



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENER MERKEZLİ
YÖNTEMLERİN AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUM
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Burhan ÜZÜM

Danışman: Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Malatya-2022

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI


YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENER MERKEZLİ
YÖNTEMLERİN AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUM
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

Burhan ÜZÜM

Danışman: Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Malatya-2022

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
		Yayın Tarihi	19.08.2019
Revizyon No			
Revizyon Tarihi			
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ			

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN MERKEZLİ YÖNTEMLERİN
AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUM ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

HAZIRLAYAN

Burhan ÜZÜM

Jürimiz tarafından 13 /12 / 2022 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği/oyçokluğu** ile başarılı bulunarak Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Dalı **Doktora Tezi** olarak kabul etmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

- | | |
|--|-------|
| 1. Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK | |
| 2. Üye: Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ | |
| 3. Üye: Doç. Dr. Hasan AYDEMİR | |
| 4. Üye: Prof. Dr. Burhan AKPINAR | |
| 5. Üye: Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK' in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Burhan ÜZÜM

ÖNSÖZ

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerle ilgili bireysel çalışmalardan elde edilen veriler meta-analiz yoluyla incelenmiş ve bu yöntemlerin yabancı dil öğretimindeki etkileriyle ilgili genel bir perspektif ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın alana katkı sağlaması dileğiyle...

Bu çalışmanın fikir aşamasından sonuç aşamasına kadar değerli fikirlerini, vaktini ve emeğini benimle paylaşan, yoğunluğuna rağmen benimle ilgilenen ve beni her zaman cesaretlendiren kıymetli danışmanım Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK'e teşekkür ederim.

Tez gelişim sürecinde yer alarak değerli katkılarda bulunup çalışmamın tamamlanmasına destek olan Prof. Dr. Mustafa AKDAĞ ve Doç. Dr. Hasan AYDEMİR hocalarıma teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde bulunup kıymetli görüş ve önerileri ile katkıda bulunan Prof. Dr. Burhan AKPINAR ve Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN hocalarıma teşekkür ederim.

İnönü Üniversitesi'ndeki lisansüstü eğitimim süresince bana ilham kaynağı olup değerli fikirlerini ve desteklerini esirgemeyen hocalarım Prof. Dr. Ahmet KARA, Doç. Dr. Eyüp İZCİ, Prof. Dr. Kemal DURUHAN ve Doç. Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK'e teşekkür ederim.

Çalışmamın çeşitli aşamalarında yardımlarını esirgemeyen ve yanımda olan Doç. Dr. Ata PESEN, Dr. Öğr. Üyesi. Hüsamettin ERDEMCI, Dr. Öğr. Üyesi Fatih EROĞLAN, Dr. Öğr. Üyesi İdris KARA, Öğr. Gör. Metin ÇELİK ve Öğr. Gör. Uğur EPÇAÇAN'a teşekkür ederim.

Son olarak teşekkürlerin en büyüğünü hak eden aileme, doktora sürecimde yanımda olan, çalışmamın her aşamasına dâhil olup fikirlerini paylaşan, bana karşı inancını kaybetmeyen, desteklerini esirgemeyen ve her zaman beni sabırla bekleyen sevgili eşim Ayşegül'e ve bana neşe kaynağı olan, varlıklarıyla yaşamıma anlam katan sevgili kızlarım Mina ve Rana'ya sonsuz teşekkürler...

Burhan ÜZÜM

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENEN MERKEZLİ YÖNTEMLERİN AKADEMİK BAŞARI VE DERSE YÖNELİK TUTUM ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

ÜZÜM, Burhan

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK

Aralık 2022, XIV +168 sayfa

Bu çalışmada amaç yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarına etkisini inceleyen bireysel çalışmaların ulaştığı sonuçları meta-analiz yoluyla analiz etmektir. Dâhil edilme ve hariç tutulma kriterleri göz önünde bulundurularak yapılan alanyazın taramasında akademik başarı değişkenine yönelik 234 (260 etki büyüklüğü) ve derse yönelik tutum değişkeni için 24 (25 etki büyüklüğü) çalışmaya ulaşılmıştır.

Rastgele etkiler modeli kullanılarak analizler gerçekleştirilmiş olup yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin hem akademik başarıları üzerinde geniş bir etkiye ($g=0,951$, %95 GA [0,852-1,049], $p<0.000$) hem de derse yönelik tutumları üzerinde geniş ($g=0,925$, %95 GA [0,642-1,209], $p<0.000$) bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çalışmada akademik başarı ve derse yönelik tutum için elde edilen etki büyüklüklerinin yayım yanlılığı Orman grafiği, Huni grafiği, Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N ve Duval ve Tweedie Kırp Doldur yöntemleriyle hem görsel olarak yorumlanmış hem de istatistiksel olarak test edilmiştir. Sonuç olarak yayım yanlılığı olmadığı tespit edilmiştir.

Genel etki büyüklüğü hesaplanmasından sonra çalışma karakteristikleri olarak da ifade edilen moderatör analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum için yayım yılı, araştırmanın yürütüldüğü yer, yayım türü, uygulanan yöntem, dil beceri alanı, öğretim kademesi, İngilizcenin çalışmanın

yürütüldüğü yerde resmi dil olup olmaması (sadece akademik başarı için), uygulama süresi ve örneklem büyüklüğü moderatör olarak belirlenmiştir.

Akademik başarı değişkeni için etki büyüklüklerini farklılaştırmada yayım yılı, yayım türü, dil beceri alanı, öğretim kademesi, İngilizcenin resmi dil olup/olmama durumu, uygulama süresi ve örneklem büyüklüğünün önemli birer değişken olduğu görülmüştür. Derse yönelik tutum değişkeni için ise yayım yılı, dil beceri alanı ve öğretim kademesinin etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifade ile bu moderatörlerde gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan dikkat çekici sonuçlardan biri deneysel uygulama süresinin akademik başarı ve derse yönelik tutum için zıt sonuçlar ortaya koymasıdır. Akademik başarıyı artırmada deneysel uygulama süresi az olduğunda daha etkili sonuçlar verirken, derse yönelik tutumu olumlu yönde artırmada deneysel uygulama süresinin uzun olmasının daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenen merkezli yöntemler, akademik başarı, tutum, işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje tabanlı öğrenme, meta-analiz

ABSTRACT

THE EFFECT OF LEARNER-CENTERED METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING ON ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS LESSON: A META-ANALYSIS STUDY

ÜZÜM, Burhan

Ph.D, Inonu University, Institute of Educational Sciences
Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ramazan ÖZBEK

December 2022, XIV +168 pages

This paper aims to analyze the results of the individual studies that examine the effect of learner-centered methods in foreign language teaching on academic achievement and attitudes towards lesson via meta-analysis. The literature review based on inclusion and exclusion criteria yielded a total of 234 studies (260 effect sizes) for academic achievement variable and 24 studies (25 effect sizes) for attitudes towards lesson.

