Genel olarak bakıldığında derslere göre drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 22

Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Ders	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	2	0,92	0,22	0,05	0,48	1,35	4,14	0,00
Fen ve Teknoloji	6	0,78	0,11	0,01	0,56	1,00	6,88	0,00
İngilizce	10	1,68	0,44	0,20	0,81	2,55	3,79	0,00
Matematik	6	0,71	0,12	0,04	0,32	1,10	3,57	0,00
Sosyal Bilgiler	12	1,41	0,17	0,03	1,08	1,74	8,44	0,00
Türkçe	6	1,23	0,41	0,17	0,42	2,04	2,99	0,00

Tablo 22 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü İngilizce dersinde ($EB= 1,68$) görülürken en düşük etki büyüklüğü matematik dersinde ($EB= 0,71$) görülmüştür. Etki büyüklüğünün en az matematik dersinde görülmesinin nedeni dramanın sayısal ağırlıklı derslere entegresinin zor olması olabilir. Etki büyüklüğünün en fazla gözüktüğü İngilizce dersinde ise genel olarak negatif tutum sergilenen bir dersin drama etkinlikleri sayesinde eğlenceli hâle gelmesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Akademik Başarı Üzerindeki Etkililiği

Akademik başarı değişkeni altında incelenen çalışmaların uygulanma sürelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; 2-4, 5-7, 9-10 ve 11+ olacak şekilde dört gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken çalışmasında uygulama süresini belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 23’de gösterilmiştir.

Tablo 23

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	436,52	48	0,00	89,00
Q _B	85,82	3	0,00	-
Q _W	350,71	45	0,00	-

Tablo 23'deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=436,52, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 89 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=85,82, p<0,05) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak grup içindeki aynı uygulama süresi kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_W=350,71, p<0,05). Genel olarak bakıldığında uygulanma süresine göre drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 24

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Uygulanma Süreleri	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
2-4 Hafta	15	1,02	0,19	0,04	0,65	1,39	5,44	0,00
5-7 Hafta	18	0,92	0,13	0,02	0,67	1,17	7,28	0,00
8-10 Hafta	9	1,30	0,34	0,12	0,63	1,97	3,80	0,00
11+ Hafta	7	2,80	0,57	0,33	1,68	3,92	4,90	0,00

Tablo 24 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü 11 ve üzeri hafta uygulama yapan çalışmalarda (EB= 2,80) görülürken en düşük etki büyüklüğü 5-7 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,92) görülmüştür. 11 ve üzeri hafta uygulama yapıldığında en fazla etki büyüklüğüne ulaşılmasının nedeni dramanın bir süreç olması ve etkinliklerinin akademik başarı üzerinde uzun vadede etkili olmasından dolayı olabilir.

Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yöntemin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği

Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların öğrenim seviyelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş gruba göre dâhil edilmiştir. Grupların oluşabilmesi için her bir grup için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 25’de gösterilmiştir.

Tablo 25

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	26,52	9	0,00	66,06
Q _B	0,17	1	0,68	
Q _W	26,34	8	0,00	

Tablo 25’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=26,52, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 66,06 ile orta oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=0,17, p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı öğrenim düzeyinde bulunan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Q_W=26,34, p<0,05). Genel olarak bakıldığında öğrenim düzeyine göre drama yönteminin kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 26

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Öğrenim Seviyesi	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
İlkokul	3	0,80	0,42	0,17	0,02	1,61	1,91	0,06
Ortaokul	7	0,82	0,16	0,02	0,52	1,13	5,27	0,00

Tablo 26 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü ortaokul öğrenim kademesinde (EB= 0,82) görülürken en düşük etki büyüklüğü ilkokul öğrenim kademesinde (EB= 0,80)

görülmüştür. İlkokul ve ortaokul düzeylerinde dramanın kalıcılık üzerindeki etkisi birbirine çok yakın ve güçlü düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin drama sayesinde bilgiyi uygulayarak öğrenmesi kalıcılığın artmasına neden olduğu söylenebilir.

Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği

Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların drama tekniğine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; eğitici drama ve yaratıcı drama olmak üzere iki gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken hangi drama tekniğini kullandığını belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak analize dâhil edilecek çalışmalar kıyaslama yapmak için yeterli veri barındırmadığından analiz yapılamamıştır.

Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği

Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların yapıldığı derse göre etki büyüklüğü gruplar halinde hesaplanmıştır. Grupların oluşabilmesi için her bir ders için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	6,84	6	0,34	12,34
Q _B	0,26	2	0,88	
Q _W	6,58	4	0,16	

Tablo 27’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunmadığı gözlemlenmiştir (Q_T=6,84, p>0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin kabul edildiği ve yapının homojen olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında

($Q_B=0,26$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı drama tekniğini kullanan çalışmaların arasında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($Q_W=6,58$, $p>0,05$). Genel olarak bakıldığında derslere göre drama yönteminin kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 28

Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Ders	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Fen ve Teknoloji	3	0,93	0,17	0,03	0,59	1,26	5,40	0,00
Sosyal Bilgiler	2	0,98	0,22	0,05	0,54	1,42	4,41	0,00
Türkçe	2	0,84	0,18	0,03	0,48	1,20	4,55	0,00

Tablo 28 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü sosyal bilgiler dersinde ($EB= 0,98$) görülürken en düşük etki büyüklüğü Türkçe dersinde ($EB= 0,84$) görülmüştür. Dramanın kalıcılık üzerindeki etkisinin en fazla sosyal bilgiler dersinde olması dramanın günlük hayatla ilişkilendirildiğinde somut örneklerle dönüşmesi ile ilişkilendirilebilir. Fakat kesin olarak etki büyüklüklerinin üzerinde yorum yapılabilmesi için daha fazla sayıda çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Kalıcılık Üzerindeki Etkililiği

Kalıcılık değişkeni altında incelenen çalışmaların uygulanma sürelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; 2-4, 5-7, 9-10 ve 11+ olacak şekilde dört gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken çalışmasında uygulama süresini belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	38,26	11	0,00	71,25
Q _B	3,57	1	0,06	-
Q _W	34,70	10	0,00	-

Tablo 29'daki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=38,26, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 71,25 ile orta oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=3,57, p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı uygulama süresi kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Q_W=34,70, p<0,05). Genel olarak bakıldığında uygulanma süresine göre drama yönteminin kalıcılık üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 30

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Uygulanma Süreleri	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
2-4 Hafta	6	0,93	0,23	0,05	0,48	1,38	4,06	0,00
5-7 Hafta	6	0,65	0,20	0,04	0,26	1,05	3,22	0,00

Tablo 30 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü 2-4 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,93) görülürken en düşük etki büyüklüğü 5-7 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,65) görülmüştür. Etki büyüklüklerinin zaman geçtikçe azalmasının nedeni olması öğrencilerin yakın zamandaki bilgileri hatırlaması daha kolayken zaman geçtikçe daha çok unutmaya yönelimi olması ile ilgili olabilir.

Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği

Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların öğrenim seviyelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş gruba göre dâhil edilmiştir. Grupların oluşabilmesi için her bir grup için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak analize dâhil edilecek çalışmalar kıyaslama yapmak için yeterli veri barındırmadığından analiz yapılamamıştır.

Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği

Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların drama tekniğine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; eğitici drama ve yaratıcı drama olmak üzere iki gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken hangi drama tekniğini kullandığını belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak analize dâhil edilecek çalışmalar kıyaslama yapmak için yeterli veri barındırmadığından analiz yapılamamıştır.

Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği

Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların yapıldığı derse göre etki büyüklüğü gruplar halinde hesaplanmıştır. Grupların oluşabilmesi için her bir ders için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak analize dâhil edilecek çalışmalar kıyaslama yapmak için yeterli veri barındırmadığından analiz yapılamamıştır.

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Motivasyon Üzerindeki Etkililiği

Motivasyon değişkeni altında incelenen çalışmaların uygulanma sürelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; 2-4, 5-7, 9-10 ve 11+ olacak şekilde dört gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken çalışmasında uygulama süresini belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	33,05	3	0,00	90,92
Q _B	28,69	1	0,00	
Q _W	4,36	2	0,11	

Tablo 31’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=33,05, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 90,92 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=28,69, p<0,05) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak grup içindeki aynı uygulama süresi kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunmadığı gözlemlenmiştir (Q_W=4,36, p>0,05). Genel olarak bakıldığında uygulanma süresine göre drama yönteminin motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 32

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Uygulanma Süreleri	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
2-4 Hafta	2	2,80	0,53	0,28	1,76	3,85	5,26	0,00
11+ Hafta	2	0,85	0,22	0,05	0,42	1,29	3,83	0,00

Tablo 32 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü 2-4 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 2,80) görülürken en düşük etki büyüklüğü 11 ve üzeri hafta uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,85) görülmüştür. Dramanın öğrenciler motivasyonları üzerindeki etki büyüklüğünün zaman geçtikçe azalması öğrencilerin bir zaman sonra drama etkinliklerine alışmaları ve ilk heyecanın giderek azalması ile ilgili olabilir.

Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği

Sosyal beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların öğrenim seviyelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere beş gruba göre dâhil edilmiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 33’de gösterilmiştir.

Tablo 33

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	111,26	11	0,00	90,11
Q _B	12,83	3	0,01	-
Q _W	98,43	8	0,00	-

Tablo 33’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=111,26, p<0,05). Bu çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 90,11 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=12,83, p<0,05) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak grup içindeki aynı öğrenim düzeyinde bulunan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Q_W=98,43, p<0,05). Genel olarak bakıldığında öğrenim düzeyine göre drama yönteminin sosyal beceri üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 34

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Öğrenim Seviyesi	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Anaokulu	2	0,24	0,36	0,13	-0,47	0,96	0,67	0,50
İlkokul	2	1,07	1,22	1,48	-1,32	3,46	0,88	0,38
Ortaokul	5	0,89	0,22	0,05	0,47	1,31	4,13	0,00
Ortaöğretim	3	2,33	1,09	1,18	0,20	4,45	2,14	0,03

Tablo 34 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü ortaöğretim kademesinde (EB= 2,33) görülürken en düşük etki büyüklüğü anaokulu öğrenim kademesinde (EB= 0,24) görülmüştür. Anaokulunda en düşük etki büyüklüğüne rastlanmasına rağmen sosyal becerilerin artırılması adına drama yönteminin en çok bu çağıdaki çocuklara yardımcı olacağı söylenebilir. Yine de analize dâhil edilen çalışmaların sayıları artırılarak daha sağlıklı bir bulgu edinileceği düşünülmektedir.

Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği

Sosyal Beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların drama tekniğine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; eğitici drama ve yaratıcı drama olmak üzere iki gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken hangi drama tekniğini kullandığını belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 35’te gösterilmiştir.

Tablo 35

Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	67,59	9	0,00	86,68
Q _B	2,98	1	0,09	-
Q _W	64,61	8	0,00	-

Tablo 35’teki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=67,59, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu

sonucuna varılmıştır. I^2 değerine bakıldığında ise 86,68 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında ($Q_B=2,98$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı drama tekniğini kullanan çalışmaların arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur ($Q_W=64,61$, $p<0,05$). Genel olarak bakıldığında drama tekniğine göre drama yönteminin sosyal beceri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 36

Çalışmaların Drama Tekniğine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Drama Tekniği	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Eğitici Drama	4	1,03	0,20	0,04	0,65	1,41	5,28	0,00
Yaratıcı Drama	6	1,15	0,52	0,28	0,12	2,18	2,20	0,03

Tablo 36 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü yaratıcı drama tekniğinde ($EB= 1,15$) görülürken en düşük etki büyüklüğü eğitici drama tekniğinde ($EB= 1,03$) görülmüştür. Eğitici ve yaratıcı drama türlerine göre dramanın sosyal beceri üzerindeki etki büyüklükleri arasındaki fark yaratıcı drama lehine gözükmektedir.

Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri Üzerindeki Etkililiği

Sosyal beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların yapıldığı derse göre etki büyüklüğü gruplar halinde hesaplanmıştır. Grupların oluşabilmesi için her bir ders için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37

Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I^2
Q_T	52,92	5	0,00	90,55
Q_B	1,23	1	0,27	-
Q_W	51,69	4	0,00	-

Tablo 37'deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir ($Q_T=52,92$, $p<0,05$). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I^2 değerine bakıldığında ise 90,55 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında ($Q_B=1,23$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı drama tekniğini kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir ($Q_W=51,69$, $p<0,05$). Genel olarak bakıldığında derslere göre drama yönteminin sosyal beceri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 38

Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Ders	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Hayat Bilgisi	2	1,07	1,22	1,48	-1,32	3,46	0,88	0,38
Sosyal Bilgiler	4	1,03	0,20	0,04	0,65	1,41	5,29	0,00

Tablo 38 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü Hayat Bilgisi dersinde ($EB= 1,07$) görülürken en düşük etki büyüklüğü Sosyal Bilgiler dersinde ($EB= 1,03$) görülmüştür. Sözel alan derslerine göre dramanın sosyal beceri üzerinde pozitif ve güçlü yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Sosyal Beceri

Üzerindeki Etkililiği

Sosyal beceri değişkeni altında incelenen çalışmaların uygulanma sürelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; 2-4, 5-7, 9-10 ve 11+ olacak şekilde dört gruba göre dâhil edilmiştir. alışmalar gruplara ayrılırken çalışmasında uygulama süresini belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 39'da gösterilmiştir.

Tablo 39

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	113,02	11	0,00	90,27
Q _B	14,78	1	0,00	-
Q _W	98,25	10	0,00	-

Tablo 39'daki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=113,02, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 90,27 ile yüksek oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=14,78, p<0,05) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak grup içindeki aynı uygulama süresi kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_W=98,25, p<0,05). Genel olarak bakıldığında uygulanma süresine göre drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 40

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Uygulanma Süreleri	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
8-10 Hafta	9	1,38	0,35	0,12	0,70	2,05	3,97	0,00
11+ Hafta	3	0,21	0,23	0,05	-0,24	0,66	0,92	0,36

Tablo 40 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü 8-10 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 1,38) görülürken en düşük etki büyüklüğü 11 ve üzeri hafta uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,21) görülmüştür. En yüksek etki büyüklüğünün 8-10 hafta arası görülmesinin nedeni özellikle sosyal becerilerin gelişmesi için uzun zaman aralıklarına ihtiyaç olması ile ilgili olabilir. 11 ve üzeri hafta uygulama yapan iki karşılaştırma anaokulu düzeyinde yapılmış ve Eti (2010) anaokulu öğrencilerinin bu becerileri geliştirmesi ve ev ortamında velileri tarafından dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi için daha uzun zamana ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Çalışmalardaki Örneklemelerin Öğrenim Seviyelerine Göre Drama Yöntemin Tutum Üzerindeki Etkililiği

Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların öğrenim seviyelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; anaokulu, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim olmak üzere beş gruba göre dâhil edilmiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	68,42	25	0,00	63,46
Q _B	6,22	2	0,04	-
Q _W	62,20	23	0,00	-

Tablo 41’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=68,42, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 63,46 ile orta oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=6,22, p<0,05) anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Son olarak grup içindeki aynı öğrenim düzeyinde bulunan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır (Q_W=62,20, p<0,05). Genel olarak bakıldığında öğrenim düzeyine göre drama yönteminin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo 42

Çalışmaların Öğrenim Seviyelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Öğrenim Seviyesi	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Ortaokul	16	0,49	0,12	0,01	0,26	0,72	4,22	0,00
Ortaöğretim	2	0,73	0,23	0,05	0,28	1,17	3,23	0,00
Yükseköğretim	8	0,34	0,12	0,02	0,10	0,58	2,78	0,01

Tablo 42 incelendiğinde öğrenim seviyelerine göre en yüksek etki büyüklüğü ortaöğretim öğrenim kademesinde (EB= 0,73) görülürken en düşük etki büyüklüğü yükseköğretim öğrenim kademesinde (EB= 0,34) görülmüştür.