Random effect model was used in data analysis. The results demonstrated that learner-centered methods had a large effect both on academic achievement ($g=0,951$, 95% CI [0,852-1,049], $p<.0.000$) and on attitudes towards lesson ($g=0,925$, 95% CI [0,642-1,209], $p<.0.000$).

Forest plot, Funnel plot, Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N, and Duval and Tweedie trim and fill methods were run to check whether the effect sizes calculated for academic achievement and attitudes towards lesson showed any publication bias or not. In this way, the effect sizes distribution were visually interpreted and statistically tested. The results indicated no publication bias.

After general effect size analysis, moderator variables- also called study characteristics- were analyzed. Publication year, the study site, publication type, method, type of language skill, level of education, English being the official language/or not at the study site (this moderator was just for academic achievement), length of experiment and size of the participants were defined as moderator for both academic achievement and attitudes towards lesson in the present study.

Publication year, type of publication, level of education, English being the official language/or not at the study site, length of the experiment and size of the participants were determined to be effective moderators in significantly differentiating effect sizes. As for attitudes towards lesson, publication year, type of language skills and level of education turned out to be effective in moderating effect sizes. In other words, a significant difference was found between the groups in above mentioned moderators. One of the striking and remarkable results of the present study is the fact that the length of experiment turned out to reveal opposite results for academic achievement and attitudes towards lesson. When the length of experiment is short, it increases academic achievement more; on the other hand, the longer the length of experiment, the more effective it is in increasing positive attitudes towards lesson.

Key words: Learner-centered approaches, achievement, attitude, cooperative learning, drama, project-based learning, meta-analysis

İÇİNDEKİLER

Sayfa

O N A Y	iii
ONUR SÖZÜ	iv
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ	xiv
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	9
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	10
2.1.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkeleri	10
2.1.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenmenin Karşılaştırılması	11
2.1.3. İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Kullanılan Teknikler	12
2.1.4. Yabancı Dil Eğitimi ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme	15
2.2. Proje Tabanlı Öğrenme	17
2.2.1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri.....	18
2.2.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Temel Özellikleri.....	18
2.2.3. Proje Tabanlı Öğrenmenin Temel Unsurları	19
2.2.4. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Aşamaları	19
2.2.5. Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantaj ve Sınırlılıkları	20
2.2.6. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Rolü	21
2.2.7. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme.....	22
2.2.8. Yabancı Dil Eğitimi ve Proje Tabanlı Öğrenme.....	22

2.3. Drama	25
2.3.1. Eğitimde Drama	26
2.3.2. Dramada Teknikler	26
2.3.3. Drama Sürecindeki Öğeler	29
2.3.4. Yabancı Dil Eğitimi ve Drama	30
2.4. İlgili Araştırmalar	31
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	31
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
BÖLÜM III.....	39
3. YÖNTEM	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Meta-Analiz Türleri	40
3.3. Meta-Analizde İstatistiksel Model Seçimi	41
3.4. Meta-Analizde Etki Büyüklüğü ve Yorumlanması	42
3.5. Meta-Analizde Homojenlik ve Heterojenlik	43
3.6. Meta-Analizde İşlem Basamakları	43
3.7. Verilerin Toplanması	45
3.8. Alanyazın Taramasında Kullanılan Anahtar Sözcükler	45
3.9. Alanyazın Taraması Yapılan Veri Tabanları ve Makale Paylaşım Siteleri	46
3.10. Dâhil Edilme Kriterleri	48
3.11. Hariç Tutulma Kriterleri	49
3.12. Çalışmaların Kodlanması ve Kodlama Güvenirliği	50
3.13. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri	56
3.14. Yayım Yanlılığı	57
3.15. Verilerin Analizi	58
BÖLÜM IV.....	60
4. BULGULAR ve YORUM	60
4.1. Akademik Başarı Çalışmalarına Ait Betimsel Bulgular ve Yorumlar	60
4.2. Derse Yönelik Tutum Çalışmaları İle İlgili Betimsel Bulgular ve Yorumlar	66
4.3. Meta-Analize İlişkin Bulgular ve Yorumlar	69
4.3.1. Akademik Başarıya Dair Etki Büyüklükleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	70
4.3.2. Akademik Başarıya Dair Homojenlik ve Heterojenlik Testi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	72
4.3.3. Akademik Başarıya Dair Yayım Yanlılığı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	73
4.3.4. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Yılına Göre Bulgular ve Yorumlar	77
4.3.5. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Araştırmanın Yürütüldüğü	

Yere Göre Bulgular ve Yorumlar	79
4.3.6. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Türüne Göre Bulgular ve Yorumlar	80
4.3.7. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Uygulanan Yönteme Göre Bulgular ve Yorumlar	82
4.3.8. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Dildeki Beceri Alanına Göre Bulgular ve Yorumlar	83
4.3.9. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Öğretim Kademelerine Göre Bulgular ve Yorumlar	86
4.3.10. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin İngilizcenin Resmi Dil Olup Olmama Durumuna Göre Bulgular ve Yorumlar	89
4.3.11. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Uygulama Sürelerine Göre Bulgular ve Yorumlar	90
4.3.12. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Bulgular ve Yorumlar	92
4.3.13. Derse Yönelik Tutuma Dair Etki Büyüklükleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	93
4.3.14. Derse Yönelik Tutuma Dair Homojenlik ve Heterojenlik Testi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	94
4.3.15. Derse Yönelik Tutuma Dair Yayım Yanlılığı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	95
4.3.16. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Yılına Göre Bulgular ve Yorumlar	99
4.3.17. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Bulgular ve Yorumlar	101
4.3.18. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Türüne Göre Bulgular ve Yorumlar	102
4.3.19. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Uygulanan Yönteme Göre Bulgular ve Yorumlar	103
4.3.20. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Dildeki Beceri Alanlarına Göre Bulgular ve Yorumlar	105
4.3.21. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Öğretim Kademelerine Göre Bulgular ve Yorumlar	106
4.3.22. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Uygulama Sürelerine Göre Bulgular ve Yorumlar	107
4.3.23. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Bulgular ve Yorumlar	109
BÖLÜM V	111
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	111
5.1. Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlar	111
5.2. Derse Yönelik Tutum İle İlgili Sonuçlar	114
5.3. Öneriler	116

5.3.1. Program Uygulayıcılara Öneriler.....	116
5.3.2. Araştırmacılara Öneriler	117
KAYNAKÇA.....	118
META ANALİZ KAYNAKÇASI.....	138
EKLER	162
EK-1. Bireysel Çalışmalar İçin Kodlama Formu.....	162
EK-2. Akademik Başarı Orman Grafiği	164
EK-3. Tutum Orman Grafiği	166
EK-4. Öğrenen Merkezli Yöntemlerin Yapıldığı Yıllara Ait Eğilim Grafiği (Akademik Başarı).....	167



TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Modelinin Beş Temel İlkesi	11
Tablo 2. Geleneksel Öğrenme Grupları ile İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması	12
Tablo 3. İngilizce Dersinde Kullanılabilecek İşbirlikli Öğrenme Teknikleri	16
Tablo 4. Araştırmacı ve Kodlayıcı 1 Arasındaki Kodlama Güvenirliği	52
Tablo 5. Araştırmacı ve Kodlayıcı 2 Arasındaki Kodlama Güvenirliği	54
Tablo 6. Araştırmacı, Kodlayıcı 1 ve Kodlayıcı 2 arası Fleiss Kappa Uyumu.....	55
Tablo 7. Akademik Başarıyla İlgili Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular	61
Tablo 8. Derse Yönelik Tutumla İlgili Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular	67
Tablo 9. Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Sınır Değerleri (Akademik Başarı)	70
Tablo 10. Heterojenlik Testi (Akademik Başarı).....	72
Tablo 11. Yayım Yanlılığı Rosenthal Classic Fail-Safe N Sonuçları (Akademik Başarı)	74
Tablo 12. Yayım Yanlılığı Orwin Fail-Safe N Sonuçları (Akademik Başarı)	75
Tablo 13. Rastgele Etkiler Modeline Göre Duval ve Tweedie Kırp Doldur Yöntemine İlişkin Sonuçlar (Akademik Başarı)	76
Tablo 14. Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönüne Göre Dağılımı (Akademik Başarı)	77
Tablo 15. Çalışmaların Yayım Yılına Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı).....	78
Tablo 16. Çalışmaların Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)	79
Tablo 17. Çalışmaların Yayım Türüne Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)	80
Tablo 18. Çalışmaların Uygulanan Yönteme Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)	82
Tablo 19. Çalışmaların Dildeki Beceri Alanına Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı).....	84
Tablo 20. Çalışmaların Öğretim Kademesine Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)	87
Tablo 21. Çalışmaların İngilizcenin Resmi Dil Olup Olmama Durumuna Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)	89
Tablo 22. Çalışmaların Uygulama Sürelerine Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)	

.....	91
Tablo 23. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı).....	92
Tablo 24. Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Sınır Değerleri (Tutum)	93
Tablo 25. Heterojenlik Testi (Tutum).....	95
Tablo 26. Yayım Yanlılığı Rosenthal Classic Fail-Safe N Sonuçları (Tutum)	96
Tablo 27. Yayım Yanlılığı Orwin Fail-Safe N Sonuçları (Tutum).....	97
Tablo 28. Rastgele Etkiler Modeline Göre Duval ve Tweedie Kırp Doldur Yöntemine İlişkin Sonuçlar (Tutum).....	98
Tablo 29. Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönüne Göre Dağılımı (Tutum)	99
Tablo 30. Çalışmaların Yayım Yılına Göre Etkililik Düzeyi (Tutum).....	100
Tablo 31. Çalışmaların Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)	101
.....	101
Tablo 32. Çalışmaların Yayım Türüne Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)	102
Tablo 33. Çalışmaların Uygulanan Yönteme Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)	103
Tablo 34. Çalışmaların Dildeki Beceri Alanlarına Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)	105
Tablo 35. Çalışmaların Öğretim Kademesine Göre Etkililik Düzeyi (Tutum).....	106
Tablo 36. Çalışmaların Uygulama Süresine Göre Etkililik Düzeyi (Tutum).....	108
Tablo 37. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Etkililik Düzeyi (Tutum).....	109

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Proje tabanlı öğrenmede öğrenenin rolü	22
Şekil 2. Araştırma sürecine ait PRISMA akış şeması.....	47
Şekil 3. Huni grafiği (akademik başarı).....	73
Şekil 4. Duval ve Tweedie kırp doldur yöntemiyle elde edilen huni grafiği (akademik başarı).....	75
Şekil 5. Huni grafiği (tutum).....	96
Şekil 6. Duval ve Tweedie kırp doldur yöntemiyle elde edilen huni grafiği (tutum)..	98



KISALTMALAR ve SEMBOLLER LİSTESİ

BIOK	: Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon
CMA	: Comprehensive Meta Analysis
CI	: Coefficiency Interval
DR	: Doktora
f	: Frekans
GA	: Güven Aralığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
Q	: Homoejenlik/Heterojenlik testi
p	: Anlamlılık değeri
N	: Örneklem Sayısı
sd	: Serbestlik derecesi
ss	: Standart sapma
\bar{x}	: Ortalama
YL	: Yüksek Lisans
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu başlığı altında küresel bağlamda yabancı dilin önemi, Türkiye’de yabancı dil eğitimi kapsamında programlarda 2005 yılından bu yana yapılan değişiklikler, ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretim programlarında öne çıkan özellikler açıklanıp, araştırmanın amacı ve alt problemler ifade edilmiştir. Daha sonra, araştırmanın önemi ve alana yapacağı katkı ile araştırmada yer alan temel varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Ülkeler arasındaki insan hareketliliği, göçler, bilgi toplumunun gelişmesi, bilgi iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı yeni ve karmaşık iletişim yolları, kültürel çeşitlilik ve kültürlerarası iletişim zorlukları gibi etmenlerin yabancı dil öğrenme ihtiyacını ve önemini artırdığı, dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi süreçlerini etkilediği görülmektedir. Bu sürecin, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını gözönünde bulundurmaya gerekli kıldığı, dil öğrenmede son zamanlarda etkileşim ve birlikte öğrenmeyi öne çıkardığı ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, gerek ülkemiz gerekse başka bir çok ülkede yabancı dil veya ikinci yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesi noktasında eğitim politikaları geliştirilmiştir.

Çağın getirdiği gelişme ve değişmelerle birlikte ülkemizde de zaman içinde yabancı dil öğretim politikalarında değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin 1997-1998 yılında zorunlu hale getirilen sekiz yıllık kesintisiz eğitimle başladığı ifade edilebilir. Böylece daha önce 6.sınıfta verilen yabancı dil dersleri 4.sınıftan vermeye başlanmıştır. Ülkemizin eğitim tarihine bakıldığında köklü değişiklikler olarak ifade edilebilecek değişimlerden en önemlisi ise 2004 yılında yapılan değişimle 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırılmış yaklaşım temel alınarak hazırlanmış program olduğu söylenebilir. Bu yeni program beraberinde eğitim-öğretim ortamında öğretmen ve öğrencilerin üstlenmesi gereken rollerde değişiklikler getirmiştir. Öğretmen artık bilgiyi doğrudan aktaran konumundan öğrenciyi yönlendiren, bilgiye ulaşmasını

sağlayacak yolları gösteren bir konuma gelmiştir. Yeni program öğrencilerin ise yaparak yaşayarak başka bir ifade ile bilgiyi deneyimleyerek, keşfederek, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak öğrenme ortamında aktif ve özerk öğrenenler olmalarını gerektirmiştir. 2012 eğitim-öğretim yılında yapılan değişiklikle yabancı dil eğitimi 2.sınıftan başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Takip eden yıllarda ortaokul 5.sınıfının hazırlık sınıfı olması ve sadece yabancı dil dersleri ile Türkçe derslerinin verilmesi için çalışmalar başlatılmış olup bunun 2017-2018 yılında pilot uygulamasına geçilmiştir.