Çalışmalarda Kullanılan Drama Tekniğine Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği

Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların drama tekniğine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; eğitici drama ve yaratıcı drama olmak üzere iki gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken hangi drama tekniğini kullandığını belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak analize dâhil edilecek çalışmalar kıyaslama yapmak için yeterli veri barındırmadığından analiz yapılamamıştır.

Çalışmaların Yapıldığı Derse Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği

Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların yapıldığı derse göre etki büyüklüğü gruplar halinde hesaplanmıştır. Grupların oluşabilmesi için her bir ders için çalışma sayısı en az 2 olması gerekmektedir. Bu ölçütü karşılamayan çalışmalar meta analizden çıkarılmıştır. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 43’de gösterilmiştir.

Tablo 43

Çalışmaların Derslere Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	63,61	21	0,00	66,99
Q _B	9,26	6	0,16	-
Q _W	54,35	15	0,00	-

Tablo 43’deki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=63,61, p<0,05). Bu sebeple çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 66,99 ile orta oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında

($Q_B=9,26$, $p>0,05$) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı drama tekniğini kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir ($Q_W=54,35$, $p<0,05$). Genel olarak bakıldığında derslere göre drama yönteminin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Tablo 44

Çalışmaların Derslere Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Ders	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
Arapça	2	0,37	0,18	0,03	0,02	0,73	2,06	0,04
Drama	2	0,70	0,45	0,21	-0,19	1,59	1,55	0,12
Fen ve Teknoloji	5	0,27	0,17	0,03	-0,06	0,61	1,62	0,11
İngilizce	3	0,58	0,14	0,02	0,30	0,87	4,05	0,00
Matematik	3	0,52	0,54	0,29	-0,53	1,58	0,97	0,33
Sosyal Bilgiler	2	0,72	0,49	0,24	-0,25	1,69	1,46	0,14
Türkçe	5	0,57	0,15	0,02	0,27	0,87	3,71	0,00

Tablo 44 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü Sosyal Bilgiler dersinde ($EB= 0,72$) görülürken en düşük etki büyüklüğü Fen ve Teknoloji dersinde ($EB= 0,27$) görülmüştür. Genel olarak bakıldığında sözel alan derslerinin etki büyüklüğünün yüksek olması drama için daha elverişli bir ortam olması ile ilgili olabilir.

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Drama Yönteminin Tutum Üzerindeki Etkililiği

Tutum değişkeni altında incelenen çalışmaların uygulanma sürelerine göre etkililiği araştırılırken çalışmalar; 2-4, 5-7, 9-10 ve 11+ olacak şekilde dört gruba göre dâhil edilmiştir. Çalışmalar gruplara ayrılırken çalışmasında uygulama süresini belirtmemiş çalışmalar analize dâhil edilmemiştir. Bu gruplara göre yapılan heterojenlik testinin sonuçları Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Heterojenlik Bulguları

	Q	df	p	I ²
Q _T	66,51	25	0,00	62,41
Q _B	0,82	3	0,85	
Q _W	65,69	22	0,00	

Tablo 45'teki değerler incelendiğinde alınan toplam heterojenlik değerinde anlamlı farklılığın bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_T=66,51, p<0,05). Bu çalışmada etki büyüklükleri için kullanılan sıfır hipotezinin ret edildiği ve yapının heterojen olduğu sonucuna varılmıştır. I² değerine bakıldığında ise 62,41 ile orta oranda heterojeniteye sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası ortalama etki büyüklüklerine bakıldığında (Q_B=0,82, p>0,05) anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son olarak grup içindeki aynı uygulama süresi kullanan çalışmaların arasında anlamlı farklılık bulunduğu gözlemlenmiştir (Q_W=65,69, p<0,05). Genel olarak bakıldığında uygulanma süresine göre drama yönteminin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 46

Çalışmaların Uygulanma Sürelerine Göre Ortalama Etki Büyüklükleri

Uygulanma Süreleri	n	EB	Standart Hata	Varyans	Alt Limit	Üst Limit	Z	p
2-4 Hafta	8	0,55	0,19	0,03	0,19	0,91	2,96	0,00
5-7 Hafta	8	0,45	0,17	0,03	0,11	0,78	2,58	0,01
8-10 Hafta	8	0,46	0,13	0,02	0,20	0,72	3,48	0,00
11+ Hafta	2	0,53	0,38	0,15	-0,22	1,28	1,40	0,16

Tablo 46 incelendiğinde en yüksek etki büyüklüğü 2-4 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,55) görülürken en düşük etki büyüklüğü 5-7 hafta arası uygulama yapan çalışmalarda (EB= 0,45) görülmüştür. Yukarıdaki tabloya bakıldığında dramanın tutum üzerindeki etkisi uygulama süresine göre değişmediği ve pozitif orta ölçekte bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar, literatürdeki diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ve bu sonuçlar temel alınarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur. Bu çalışma kapsamında 2006- 2016 yılları arasında Türkiye’de lisansüstü düzeyde drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki etkisi meta analizle incelenmiştir. Her bir değişken için çalışmaların bireysel etki büyüklükleri hesaplanmış ve iki farklı sınıflandırma sistemine göre sınıflandırılmıştır (Cohen, 1988; Thalheimer & Cook, 2003). Yapılan sınıflandırma sonucu akademik başarı değişkeni için Cohen (1988)’in sınıflandırmasına göre 29 (%55,77) çalışmanın geniş düzeyde etkilediği görülürken daha ayrıntılı inceleme fırsatı sağlayan Thalheimer & Cook (2003)’un sınıflandırmasına göre ise 17 (%32,69) çalışma olağanüstü ölçekte dir. Kalıcılık değişkeni için Cohen (1988)’in sınıflandırmasına göre 7 (%53,85) çalışmanın geniş düzeyde etkilediği görülürken Thalheimer & Cook (2003)’un sınıflandırmasına göre ise 3 (%23,08) geniş ve 3 (%23,08) çok geniş ölçekte çalışma olduğu bulunmuştur. Motivasyon değişkeni için Cohen (1988)’in sınıflandırmasına göre 4 (%66,67) çalışmanın geniş düzeyde etkilediği görülürken daha Thalheimer & Cook (2003)’un sınıflandırmasına göre ise 3 (%50) çalışma olağanüstü ölçekte dir. Sosyal beceri değişkeni için Cohen (1988)’in sınıflandırmasına göre 5 çalışmanın (%38,46) küçük ve 5 çalışmanın (%38,46) geniş ölçekte etkilediği görülürken Thalheimer & Cook (2003)’un sınıflandırmasında ise 4 (%30,77) orta ve 4 (%30,77)

olağanüstü ölçekte çalışma olduğu bulunmuştur. Son olarak tutum değışkeni için Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre 16 (%59,26) çalışmanın küçük düzeyde etkilediği görülürken Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasında ise 8 (%29,63) küçük ve 8 (%29,63) orta ölçekte çalışma olduğu bulunmuştur.

Drama Yönteminin Etkililiği Üzerine Genel Etki Büyüklükleri

Akademik başarı değışkeni için ele alındığında meta analize dahil edilen çalışmalar rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve genel etki büyüklüğünün EB: 1,24 olduğu görölmüştür. Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre pozitif yönde geniş ölçekte Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasına göre ise pozitif yönde çok geniş ölçekte olduğu görölmüştür. Bu durumda Türkiye'de drama yöntemiyle yapılan uygulamalar diğer uygulamalara göre akademik başarıyı yüksek oranda artırdığı söylenebilir. Literatürde yapılan drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini meta-analiz yoluyla inceleyen çalışmalara bakıldığında Akdemir & Karakuş (2016) drama yönteminin öğrencilerdeki akademik başarıyı yüksek seviyede etkilediğini; Ulubey & Toraman (2015) yaptıkları çalışmada yaratıcı drama yönteminin kullanılması öğrencilerde güçlü ve pozitif yönde akademik başarı artışı sağladığını; Lee vd. (2015) yaptıkları çalışmada ise drama yönteminin kullanılması öğrencilerin akademik başarısını orta ve pozitif düzeyde etkilediğini; Cantürk Günhan (2016) yaptığı çalışmasında drama yönteminin öğrencilerin matematik konusundaki akademik başarılarını güçlü ve pozitif yönde etkilediğini; Batdı & Batdı (2015) yaptığı çalışmada drama yönteminin diğer yöntemlere kıyasla öğrencilerin akademik başarılarını güçlü ve pozitif yönde etkilediğini; (Conard, 1992) ise yaptığı çalışmada drama yönteminin akademik başarı üzerinde orta ve pozitif yönde etkisi olduğunu belirtmiştir. Mevcut çalışmanın bulguları literatürdeki bireysel çalışmalar tarafından da desteklendiği görölmektedir (Akar-Vural & Çelen, 2009; Aktepe & Bulut, 2014; Duatepe-Paksu & Ubuz, 2009; Kahyaoğlu, Yavuzer, & Aydede, 2010; Sağırılı & Gürdal, 2002; Walker, Tabone, & Weltsek, 2011). Ayrıca Walker vd. (2011) yapmış oldukları çalışmada

bir yıl boyunca İngilizce derslerini drama eğitimiyle alan grubun normal eğitim alan gruba göre %69 daha iyi sonuçlar aldığını ifade etmiştir.

Kalıcılık değişkeni için ele alındığında meta analize dahil edilen çalışmalar rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve genel etki büyüklüğünün EB: 0,85 olduğu görülmüştür. Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre pozitif yönde geniş ölçekte Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasına göre de pozitif yönde geniş ölçekte olduğu görülmüştür. Bu durumda Türkiye'de drama yöntemiyle yapılan uygulamalar diğer uygulamalara göre öğrenmedeki kalıcılığı artırdığı söylenebilir. Yapılan literatür taraması sonucunda drama yönteminin kalıcılık üzerindeki genel etkililiğini araştırmış bir çalışma bulunmadığı görülmüştür. Buna karşın drama yönteminin kalıcılığı artırdığına dair bireysel çalışmalar mevcuttur (Ö. T. Kara, 2009; Kayhan, 2012; Kılınçaslan & Şimşek, 2015). Ayrıca Kara (2009) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerde özellikle Türkçe öğretiminde kalıcılığı artırmak için birinci sınıftan itibaren drama çalışmalarına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Motivasyon değişkeni için ele alındığında meta analize dahil edilen çalışmalar rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve genel etki büyüklüğünün EB: 1,70 olduğu görülmüştür. Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre pozitif yönde geniş ölçekte Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasına göre ise pozitif yönde olağanüstü ölçekte olduğu görülmüştür. Bu durumda Türkiye'de drama yöntemiyle yapılan uygulamalar diğer uygulamalara göre öğrencilerin motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde drama yönteminin öğrencilerin motivasyonu üzerindeki genel etkililiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmıştır. Lee vd. (2015)'nin yaptığı bu çalışma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin motivasyonlarını artırmasında küçük ve pozitif yönde etkisi olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra dramanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığına dair çalışmalar mevcuttur (Aldağ, 2013; Arslan & Gürsoy, 2008; Bidwell, 2014; Ormancı & Özcan, 2013; Prendiville & Toye, 2007; Stern, 1980). Arslan & Gürsoy (2008) ve Stern (1980) yapmış oldukları çalışmada dramanın özellikle oyun temelli yapısından dolayı

İngilizce öğrenmeye karşı öğrencilerin motivasyonunu artırmada sıkça başvurulan bir kaynak olduğunu belirtmektedirler. Bu kapsamda mevcut çalışmanın yapılmış olan bireysel çalışmalarla da örtüştüğü görülmektedir

Sosyal beceri değişkeni için ele alındığında meta analize dahil edilen çalışmalar rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve genel etki büyüklüğünün EB: 1,02 olduğu görülmüştür. Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre pozitif yönde geniş ölçekte Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasına göre de pozitif yönde geniş ölçekte olduğu görülmüştür. Bu durumda Türkiye'de drama yöntemiyle yapılan uygulamalar diğer uygulamalara göre sosyal becerilerini artırdığı söylenebilir. Yapılan literatür taraması sonucunda drama yönteminin sosyal beceri üzerindeki genel etkisini inceleyen bir çalışma bulunmuştur. Lee vd. (2015) yaptıkları çalışmada drama yönteminin öğrencilerin sosyal becerilerinde küçük ve pozitif yönde etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra literatürdeki bireysel çalışmalar incelendiğinde de drama yönteminin sosyal beceri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Akfırat, 2004, 2006; Durualp & Aral, 2010; Y. Kara & Çam, 2007; Karakaya, 2007). Elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

Tutum değişkeni için ele alındığında meta analize dahil edilen çalışmalar rastgele etkiler modeline göre hesaplanmış ve genel etki büyüklüğünün EB: 0,47 olduğu görülmüştür. Cohen (1988)'in sınıflandırmasına göre pozitif yönde küçük ölçekte Thalheimer & Cook (2003)'un sınıflandırmasına göre ise pozitif yönde orta ölçekte olduğu görülmüştür. Bu durumda Türkiye'de drama yöntemiyle yapılan uygulamalar diğer uygulamalara göre öğrencilerin derslere karşı tutumunu pozitif yönde artırdığı söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan çalışmaların mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Lee vd. (2015) ve Toraman & Ulubey (2016) yaptıkları çalışmada dramanın tutum üzerinde küçük ve pozitif yönde etkisini olduğunu belirtmişlerdir. Lee vd. (2015) yaptığı çalışmada sadece belirli ülkeleri (Amerika, Kanada, İngiltere ve Avustralya) örnekleme dâhil ederken Toraman & Ulubey (2016) yurtiçi ve yurtdışı bütün çalışmalarını dâhil etmiştir. Literatürdeki bireysel çalışmalara bakıldığında ise Kırmızı (2008) yaptığı

çalışmada okumaya karşı tutumda drama yönteminin etkili olmadığını ve bunun sebebi olarak da kısıtlı bir sürede gerçekleşmiş olmasına bağlamıştır. Yine Kırmızı (2008a) yapmış olduğu başka bir çalışmada öğrencilerin drama yöntemi sayesinde yaratıcı yazmaya karşı tutumlarının olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Kara (2011) da yapmış olduğu çalışmada drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dil bilgisine karşı tutumlarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Bu kapsamda drama yönteminin tutum üzerinde pozitif yönde bir etkisinin olduğunu fakat bu etkinin artabilmesi için daha uzun zamana ihtiyaç olduğu söylenebilir (Akbaş, 2011; Geçim, 2012; Kırmızı, 2008b).

Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Öğrenim Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Meta-analiz kapsamında ele alınan çalışmalar incelenirken öğrenim seviyelerine göre drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki genel etkililiği karşılaştırılmıştır. Buna göre akademik başarı için ele alınacak olursa drama yönteminin anaokulu, ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim öğrenim seviyelerinde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Sadece ortaöğretim öğrenim seviyesinde küçük ve pozitif düzeyde etki görülmüştür. Öğrenim seviyeleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=65,94$ bulunmuş ve öğrenim seviyelerine göre dramanın akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Literatür incelendiğinde dramanın öğrenim seviyelerindeki etkisi yurtiçindeki çalışmalarla paralellik göstermekteyken (Akdemir & Karakuş, 2016; Batdı & Batdı, 2015; Cantürk Günhan, 2016; Ulubey & Toraman, 2015) yurtdışındaki çalışmalar ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde küçük anaokulu öğrenim seviyesinde ise orta ölçekte etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Conard, 1992; Lee vd., 2015). Yurtdışındaki sonuçların Türkiye'deki etki büyüklüklerine göre farklı olmasının nedeni kültürel farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir.