Öğrenmenin merkezinde öğrencinin olduğu yeni programların öğretmen ve öğrenci rollerindeki değişimi de beraberinde getirdiği söylenebilir. Öğrenci merkezli öğretim, öğrencilerin etkinlikleri bitirmeden önce kendi beklentilerini, yorumlarını, süreçle ilgili düşüncelerini ve elde ettikleri sonuçları akranlarıyla tartışma imkânı vermeyi, eğitim etkinlikleri esnasında onları küçük gruplara ayırarak iş birliği yapmalarını sağlamayı içerir. İşbirlikçi gruplar içinde öğrenme öğreneni bilişsel, duygusal ve sosyal birçok açıdan derinden etkiler (Zaytoun ve Zaytoun, 2003, Akt. Ahmed ve Dakhiel, 2019, s. 140).

2018 yılında güncellenen İlköğretim İngilizce öğretim programında erken kademelerden başlanarak öğrencilerin dile yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. İngilizce öğretim programları incelendiğinde dilin otantik iletişimsel bir ortamda öğretilmesi gerektiğinin altı çizilmekte olup öğrencilerin kendilerini rahat hissettiği, eğlenceli ve motivasyonlarını artırıcı bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiği ifade edilmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde tek bir dil öğretim metodolojisi, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak ve farklı öğrenme stillerine hitap edecek kadar esnek olarak görülmediğinden, eyleme yönelik bir yaklaşıma dayanarak, öğretim tekniklerinin eklektik bir karışımının benimsenmesi öngörülmüştür. Öğrenen özerkliğinin teşvik edilmesinin benimsendiği programda öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla programda otantik malzemeler, drama ve rol oynama ve uygulamalı etkinlikler, İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için uygulanmalıdır (MEB, 2018).

İlköğretim İngilizce öğretim programı akıcılık, yeterlilik ve dil kalıcılığını desteklemek için öğrencilerin öğrenmelerini gerçek hayatta uygulamaya koyma ihtiyacı özellikle vurgulamakta (MEB, 2018) ve öğreneni dil öğrenme sürecinin merkezine

almakta, öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir öğretim yaklaşımı benimsenmektedir. Bu bağlamda “işbirliğine dayalı öğrenme”, “proje tabanlı öğrenme” ve “drama”nın programda öngörülen öğrenci özerkliğini sağlayan ve öğrencinin kendi öğrenmesinin sorumluluğunu üstlenmesine imkan veren yöntemlerden oldukları görülmektedir.

Eğitim programlarında yapılan bu değişikliklerin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını, bu etkinin olumlu yönde mi yoksa olumsuz yönde mi olduğunu, bu etkinin ne denli büyük olduğunu ortaya koymaya yönelik birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Nitekim sadece Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinde “dil eğitimi”, yabancı dil eğitimi”, “yabancı dil öğretimi”, “öğrenci merkezli”, “ İngilizce dersi” anahtar kelimeleri ayrı ayrı kullanılarak 2005-2022 yılları arasında yapılan tarama sonucunda toplamda 603 tez çalışmasının olduğu görülmektedir. Yine, Google Scholars’da “dil eğitimi”, “öğrenci merkezli dil eğitimi” anahtar kelimeleri kullanılarak yapılan taramada 2005-2022 yılları arasında 16,400 bireysel çalışmanın yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, Dergipark veri tabanında “öğrenci merkezli dil eğitimi” anahtar kelimesiyle yapılan taramada son 20 yıl içinde 69,639 çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu veri gözönünde bulundurulduğunda, bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçların bir araya getirilip analizinin yapılması, eğitim programlarında yapılan değişikliklerin etkililiğine yönelik genel bir perspektifin ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde meta-analiz çalışmalarının çoğunlukla **makale** çalışması (Ayaz, 2016; Balemen ve Özer Keskin, 2018; Balta ve Saraç, 2016; Çapar ve Tarım, 2015; Ergen ve Kanadlı, 2017; Gözüyeşil ve Dikici, 2014; Kablan vd., 2013; Kaldırım ve Tavşanlı, 2018; Kaplan vd., 2015; Özdemir vd., 2018; Yıldırım vd., 2019) olarak yapıldığı görülmektedir. **Tez** çalışmalarının (Arık, 2017; Avcı, 2018; Çelik, 2013; Dağyar, 2014; Demiray, 2013; Ekemen, 2017; Kaşarcı, 2013; Özdemir, 2020) ise nispeten daha az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalara detaylı bir şekilde bakıldığında ülkemizde yapılan meta-analiz çalışmalarının daha çok **fen** (Alkan ve Bayri, 2017; Alkış Küçükaydın, 2019; Ayaz ve Söylemez, 2016; Baysal ve Mutlu, 2019; İleri vd., 2020; Karakuş ve Yalçın, 2016; Karakuş ve Öztürk, 2016; Şimşek ve Karataş, 2020; Ural ve Bümen, 2016) ve **matematik** (Cantürk Günhan, 2016; Cantürk Günhan vd., 2019; Kaplan vd., 2015; Koç Sarıer, 2020; Özdemir vd., 2020; Sarıer, 2020; Şad vd., 2017; Tabuk,

2019; Turgut, 2018; Turgut ve Gülşen Turgut, 2018) alanlarına yönelik yapıldığı görülmektedir. Bunun yanısıra belli bir derse yönelik olmaktan ziyade öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini araştıran meta-analiz çalışmalarının da yapıldığı tespit edilmiştir. Örneğin, **harmanlanmış öğrenme** yönteminin akademik başarıya etkisi (Batdı, 2014a; Çırak Kurt vd., 2018), **kavram haritası** tekniği ile geleneksel öğrenme yönteminin karşılaştırılması (Batdı, 2014b), **tam öğrenme** yaklaşımının akademik başarıya etkisi (Başar vd., 2016), **kuantum öğrenme** modelinin akademik başarıya etkisi (Kanadlı vd., 2015), **mobil öğrenmenin** akademik başarıya etkisi (Oktay Güzeller, 2016), **oyun tabanlı öğrenme** ortamlarının akademik başarıya etkisi (Toraman vd., 2018), **öğrenme stratejileri** öğretiminin akademik başarı üzerine etkisi (Yıldırım vd., 2019), **öz düzenlemeli öğrenme** stratejilerinin akademik başarıya etkisi (Ergen ve Kanadlı, 2017), sınıf içi öğretimde **materyal kullanımının etkililik düzeyi** (Kablan vd., 2013), **okul iklimi** ile akademik başarı ilişkisi (Karadağ vd., 2016).