Kalıcılık için ele alınacak olursa drama yönteminin ilkokul ve ortaokul öğrenim seviyeleri üstünde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Öğrenim seviyeleri arasındaki

homojenlik testi sonucu $Q_B=0,17$ bulunmuş ve öğrenim seviyelerine göre dramanın kalıcılık üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Motivasyon için ele alınacak olursa öğrenim seviyelerine göre drama yönteminin motivasyon üzerindeki etkisini karşılaştırabilmek adına yeterli düzeyde veri bulunmadığı görülmüştür. Bu veri yetersizliğinin sebebi en az iki grubu oluşturacak sayıda çalışmanın olmaması ve grup içinde de analizin yapılabilmesi adına her bir grubun en az iki sayıda çalışma içermemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Örneklem dâhilindeki 6 çalışmanın 5'inin ortaokul düzeyinde olmasından dolayı karşılaştırma yapılamamıştır.

Sosyal beceri için ele alınacak olursa drama yönteminin ilkokul ve ortaokul öğrenim seviyelerinde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülürken ortaöğretim düzeyinde orta ölçekte etkiye sahip olduğunu ve anaokulu düzeyinde ise küçük etki sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenim seviyeleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=12,83$ bulunmuş ve öğrenim seviyelerine göre dramanın sosyal beceri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Her ne kadar bu çalışmada anaokulu düzeyinde drama yönteminin sosyal beceri üzerinde küçük etkiye sahip olduğu bulunsada bireysel çalışmalarda dramanın özellikle okul öncesi dönemde sosyal beceriyi önemli ölçüde etkilediğini ve bu sayede öğrencilerin empati kurma, iletişimi sürdürme ve eleştirel düşünme gibi temel yetileri kazandığını belirtilmiştir (Can Yaşar & Aral, 2011; Köksal Akyol, 2003; Ulutaş, 2011).

Son olarak tutuma bakıldığında drama yönteminin ortaöğretim düzeyinde orta ve pozitif etkiye sahip olduğu görülürken yükseköğretim ve ortaokul düzeyinde küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Öğrenim seviyeleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=6,222$ bulunmuş ve öğrenim seviyelerine göre dramanın tutum üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Literatüre bakıldığında Toraman & Ulubey (2016)'in yaptıkları çalışmada drama yönteminin ilköğretim ve yükseköğretim düzeyinde küçük ve pozitif etkiye ayrıca ortaöğretim düzeyinde küçük ve negatif etkiye sahip olduğu görülürken Lee vd. (2015)'nin yaptığı çalışmada ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeylerinde dramanın tutum üzerinde küçük ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim düzeyinde oluşan bu farklılaşma hakkında yorum yapılabilmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Drama Tekniğine Göre Karşılaştırılması

Meta-analiz kapsamında ele alınan çalışmalar incelenirken drama tekniğine göre drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki genel etkililiği karşılaştırılmıştır. Buna göre akademik başarı için ele alındığında drama yönteminin eğitici drama ve yaratıcı drama teknikleri üzerinde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Drama teknikleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=0,47$ bulunmuş ve drama tekniğine göre dramanın akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Kalıcılık için ele alınacak olursa drama tekniğine göre drama yönteminin kalıcılık üzerindeki etkisini karşılaştırabilmek adına yeterli düzeyde veri bulunmadığı görülmüştür. Bu veri yetersizliğinin sebebi en az iki grubu oluşturacak sayıda çalışmanın olmaması ve grup içinde de analizin yapılabilmesi adına her bir grubun en az iki sayıda çalışma içermemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca incelenen çalışmalarda hangi drama tekniğini kullanıldığını belirtmeyen çalışmaların örneklemden çıkarılmış olması karşılaştırmayı engelleyen bir diğer nedendir.

Motivasyon için ele alınacak olursa drama tekniğine göre drama yönteminin motivasyon üzerindeki etkisini karşılaştırabilmek adına yeterli düzeyde veri bulunmadığı görülmüştür. Bu veri yetersizliğinin sebebi en az iki grubu oluşturacak sayıda çalışmanın olmaması ve grup içinde de analizin yapılabilmesi adına her bir grubun en az iki sayıda çalışma içermemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca incelenen çalışmalarda hangi drama tekniğini kullanıldığını belirtmeyen çalışmaların örneklemden çıkarılmış olması karşılaştırmayı engelleyen bir diğer nedendir.

Sosyal beceri için ele alınacak olursa drama yönteminin eğitici drama tekniği üzerinde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülürken yaratıcı drama üzerinde küçük ölçekte etkiye sahip

olduğu bulunmuştur. Drama teknikleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=2,98$ bulunmuş ve drama tekniğine göre dramanın sosyal beceri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Son olarak tutuma bakıldığında drama tekniğine göre drama yönteminin tutum üzerindeki etkisini karşılaştırabilmek adına yeterli düzeyde veri bulunmadığı görülmüştür. Bu veri yetersizliğinin sebebi en az iki grubu oluşturacak sayıda çalışmanın olmaması ve grup içinde de analizin yapılabilmesi adına her bir grubun en az iki sayıda çalışma içermemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca incelenen çalışmalarda hangi drama tekniğini kullanıldığını belirtmeyen çalışmaların örneklemden çıkarılmış olması karşılaştırmayı engelleyen bir diğer nedendir.

Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Uygulandığı Derse Göre Karşılaştırılması

Meta-analiz kapsamında ele alınan çalışmalar incelenirken derslere göre drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki genel etkililiği karşılaştırılmıştır. Buna göre akademik başarı için ele alınacak olursa drama yönteminin İngilizce, sosyal bilgiler, Türkçe, bilişim teknolojileri ve yazılım dersleri üzerinde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca fen ve teknoloji dersi ile matematik dersleri üzerinde orta ve pozitif düzeyde etki görülmüştür. Dersler arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=29,59$ bulunmuş ve derslere göre dramanın akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). İlgili literatür incelendiğinde drama yönteminin sözel ve sayısal derslerin üzerinde geniş ve pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Akdemir & Karakuş, 2016; Batdı & Batdı, 2015; Ulubey & Toraman, 2015). Kalıcılık için ele alınacak olursa drama yönteminin Türkçe, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji dersleri üstünde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dersler arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=0,26$ bulunmuş ve derslere göre dramanın kalıcılık üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Motivasyon için ele alınacak olursa derslere göre drama yönteminin motivasyon üzerindeki etkisini karşılaştırabilmek adına yeterli düzeyde veri bulunmadığı görülmüştür. Bu veri yetersizliğinin sebebi en az iki grubu oluşturacak sayıda çalışmanın olmaması ve grup içinde de analizin yapılabilmesi adına her bir grubun en az iki sayıda çalışma içermemiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Sosyal beceri için ele alınacak olursa drama yönteminin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler üzerinde geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Dersler arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=1,23$ bulunmuş ve derslere göre dramanın sosyal beceri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Son olarak tutuma bakıldığında drama yönteminin sosyal bilgiler, drama, İngilizce, Türkçe ve matematik dersleri üzerinde orta ve pozitif etkiye sahip olduğu görülürken Arapça ve fen ve teknoloji dersleri üzerinde küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Dersler arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=9,26$ bulunmuş ve derslere göre dramanın tutum üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Toraman & Ulubey (2016)'ın yaptıkları çalışmada konu alanları sözel ve sayısal olarak ayrılmış olup drama yönteminin iki alan üzerinde de küçük ve pozitif düzeyde etkiye sahip olduğu görülürken Lee vd. (2015)'nin yaptığı çalışmada ise bilim ve okuma konu alanları üzerinde dramanın tutum üzerinde küçük ve pozitif etkiye sahip olduğu ve matematik alanında negatif ve küçük düzeyde etkisi olduğu görülmüştür.