İngilizce alanında yapılan akademik başarı ve derse yönelik tutum ile ilgili bireysel çalışmaların çok fazla yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda İngilizce başarısı üzerinde farklı türden faktörlerin etkisi araştırılmış ve çeşitli bulgular ortaya konmuştur. Bu çalışmaların literatüre ayrı ayrı katkıları olmakla birlikte bunları bütünleştirerek etki büyüklüklerini inceleyen araştırma sayısı çok azdır. Başka bir ifade ile ülkemizdeki meta-analiz çalışmalarını kapsayan alanyazın taramasında yabancı dil öğretimi ve meta-analiz konusunda yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Yapılan taramada bu konuda sadece 11 adet çalışmaya (Batdı ve Candan, 2022; Çelebi, 2018; Çelik vd., 2021; Dikmen, 2021; Karabulut, 2020; Kansızoğlu, 2017; Kıymaz, 2021; Sur, 2022; Şan vd., 2020; Şimşek ve Özaslan, 2021; Tomakin ve Yeşilyurt, 2013) ulaşılmıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın ülkemizde İngilizce öğretimi alanyazınına önemli katkıları olacağı ifade edilebilir. Bundan dolayı yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli çalışmaların meta-analizin yapılmasının araştırmaya değer ve önemli bir konu olduğu düşünülmektedir. Bu meta-analiz çalışmasını diğerlerinden ayıran bir yönü de Türkiye’de ve yurt dışında işbirliğine dayalı öğretim, proje tabanlı öğretim ve drama yöntemlerini İngilizce dersinde uygulamış çalışmaların etkililiğini bütünleştirmesi yoluyla bu yöntemlerin ülkemiz ve yurt dışındaki etkililiği arasındaki farkı ortaya koymasıdır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin meta-analiz yoluyla araştırılması amaçlanmaktadır. “İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda öğrenen merkezli yöntemler öğrenenlerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını etkilemekte midir?” bu meta-analiz çalışmasının temel sorudur. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki sorular bu çalışmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

İngilizce öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin;

1. Akademik başarı üzerindeki etki büyüklüğü hangi düzeydedir?
2. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından yayım yılına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından araştırmanın yürütüldüğü yere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından yayım türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından uygulanan yönetime göre farklılaşmakta mıdır?
6. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından dildeki beceri alanlarına (dinleme, konuşma, yazma, okuma, kelime vb.) göre farklılaşmakta mıdır?
7. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından öğretim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından İngilizcenin öğrenenlerin resmi dili olup olmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından uygulama sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Etkililik düzeyi akademik başarı bakımından örneklem büyüklüklerine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Derse yönelik tutum üzerindeki etki büyüklüğü hangi düzeydedir?
12. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından yayım yılına göre farklılaşmakta mıdır?
13. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından araştırmanın yürütüldüğü yere göre farklılaşmakta mıdır?

14. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından yayım türüne göre farklılaşmakta mıdır?
15. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından uygulanan yönetime göre farklılaşmakta mıdır?
16. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından dildeki beceri alanlarına (dinleme, konuşma, yazma, okuma, kelime vb.) göre farklılaşmakta mıdır?
17. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından öğretim kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
18. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından uygulama sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
19. Etkililik düzeyi derse yönelik tutum bakımından örneklem büyüklüklerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim alanı eğitimin kalitesinin artırılması için birçok çalışmanın yürütüldüğü alanlardan biridir. Bilim insanları tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda her gün çok fazla sayıda tez, makale, bildiri ve kitap yayımlanmaktadır. Çalışmaların sayısı artıkça bu çalışmaların daha kapsamlı ve sistematik bir şekilde sentezlenmesi ihtiyacı da artmaktadır (Basit ve Deniz, 2020, s.102). Bu noktada aynı konuda yapılan birbirinden bağımsız çalışmaların ortaya koydukları sonuçların sentezlenmesinde kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birinin meta-analiz olduğu söylenebilir. Yıldız'a (2002) göre herhangi bir çalışma alanında belirli bir konuda birbirinden ayrı olarak yapılmış sayıca fazla çalışmalar bulunmaktadır. Bu sayıca çok araştırma aynı anda incelenmeyi ve içlerindeki hedeflenen bilgilere ulaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bundan dolayı, bu bilgi birikiminden etkin bir şekilde faydalanmak, bu çalışmalardan çıkan sonuçları yorumlamak ve tüm bunların yeni çalışmalarla sonuçlanması için daha detaylı ve geniş bir araştırma yaklaşımına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi noktasında meta-analizin kullanılabilecek bir yöntem olduğu söylenebilir. Meta-analizin sosyal bilimler alanında biriken bu devasa bilgi kümesini bir araya getirerek güvenilir sonuçlara ulaşılmasını ve daha kapsamlı yorumlar yapılmasına imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek için yapılmış olan benzer bireysel çalışmaların bulgularını bütünleştirmek suretiyle bir sentezinin yapılmasına imkân vermesinden dolayı önemli görülmektedir. Bu meta-analiz çalışmasında yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yaklaşımların akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisine dair daha geniş ve kapsamlı bir görüş elde edilmesini sağlayarak anlamlı yorumlar yapılmasının önünü açacaktır. Öğrenen merkezli yaklaşımların geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisinin meta-analiz yöntemi ile tespit edilmesi öğretimin kalitesinin artırılması noktasında hem diğer araştırmacılara hem de eğitim programlarının uygulayıcıları olan eğitimcilere daha net ve somut fikirler vereceğine, onlara daha geniş bir perspektif sunabileceğine inanılmaktadır. Böylece öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluğunun verildiği özerk öğrenme ortamlarının sağlanabileceği düşünülmektedir.

Öğrencileri merkeze alan strateji, yöntem ve tekniklerin etkisini ortaya koyan bireysel çalışma sonuçlarının alanyazın için önemli veriler ortaya koyduğu söylenebilir. Fakat farklı yer ve zaman dilimlerinde bu konularda yapılan çalışma sonuçlarını bir araya getirip genel eğilimin belirlenmesi önemli görülmektedir. Marzano ve diğerleri (2001) benzer şekilde bir ya da birkaç çalışmadan elde edilen sonuçların bir strateji veya yaklaşımın işe yararlığı noktasında belirleyici olmadığını, sentezlenmiş sonuçların konunun etkililiğine dair daha iyi veriler ortaya koyacağını ifade etmektedirler. Bu noktadan hareketle, yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğine dair birbirinden ayrı zamanlarda ve birbirinden bağımsız araştırmacılar tarafından hem ülkemizde hem de yurt dışında yürütülen bu çalışmaların tek bir araştırmacı veya araştırmacının bakış açısını sunmak yerine daha geniş bir perspektif ortaya koyacağı savunulabilir.

Bu noktadan hareketle, bu meta-analiz çalışması İngilizce öğretim programlarında öngörülen ve ön plana çıkarılan öğrenen merkezli yöntemleri ele alması, hem Türkiye hem yurt dışında yapılmış olan bireysel çalışmalarını bütünleştirmesi ve derse yönelik tutumu da incelemesi bakımından diğer meta-analiz çalışmalarından ayrılmaktadır.

1.4. Varsayımlar

Meta-analize dahil edilen çalışmaların deneysel araştırma prosedürlerine uygun yapıldığı ve elde edilen bulguların yansız bir şekilde sunulduğu,

Meta-analize dahil edilen çalışmalarda akademik başarıyı ve derse yönelik tutumu ölçmek için geliştirilen/kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan meta-analiz çalışmasında incelenen çalışmalar,

- 01/01/2005-14/06/2022 yılları arasında İngilizce dersinde işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerinde etkililiğini ölçen çalışmalarla,
- MEB ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretim programında öngörülen öğrenen merkezli yöntemlerden, işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve/veya proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmalar ile,
- Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre belirlenen, alanyazın incelemesi ve araştırması yapılırken kullanılan anahtar sözcükler ile YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholars, Education Resources Information Center (ERIC), Proquest Digital Dissertations, Elsevier/Science Direct, Emerald, Ulakbilim/EBSCO, Web of Science, Taylor & Francis, Dergipark, JSTOR, Springer, SAGE, Wiley Online Library veri tabanları ve makale paylaşım sitelerinde ulaşılan çalışmalarla,
- Meta-analiz kapsamında incelenen çalışmalarda yapılan analizler çalışmanın problem ve alt problemlerde belirlenen moderatör analizleriyle,
- Araştırmada öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini incelemeye aldığından öntest-sontest kontrol gruplu çalışmalarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İşbirliğine dayalı öğretim: “Öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir” (Açıkgöz, 2016, s.336).

Drama: Eğitim ve öğretimde çocuğu merkeze alan, denemesine, üretmesine ve yaratıcılığını kullanmasına imkan veren bir yöntemdir (San, 2006).

Proje tabanlı öğrenme: Zorlu sorulara dayalı karmaşık bir görev, veya öğrencileri tasarlama, problem çözme, karar verme ve araştırma süreçlerine dahil eden etkinlikler olarak tanımlanır (Aiedah ve Audrey Lee, 2012).

Meta-analiz: Önceden gerçekleştirilen bireysel çalışmalardan elde edilen sonuçları bütünleştirmek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntem ve tekniktir (Bakioğlu ve Özcan, 2016, s.6).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan öğrenci merkezli öğretim yöntemleriyle ilgili bilgilere ve alanyazında İngilizce öğretimi kapsamında yurt içinde ve yurt dışında yapılan meta-analiz çalışmalarına yer verilmiştir.

2.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Öğrenme ve öğretme ortamlarının daha verimli ve etkili hale getirilmesi için birçok teknikten ve yöntemden faydalanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler uygulanırken öğrenci ve öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişimlerini yani öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim becerileri önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerini ve etkileşimlerini, birbirlerinden öğrenmelerine fırsat verir. Bu amaçla kullanılacak yöntemlerden birinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi olduğu görülmektedir. Kubaşık öğrenme, işbirlikçi öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi farklı isimlerle ifade edilen işbirliğine dayalı öğrenmede ortak olan şey işbirliği olmasıdır. Bu noktadan hareketle, öğrenme hedeflerinin gerçekleştirilmesi için öğrenenlerin küçük gruplar içinde birlikte çalıştığı ve işbirliği içinde elde ettikleri başarılar için ödül aldıkları öğretimsel süreçler (Ekinci, 2015) olarak tanımlanabilir. Açıkgöz'e (2016, s.336) göre işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenler küçük gruplar halinde biraraya gelerek etkileşimde bulunurlar, öğretmen ise sınıfta dolaşarak işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında yardıma ihtiyaç duyan öğrencilere yardım eder.

2.1.1. İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlkeleri

Sınıfta gerçekleştirilen herhangi bir grup çalışmasının işbirliğine dayalı öğrenme olabilmesi grup ödülü/ortak ürün, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze etkileşim, sosyal beceriler, grup sürecinin değerlendirilmesi ve eşit başarı fırsatı gibi belli başlı bazı koşulları sağlaması gerekir (Açıkgöz, 2016, s. 340-344). Benzer şekilde Johnson ve Johnson (1989) işbirliğine dayalı öğrenme sürecinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için beş temel ilke belirlemiştir (Akt. Yıldız, 2020). Bu ilkeler Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1

İşbirliğinde Dayalı Öğrenme Modelinin Beş Temel İlkesi

Olumlu Bağımlılık	Sürecin başından sonuna kadar öğrenciler arasındaki etkileşim çok önemlidir. Birinin yapacağı hata herkesi etkileyebileceği gibi birinin başarısı da gruptaki bütün bireyleri etkileyecektir. Bu yüzden öğrenciler arasındaki etkileşim üst düzeyde olmalıdır.
Bireysel Sorumluluk	Süreci sonuna kadar etkili bir şekilde sürdürebilmek için her öğrenci bireysel katkı sağlayarak ortak amaca doğru ilerlemelidir. Bu şekilde hareket edilerek her öğrenci kendi sorumluluğunu alır ve bireysel sorumluluğa yönelik gelişim sağlar.
Yüz yüze Destekleyici Etkileşim	Süreç içinde öğrenciler, birbirlerine geri dönüt vererek destekleyici bir etkileşim atmosferi oluşturur. Bireyler arasındaki yardımlaşma, olumlu pekiştirme gibi tutumlar bireylerin güven duygusuna katkı sağlayarak onların yüz yüze etkileşim kurmasını sağlar.
Sosyal Beceriler	İşbirlikli öğrenme modelinin etkili bir yönü de bireylerin küçük gruplarda olumlu sosyal beceriler kazanmasıdır. Bu beceriler arasında; birbirini takdir etme, liderlik, bağımsız seçim yapma, sorumluluk ve saygı gibi beceriler vardır.
Grup Değerlendirilmesi	Sürecinin Grup üyeleri süreç boyunca eleştirel bir bakış açısı geliştirip grup içerisinde gruba katkı sağlayan ve katkı sağlamayan üyeler hakkında olumlu ya da olumsuz görüşlerini bildirip grubun daha etkili bir şekilde ilerlemesini sağlamalıdır.