Drama Yönteminin Genel Etkililiğinin Uygulanma Sürelerine Göre Karşılaştırılması

Meta-analiz kapsamında ele alınan çalışmalar incelenirken uygulanma sürelerine göre drama yönteminin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki genel etkililiği karşılaştırılmıştır. Buna göre akademik başarı için ele alınacak olunursa drama yönteminin 11 ve üzeri, 2-4, 5-7 ve 8-10 haftalar arası uygulandığında geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Uygulanma süreleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=85,82$ bulunmuş ve uygulanma sürelerine göre dramanın akademik başarı

üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$). Yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında Batdı & Batdı (2015) çalışmasında 2-4, 5-6, 9-18 olarak grupladığı uygulama sürelerinin drama yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisinde geniş ve pozitif etkisi olduğunu belirtirken yurtdışındaki literatür incelendiğinde Lee vd. (2015) sadece 6-10 hafta arası uygulama yapanların geniş ve pozitif etkiye sahip olduğunu 1-5 hafta arası ve 11 ve üzeri hafta uygulama yapanların küçük ve pozitif etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık Conard (1992) yaptığı çalışmada sadece 12 hafta ve üzeri uygulama yapıldığında orta ve pozitif ölçekte bir etki oluştuğunu 2-6 ve 7-12 haftaları arasında uygulama yapıldığında küçük ve pozitif düzeyde etkiye ulaşıldığını belirtmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde 11 hafta ve üzeri gibi geniş süreli uygulamalarda drama yöntemi akademik başarı üzerinde etkisinin daha güçlü olduğu görülmüştür (Conard, 1992; Lee vd., 2015)

Kalıcılık için ele alınacak olursa drama yönteminin 2-4 hafta arası uygulama yapıldığında geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca 5-7 hafta arası uygulama yapıldığında ise orta ölçekte bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Uygulanma süreleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=3,57$ bulunmuş ve uygulanma sürelerine göre dramanın kalıcılık üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Motivasyon için ele alınacak olursa drama yönteminin 2-4 hafta arası ve 11 hafta ve üzeri uygulama yapıldığında geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Uygulanma süreleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=28,69$ bulunmuş ve uygulanma sürelerine göre dramanın motivasyon üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Sosyal beceri için ele alınacak olursa drama yöntemi 11 ve üzeri hafta ile 8-10 hafta arası uygulandığında geniş ve pozitif etkiye sahip olduğu görülmüştür. Uygulanma süreleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=14,78$ bulunmuş ve uygulanma sürelerine göre dramanın sosyal beceri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p<0,05$).

Son olarak tutuma bakıldığında drama yöntemi 11 ve üzeri hafta ile 2-4 hafta arasında uygulandığında orta ve pozitif etkiye sahip olduğu görülürken 5-7 ve 8-10 haftaları arasında

uygulandığında küçük etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Uygulanma süreleri arasındaki homojenlik testi sonucu $Q_B=0,817$ bulunmuş ve uygulanma sürelerine göre dramanın tutum üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Öneriler

Çalışmanın bu kısmında elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda drama yönteminin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutumlarında olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrencilerin farklı yönlerden gelişmesi adına drama yöntemini kullanmaları önerilmektedir.

Elde edilen bulgular sonucunda eğitsel dramanın yaratıcı dramaya göre sosyal becerilerin gelişmesinde daha etkili olduğu bulunmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerdeki sosyal beceriyi artırmaya yönelik drama etkinliklerini planlarken eğitsel drama odaklı çalışmaları önerilmektedir.

Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda ortaöğretim kademesinde drama yönteminin akademik başarı üzerinde orta ölçekte bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durumda öğretmenlerin ortaöğretim kademesinde alternatif öğretim yöntemlerini denemesi önerilmektedir.

Derslere göre bakıldığında özellikle öğretmenlerin üzerinde durmayı düşündüğü konu alanına göre drama yöntemini tercih etmesi önerilmektedir. Akademik başarı için Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler gibi sözel alanlarda geniş bir etkiye sahipken kalıcılık için sözel alanların yanında fen ve teknoloji alanında da geniş bir etki gözlemlenmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu alışmada Türkiye’de lisansüstü düzeyde drama yöntemi kullanılarak yapılan deneysel çalışmaların akademik başarı, kalıcılık, motivasyon, sosyal beceri ve tutum değişkenleri üzerindeki etkililiği kapsamlı bir şekilde ele alınmaya çalışılmıştır. Sonraki yapılacak çalışmalarda yurtdışındaki çalışmalarla karşılaştırılmalı olarak ele alınması önerilebilir.

Meta-analiz yöntemiyle yapılan çalışmalarda çıkan sonucun güvenilirliği analize dâhil edilen çalışmaların sayısına bağlı olarak artmaktadır. Bu nedenle araştırmacıların drama yönteminin motivasyon, sosyal beceri ve kalıcılık değişkenleri üzerinde daha fazla çalışma yapması önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan alt gruplar fazlalaştırılarak (cinsiyet, yayın türü, coğrafi konum vd.) drama yönteminin etkililiği daha kapsamlı araştırılabilir.

Çalışma yapılırken kodlama kısmında çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Bunlar; drama tekniğinin belirtilmemesi, ne kadarlık bir zaman diliminde uygulandığının belirtilmemesi ve bulgular kısmındaki verilerin net paylaşılmaması (standart sapma, ağırlıklı ortalama vd.) gibi sorunlardan oluşmaktadır. Bu kapsamda yapılacak çalışmalarda verilerin net bir şekilde ortaya konulması ileriki araştırmacılar için kolaylık sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

- Abacı, S. (2014). *Yaratıcı dramanın ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Ada, E. (2016). *Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitime olan etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, Kastamonu.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17–31.
- Adıgüzel, Ö. (2007). Yaratıcı drama (okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) derslerine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 5–13.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel.
- Akar-Vural, R., & Çelen, İ. (2009). Eğitimde drama ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Elementary Education Online*, 8(2), 425–438.
- Akar Vural, R., & Somers, J. W. (2011). *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 Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- Akdemir, H., & Karakuş, M. (2016). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine

- etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(2), 55–67.
- Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 9–22. Retrieved from <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/51/475.pdf>
- Akfırat, F. Ö. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39–58.
- Aksarı, S. (2005). *Okul öncesinde drama ve drama yoluyla sanat eğitimi deneysel uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Aktepe, V., & Bulut, A. (2014). Yaratıcı drama destekli matematik öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081–1090.
- Aldağ, E. (2013). *the effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning*. Master's Thesis, Atatürk University Department Of English Language Teaching, Ankara. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Andersen, C. (2004). Learning in “as-if” worlds: Cognition in drama in education. *Theory into Practice*, 43(4), 268–274. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4304_6
- Anderson, M., Carroll, J., & Cameron, D. (2009). *Drama education with digital technology*. Education. Continuum International.
- Arslan, M., & Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(9), 109–124.
- Bağçeci, E. (2015). *Developing Writing Skills Through Drama in Efl Classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi English Language Teaching Department, Muğla.
- Bakioğlu, A., & Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Baldwin, P. (2009). *School improvement through drama: A creative whole class, whole school approach*. Continuum International.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*.

Routledge Falmer.