(Yıldız, 2020 tez çalışmasından uyarlanmıştır)

Tablo 1’de görüldüğü gibi, işbirliğine dayalı öğrenmede grubun bir bütün olarak başarılı olması grup üyelerinin her birinin üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesine bağlıdır. Bu durumun katılımcılar arasında olumlu yönde bir bağlılık duygusu oluşturduğu söylenebilir. Öğrenenler arasında sağlanan olumlu etkileşim ortamı sayesinde birbirlerinden öğrenmekte ve birbirlerinin öğrenmelerine destek olmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sosyalleşmesinde önemli rol oynadığı açıktır.

2.1.2. İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenmenin Karşılaştırılması

İşbirlikli öğrenme grupları ve geleneksel öğrenme grupları arasında önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıkların karşılaştırmasını Johnson ve diğerleri (1993) Tablo 2’deki gibi ortaya koymuştur (Akt. Erdamar, 2017).

Tablo 2
Geleneksel Öğrenme Grupları ile İşbirlikli Öğrenme Gruplarının Karşılaştırılması

Geleneksel Öğrenme Grupları	İşbirlikli Öğrenme Grupları
1.Grupta bulunan bireyler sadece kendilerinden sorumludur. Gruba bağlılık düşük düzeydedir. Bireysel performans ön plandadır.	1.Grupta bulunan bireyler kendilerinden sorumlu olmanın yanında grupta bulunan diğer bireylerin de öğrenmelerinden sorumludur.
2.Bireylerin birbirine katkısı tartışılmaz.	2.Grup içi bağlılık olumlu ve üst düzeydedir. Grup içi performans üst düzeydedir.
3.Grupla çalışma becerileri göz ardı edilir.	3.Bireyler birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olmakla birlikte birbirlerini teşvik ederler.
4.Grupta bireysel değerlendirmeler yapılır.	4.Grupla çalışma becerileri ön plandadır.

(Erdamar, 2017 yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır)

Tablo 2’de işbirliğine dayalı öğrenme, öğrencileri küçük takımlar içinde ve belirli bir ortak amacın gerçekleştirilmesi gayesine dayanmaktadır. Öğrenciler içinde buldukları gruplarda takım arkadaşlarına güvenirlere ve hep beraber sonuca ulaşmak için işbirliği kurarak çalışırlar. Her öğrencinin bir rol üstlendiği işbirliğine dayalı öğrenmede bu roller ve takımlar sabit olmayıp her ortak amaçta değişiklik göstermektedir. Böylece öğrenciler farklı görevleri yerine getirerek süreç içerisinde daha çok beceri kazanmış olmaktadır.

2.1.3.İşbirliğine Dayalı Öğrenmede Kullanılan Teknikler

İşbirliğine dayalı öğrenme kapsamında kullanılabilir çok sayıda teknik alanyazında bulunmaktadır. Bunlardan yaygın olarak kullanılanları aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.3.1. Ayrılıp-Birleşme

Çeşitli özelliklerde gruplar meydana getirilir. Konular bölümlere ayrılır ve gruplardaki herkes bir bölümün uzmanı olarak görevlendirilir. Gruplardan üyeler seçilerek yeni gruplar oluşturmak suretiyle gruplar değişim içinde olur. Bölüm uzmanların bir araya gelmesi ile oluşan bu yeni grup kendi belirledikleri yeni bölümlerine çalışırlar. Öğrenciler öğrendikleri ile eski grubuna döner ve kendi arkadaşlarına bilgi verir. Daha sonra tüm üye ve gruplar için sınav yapılır. Sonuçlar bireyseldir ancak grup olarak not alınır (Karaca, 2005).

2.1.3.2. Takım-Oyun-Turnuva

İşbirliğine dayalı öğrenme tekniklerinden ilki olan bu teknikte haftalık turnuvalar yapılır. Takım puanını artırmak için öğrenciler diğer takım üyeleri ile birlikte akademik oyunlara katılırlar. Bu akademik oyunların gerçekleştirildiği turnuva masalarında en çok puan alan öğrenci, takımına puan kazandırmış olur. Burada her öğrenci kendi seviyesindeki öğrenci ile yarışır: düşük seviyedekiler düşüklerle, yüksek seviyedekiler yüksek başarı gösterenlerle. Böylelikle başarı için eşit fırsata sahip olurlar (Ekinci, 2015, s.102).

2.1.3.3. İşbirliği-İşbirliği

Kagan'ın geliştirdiği bu teknikte öğrencilere işbirlikli çalışma, eleştirel düşünme becerileri kazandırılır (Bozkurt, 2019).

Çetin (2010) bu tekniğin uygulanmasında izlenmesi gereken aşamaları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmen öğrencilerin sınıf içerisinde konu hakkında tartışmasını sağlar.
- Öğretmen öğrenci takımlarının oluşmasını sağlar. Takımlar oluşturulurken karma olmasına dikkat edilmelidir.
- Takımlar oluşturulduktan sonra öğretmen öğrencilere süreç hakkında bilgi verir.
- Konu takımdaki öğrencilerle beraber belirlenir.
- Konu belirlendikten sonra takımdaki öğrenciler alt konuları belirler ve böylelikle bireysel çalışacakları konular seçilir.
- Her öğrenci kendi konusuyla ilgili bilgi toplar ve bilgiyi düzenler.
- Öğrenciler alt konularını takıma sunarlar, tartışırlar. Grup alt konular hakkında bilgilenir.
- Öğrenciler, farklı materyaller kullanarak takım sunumlarını hazırlarlar.
- Hazırlanan sunumlar tüm sınıfa sunulur.
- Öğrenciler ve öğretmenler tarafından takımların sunumları değerlendirilerek süreç son bulur.

2.1.3.4. Akademik Çelişki

Tekniğin temel amacı öğrencilerdeki düşünsel ve bilgisel uyumsuzluğu ortaya

çıkartmak ve farkındalık kazandırmaktır. Eleştirel düşüncenin keyifli ve zevkli bir şekilde uygulanmasına olanak tanır. Ancak çelişki olarak sunulan konunun tartışmaya dönüşme potansiyeli olduğu için sınıf içinde pek tercih edilmeyen bir teknik olmasına neden olmuştur (Sevim ve Varışoğlu, 2015).

2.1.3.5. Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon (BIOK)

Son zamanlarda işbirliğine dayalı öğrenme teknikleri arasında yerini alan bu teknik, yetenek-temelli okuma grupları yaklaşımından temelini almaktadır. Okuma gruplarından ikişer kişilik takımlar meydana getirilir ve bu takımlar anlamlı okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye çalışırlar. Bu bağlamda, yüksek sesle okuma, okunan metinlere yönelik tahminlerde bulunma, soru sorma, özet yapma, verilen konu ile ilgili kompozisyon yazma gibi etkinlikler kullanılır. Takımlarda yer alan öğrenciler, testlerin hazırlanması, yazma ve yazılanların kontrol edilmesi ve düzeltilmesi noktasında birbirlerine yardım ederler. Takımlar, üyelerin sergilediği performansa göre ödüllendirilir. Kapsamlı bir program olan bu teknik okuma, yazma ve dil becerilerini öğretmek ve geliştirmek için kullanılabilir (Doymuş ve Doğan, 2015).