- Batdı, V., & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(6), 1459–1470. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.0156>
- Bidwell, S. M. (2014). Using drama to increase motivation, comprehension, and fluency. *Journal of Reading*, 34(1), 38–41.
- Bolton, G. (1985). Changes in thinking about drama in education. *Theory into Practice*, 24(3), 151–157.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş* (S. Dinçer, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M., & Aral, N. (2011). Türkiye’de okul öncesinde drama alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 70–90. <https://doi.org/10.21764/EFD.46237>
- Cantürk Günhan, B. (2016). The effect of drama based learning applied in Turkey on success of mathematics: A meta analysis study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 145–162. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.013>
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. (T. D. Little, Ed.). New York: The Guilford Press.
- Chalmers, D. (n.d.). *Drama 3 - 5 : A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conard, F. (1992). *The arts in education and a meta-analysis*. Purdue University. <https://doi.org/10.16953/deusbed.74839>
- Conard, F., & Asher, J. W. (2000). Self-concept and self-esteem through drama: A meta-

- analysis. *Youth Theatre Journal*, 14(1), 78–84.
<https://doi.org/10.1080/08929092.2000.10012519>
- Courtney, R. (1990). Drama and intelligence: A cognitive theory, 190. Retrieved from <http://books.google.com/books?id=mXpJgF4Eq3kC&pgis=1>
- 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 Sınıf Öğretmenliği Programı, İzmir.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi.
- Daldry, S., & Hornbrook, D. (2002). *Education and dramatic art*. Florence, UNITED STATES: Taylor and Francis. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=164979>
- Dalkılıç, N. U., & Gönen, M. (2010). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon.
- Debreli, E. (2011). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' achievement in ratio and proportion concepts and attitudes toward mathematics*. Master Thesis, Middle East Technical University The Department Of Elementary Science And Mathematics Education, Ankara.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Pegem Akademi.
- Dowdy, J. K., & Kaplan, S. (2011). *Teaching drama in the classroom*. Sense.
- Duatepe-Paksu, A., & Ubuz, B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes, and thinking levels. *Journal of Educational Research*, 102(4), 272–286. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.272-286>
- Durualp, E., & Aral, N. (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 160–172.

- Erdoğan, S. (2010). *Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- 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 Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2013). *How to design and evaluate research in education. Climate Change 2013 - The Physical Science Basis* (Vol. 53). McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Geçim, A. D. (2012). *The effect of creative drama based instruction on seventh grade students' mathematics achievement in probability concept*. Master Thesis, Middle East Technical University The Department Of Elementary Science And Mathematics, Ankara. Retrieved from <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12614783/index.pdf>
- Genç, H. N. (2003). Eğitimde yaratıcı dramanın alımlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24). Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048780>
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), 3–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X005010003>
- Goodwin, J. (2006). *Using drama to support literacy: Activities for children Aged 7 to 14*. Paul Chapman. <https://doi.org/10.4135/9781446213407>
- Hendrix, R., Eick, C., & Shannon, D. (2012). The integration of creative drama in an inquiry-based elementary program: The effect on student attitude and conceptual learning. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 823–846. <https://doi.org/10.1007/s10972-012-9292-1>
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ*, 327(7414), 557–60.

<https://doi.org/10.1136/bmj.327.7414.557>

- 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*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı, Hatay.
- Kahyaoğlu, H., Yavuzer, Y., & Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz*, 8(3), 741–758. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256245>
- Kara, Ö. T. (2009). Türkçe derslerini yaşamla buluşturan bir yöntem: “drama.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 16–19.
- Kara, Ö. T. (2011). Dramayla öykü oluşturma yönteminin Türkçe dersi ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 239–253.
- Kara, Y., & Çam, F. (2007). Yaratıcı drama yönteminin bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 145–155.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2008). *Kuramdan - uygulamaya ilköğretimde drama oyun ve işleniş örnekleriyle*. Ankara: Anı.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 103–139.
- Kayhan, C. H. (2012). Türkiye’deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları, 97–120.
- Kılınçaslan, H., & Şimşek, P. Ö. (2015). Effects of curriculum layered and creative drama methods on 6th grade “force and motion” unit on achievement, attitude and retention. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 217–245. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4380>
- Kırmızı, F. S. (2008a). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7).
- Kırmızı, F. S. (2008b). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

1(23), 95–109.

Kitson, N., & Spiby, I. (2002). *Drama 7- 11: Developing primary teaching skills*. Routledge.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 179–190. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256453>

Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. Greenwood.

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W., & 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. <https://doi.org/10.3102/0034654314540477>

Mccaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Pearson Education Limited.

Morgül, M. (1999). *Eğitimde yaratıcı dramaya merhaba*. Ankara: Kök.

Nicholson, H. (2000). *Teaching Drama 11-18*. Continuum International. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). Drama and curriculum: A giant at the door. In *Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1754-8845.2012.01126.x/abstract>

Ormancı, Ü., & Özcan, S. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde drama yöntemi kullanımının öğrenci tutum ve motivasyonu üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(4), 23–40. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2014.020>

Önder, A. (2000). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Epsilon.

Önder, A. (2009). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa.

Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. Nobel. Nobel.

Prendiville, F., & Toye, N. (2007). *Speaking and listening through drama 7-11*. Sage. Paul Chapman. <https://doi.org/10.4135/9781446214268>

Sağırlı, H. E., & Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına

- etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(15), 213–224. <https://doi.org/10.15285/EBD.07988>
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573–582.
- San, İ. (1999). Türkiye’de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü. *Cumhuriyet ve Çocuk. II Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.*
- Selmanoğlu, E. (2013). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Aban İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Bolu.
- Stern, S. L. (1980). Second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77–100. Retrieved from <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=https://search-ebscohost-com.ezproxy.usherbrooke.ca/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=519843017&site=ehost-live>
- Şahin, E. (2012). *7e ve yaratıcı drama destekli 7e modellerinin fizik öğretmen adaylarının manyetik alan konusunda başarı ve tutumlarına etkileri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fizik Eğitimi Bilim Dalı, Ankara. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Taylor, P. (2000). *The drama classroom: Action, reflection, transformation*. Routledge Falmer.
- Terzier, C. (2012). *The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools*. M.A Thesis, Gazi University Elt Department, Ankara. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Thalheimer, W., & Cook, S. (2003). How to calculate effect sizes from published research: A simplified methodology. <https://doi.org/10.1113/jphysiol.2004.078915>
- Toraman, Ç., & Ulubey, Ö. (2016). The effect of creative drama method on the attitude

- towards course : A meta-analysis study. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(1), 87–115.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Ulubey, Ö., & Toraman, Ç. (2015). Yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi: bir meta- analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 195–220.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bİlimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 232–242.
- Uşaklı, H. (2007). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel.
- Walker, E., Tabone, C., & Weltsek, G. (2011). When achievement data meet drama and arts integration. *Language Arts*, 88(5), 365–372.
- Winston, J. (2005). *Drama, narrative and moral education: Exploring traditional tales in the primary years*. Bristol: The Falmer.
- Woolland, B. (2010). *Teaching primary drama*. Essex: Pearson Education Limited.
- Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. Atatürk Üniversitesi.
- Zipes, J. (2004). *Speaking out: Storytelling and creative drama for children*. Routledge.

EKLER

EK 1. KODLAMA FORMU

Çalışmanın İsmi

Çalışmanın Numarası

Çalışmanın Yazarı

Çalışmanın Yılı

Çalışmanın Türü

Çalışmanın Yöntemi

Çalışmada Kullanılan Drama Türü

Çalışılan Grup

Çalışılan Öğrenim Düzeyi

Çalışılan Konu Alanı

Çalışılan Tema

Çalışmanın Uygulama Süresi

Çalışma Öntest

Ön Test Ağırlıklı Ortalama		Ön Test Standart Sapma		Ön Test Örneklem	
Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol

Çalışma Sontest

Sontest Ağırlıklı Ortalama		Sontest Standart Sapma		Sontest Örneklem	
Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol

EK 2. META ANALİZE DÂHİL EDİLEN ÇALIŞMALAR

Çalışma Adı	Çalışma Numarası	Çalışma Yazarı	Çalışma Yılı
Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması	429440	Özkan ÇELİK	2016
Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi	432667	H. Özlem Onur	2016
Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi	407560	Muhammet Tarık Başören	2015
Üniversite düzeyinde drama yoluyla İngilizce kelime öğretimi	381116	Hakkı Şimşek	2015
İngilizce konuşmaya karşı öğrenci motivasyonunu artırmak için drama aktivitelerini kullanma	350979	Elif Dursun Belhan	2014
Erken çocukluk döneminde yaratıcı drama yönteminin değerler eğitime olan etkisinin incelenmesi	449667	Ezgi Ada	2016
Matematik tarihi dersinde drama yönteminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının bilgi, inanç ve tutumlarına etkisi	395275	Muhammet Kaşıkçı	2015
Yaratıcı dramanın ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi	377677	Seden Abacı	2014
Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen adayı görüşleri	385907	Ömer Samsunlu	2015
Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması	385878	Buket Karadağ	2015
Sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi	389825	Aylin Saraç	2015
Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi	396159	Özgür Ulubey	2015
Yabancı dil sınıflarında yazma becerilerinin drama ile geliştirilmesi	412193	Enver Bağçeci	2015
Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılım dersi alan öğrencilerin ders başarılarına etkisi	396166	Gökhan Karaosmanoğlu	2015
6. sınıf kuvvet ve hareket ünitesinde basamaklı öğretim yöntemi ve yaratıcı drama yönteminin öğrenci erişimine ve kalıcılığa etkisi	314961	Handan Durusoy	2012

Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması	313084	Bülent Emre Çakır	2012
İlköğretim fen ve teknoloji dersi kapsamında yaratıcı drama etkinliklerinin geliştirilmesi ve etkilerinin incelenmesi	433803	Selçin Demirağ	2014
Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi	331725	Sevda Yılmaz	2013
Yaratıcı drama yönteminin Hayat Bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi	377575	Nur Ütkür	2012
Yaratıcı drama yönteminin matematik dersinde öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz - yeterlik algılarına etkisi	412190	Özge Gedik	2014
Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi	349393	Ömer Faruk Kadan	2013
İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kelime haznelerini geliştirmede yaratıcı dramının bir öğretim stratejisi olarak kullanılması	331687	Cemile Terzier	2012
Yaratıcı drama yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının sanata yönelik ilgilerine ve sanat eğitimi dersi başarılarına etkisi	363233	Ayşegül Oğuz	2013
İlkokul 3.sınıf Hayat Bilgisi dersi benim eşsiz yuvam temasındaki konuların drama yöntemine dayalı öğretiminin öğrencilerin iletişim, empati becerileri ve değer algıları üzerine etkisi	375624	Musa Kahriman	2014
6. sınıflarda yapım eklerinin öğretimine yaratıcı drama yönteminin etkisi	278825	Erhan Yeşilyurt	2011
7e ve yaratıcı drama destekli 7e modellerinin fizik öğretmen adaylarının manyetik alan konusunda başarı ve tutumlarına etkileri	328844	Esin Şahin	2012
Çizgi ile ilgili temel konuların öğretiminde oyunlaştırılmış yaratıcı etkinliklerin öğrenme erişimine etkisi	302840	Hatice Türksever	2011
Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketici düzeyine etkisi	328024	Faruk Malbeği	2011
Fen eğitiminde problem çözme stratejisi olarak drama uygulamalarının başarı, tutum, kavramsal anlama ve hatırlamaya etkisi	298614	Hayriye Şirin Akbaş	2011
İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramının bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi	300712	Ömer Nayci	2011

İlköğretim I. kademe sosyal bilgiler dersi doğal afet eğitiminde drama tekniğinin öğrencilerin başarılarına etkisi Deneysel çalışma	302937	Orhan Karataş	2011
İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi	296488	Emel Nalân Şenol Özyiğit	2011
İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik Yaratıcı drama	249760	Ayfer SU Bergil	2010
Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi	290615	Özge Aslanel	2011
Sosyal bilgilerde göç konusunun drama yöntemiyle öğretiminin akademik başarıya etkisi	317051	Mavi Akkaya	2012
Yaratıcı drama tabanlı öğretimin, 7. sınıf öğrencilerinin olasılık konusundaki matematik başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi	321117	Ayşe Damla Geçim	2012
Yaratıcı drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin oran orantı konusundaki başarılarına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi	300746	Esra Debreli	2011
Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi	311013	Hande Aydeniz	2012
Yaratıcı dramanın yaratıcı yazma başarısına ve yazmaya karşı tutuma etkisi İlköğretim 8. sınıf	330136	Ali Türkel	2011
Arapça öğretiminde drama yöntemi ve Arapça dersini yürüten öğretmenlerin bu yöntemi kullanma düzeyleri	253622	Ebru Selçioğlu Demirsöz	2010
Çocukların kelime ediniminde yaratıcı drama çalışmalarının etkileri üzerine bir araştırma Bir örnek-olay incelemesi	264813	Rabia Bulut Yılmaz	2010
Dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisi	278535	Ömer Tuğrul Kara	2010
Eğitici drama yönteminin fen ve teknoloji dersi vücudumuzda sistemler ünitesinde öğrenci başarısına etkisi	278138	Selim Erdoğan	2010
İlköğretim 3. sınıf müzik dersi müziksel yaratıcılık öğrenme alanı kazanımlarının edinilmesinde yaratıcı dramanın etkisi	263499	Özlem Sever	2010
İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişkiye etkisi	262050	Nazmiye Akdağ	2010
İlköğretim 5.sınıf bilişim teknolojileri dersinin öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi	279602	Okan Atalay	2010

Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi	249948	Rezzan Gündoğdu	2009
Sınıf öğretmenleri adaylarının yaratıcı drama dersine yönelik tutumları (MAKÜ örneği)	263692	Aslıhan Fenli	2010
Kavramsal değişim metinleri, oyun ve drama ile zenginleştirilmiş 5e modelinin etkililiğinin belirlenmesi Canlıları sınıflandırılma örneği	244499	Pınar Ural Keleş	2009
Drama etkinliklerinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal becerileri üzerine etkisi	286031	İnanç Eti	2010
İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde drama yönteminin temel dil becerilerinin kazanımına etkisi (Sevgi teması örneği)	263947	Sedat MADEN	2010
İngilizce öğretiminde çocuklar için drama kullanımı	264387	Nihal Köylüoğlu	2010
Yaratıcı dramanın dil öğreniminde motivasyonu artırma üzerindeki etkisi	263831	Elif Aldağ	2010
Hücre bölünmeleri konularında drama yöntemi uygulamasının öğrenci başarısına etkisi	246341	Betül Türkkuşu	2008
İlköğretim 1. kademede yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi	253573	Mehtap Karacıl	2009
İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi	249382	Emine Selmanoğlu	2009
İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin ahlaki kazanımları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi	253760	Hacer Akyüz	2009
IX. sınıf coğrafya dersi konularının(yerkürenin günlük hareketi, iklim bilgisi, toprak coğrafyası ve jeolojik zamanlar)öğretiminde drama yöntemi ile klasik yöntemlerin karşılaştırılması	218076	Mustafa Esen	2008
Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi	231533	Murtaza Aykaç	2008
Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi	249356	Şenil Kılıç	2009
Eğitimde dramanın altı yaş çocuklarının dil gelişimleri üzerindeki etkisi	240590	Nuray Koç	2009

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Ömer Faruk ÖZBEY
Doğum tarihi ve yeri	01/03/1991 Keşan/Edirne
E-posta	omer-ozbey@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Aydınlıkevler Anadolu Lisesi	2009
Lisans	Hacettepe Üniversitesi/Sınıf Öğretmenliği	2015
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/Sınıf Eğitimi	2017

İş Deneyimi/Yıl	Çalıştığı Yer	Görev
2016-2017	İstanbul Aydın Üniversitesi	Araştırma Görevlisi

Yayınlar

A. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler :

A1. Özbey, Ö. F., & Sama, E. (2017). 2012-2016 Arasındaki Yıllarda Çevre Eğitimi Kapsamında Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi/Investigation Graduate Environmental Education in the Context of Theses Published between the Years 2012-2016. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 212.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (Proceedings) basılan bildiriler :

B1. Özbey, Ö. F., & Sarıkaya, R. (2017). “Eğitimde Drama Yönteminin Etkililiğine İlişkin Bir Meta-Analiz Çalışması” *Uluslararası Katılımlı Yükseköğretimde Eğitim Araştırmaları ve Uygulamaları Kongresi*, İstanbul.

B2. Ertepinar, H., Kaplan Sayı, A., & Özbey, Ö. F. (2017). “Eğitim Fakültelerinde Akreditasyon Süreci: İstanbul Aydın Üniversitesi Örneği” *Uluslararası Öğretmen Eğitimi Ve Akreditasyon Kongresi*, İstanbul.