2.1.3.6. Takım Destekli Bireyselleşme

Bu teknikte heterojen gruplarda öğrenciler bireysel olarak öğrenirler, fakat yardıma ihtiyaç duydukları anda takım arkadaşlarından yardım isteyebilmektedirler. Grup üyeleri birbirinin eksikliğini tamamlama noktasında birbirleriyle yardımlaşırlar (Akdemir, 2018, s.73).

2.1.3.7. Düşün-Eşleş-Paylaş

Frank Lyman tarafından geliştirilen Düşün-Eşleş-Paylaş tekniği üç aşamadan oluşur; İlk aşamada, öğretmen açık uçlu bir soru sorar ve öğrencilere düşünmeleri için belli bir dakika süre verir. Daha sonra, öğrenciler buldukları yanıtları karşılıklı olarak eşleşerek değerlendirmeye başlar. Tartışma sonrasında kendilerince doğru yanıt belirlerler. Son olarak, tüm öğrenciler cevaplarını sınıf ile paylaşır. Öğrenmeyi kolaylaştıran bu teknik tüm ders aşamalarında kullanılabilen etkili bir öğrenme tekniğidir. Bu teknik ayrıca öğrencilerin sosyal yönlerinin de gelişmesini sağlar (Gölgeli, 2012).

2.1.3.8. Yuvarlak Masa (Round Table)

Yuvarlak masa tekniği bir tür tartışma ve paylaşma tekniğidir. Her katılımcının eşit söz hakkı vardır. İçinde beyin fırtınasına benzer bir tür uygulama vardır. Her öğrenci kâğıt kalem ile katılır. Tartışılan konu sırayla her katılımcının söz hakkı almasıyla devam eder. Bir konu hakkında derin düşünmeyi sağlar çoklu etkileşim ile sosyallik sağlar. Özellikle İngilizce dersinde yazma, dinleme, konuşma ve okuma becerileri için olanak sağladığından dolayı etkili bir tekniktir. Diğer derslerde de başarıyla uygulanabilecek kadar esnektir (McFadden vd., 1990).

2.1.3.9. Karşılıklı Sorgulama

Öğretmen konu hakkında bilgilendirme yapar. Öğrenciler daha sonra ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Öğretmenler rehberlik yapar ve süreç içinde nasıl soru sorulması gerektiği konusunda bilgi verir. Birbirleri ile soru-cevap yapmaları sağlanır (Karaca, 2005).

2.1.4. Yabancı Dil Eğitimi ve İşbirliğine Dayalı Öğrenme

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmeye devam ettiği, dijital bir değişim ve dönüşümün yaşandığı bu çağda bireylerin rekabet etmek ve sosyalleşmek için yabancı dil bilme gereksinimini artırdığı söylenebilir. Ulusal ve uluslararası alanda ortaya çıkan yeni iş kolları ve olanakları, okul değişim programları yabancı dil bilen bireylere daha iyi fırsatlar sunmaktadır. Bütün bunlar ise okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerilerinin yanında dilbilgisi, kelime, telafuz gibi dilin diğer bileşenlerine hakim nitelikli bireyler gerektirmektedir. Bu bağlamda, sözü edilen dil beceri ve bileşenlerinin kazandırılmasında kullanılacak yöntemlerden birinin işbirlikli öğrenme olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde öğrenenlerin dil becerilerinin (özellikle konuşma, dinleme, okuma) ve kelime dağarcıklarının işbirlikli öğrenme ortamlarında geleneksel öğrenme ortamlarına göre daha fazla geliştiği ortaya çıkmaktadır.

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kullanılan çeşitli etkinliklerin geliştirilmesi için temel oluşturur. Öğretmenler, öğrenciler için özgün ve destekleyici bir ortam yaratarak gerçek yaşam görevleri, göreve dayalı etkileşim, gerçek dünya materyali ve yoğun sözlü uygulama gibi farklı türlerdeki etkinlikleri kullanabilirler (Shahamat, 2014). Öğrenciler öğretmenden pasif olarak bilgi

almazlar, fakat sorunları çözmek ve projeleri tamamlamak için birlikte çalışırlar. İkili ve grup çalışmasının kullanımı, iletişimsel yeterliliğin ve ikinci dili gerçek dünya durumlarında kullanma becerilerinin gelişmesinde etkilidir. İngilizce öğretiminde işbirliğine dayalı öğrenmenin kullanılması, farklı dil yeterlilik seviyelerine sahip öğrenciler için teşvik edici ve destekleyici etkileşim ortamı sağlar (Ning, 2010). İşbirlikli öğrenme ortamlarında, öğrenen akranlarından aldığı sözel tepkilere göre yabancı dilde düzeltmeler yapar. İşbirliğine dayalı öğrenme gruplarında, öğrenilen dilin sürekli kullanılması gerekliliği öğrencilerin dili pratize etmelerine ve yaşayarak öğrenmelerine zemin hazırlar (Apple, 2006).

Zuo (2011) işbirlikli öğrenme yöntemi kapsamında İngilizce derslerinde dört temel dil becerisi (dinleme, okuma, yazma, konuşma) başta olmak üzere dilin diğer bileşenlerine (dilbilgisi, imla, kültür vb.) yönelik kullanılabilecek teknikleri aşağıdaki tabloda ortaya koymaktadır.

Tablo 3

İngilizce Dersinde Kullanılabilecek İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

İşbirlikli Öğrenme Tekniği	Dil Beceri Alanı/Dil Bileşeni
Birlikte Öğrenme	Okuma, Yazma, Konuşma, Kültür
Takım Oyunu Turnuva	Dilbilgisi ve İmla Kuralları
Grup Araştırması	Yazma ve Kültür
Ayrılıp Birleşme Teknikleri	Okuma, Edebiyat
Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri	Dilbilgisi ve İmla Kuralları
Cohen'in Kompleks Öğretimi	Sosyal Beceriler, Kültür, Okuma, Yazma, Dilbilgisi ve İmla Kuralları
Kagan İşbirlikli Öğrenme Stratejileri	Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma
Birleştirilmiş İşbirlikli Okuma ve Kompozisyon	Okuma, Yazma, Yazım, İmla, Kelime, Edebiyat

Zuo'dan (2011) uyarlanmıştır.

Shaaban ve Ghaith (2005) dinleme, okuma ve yazma becerileri, iletişimi etkileyen belirli metinsel ve bağlamsal değişkenlere göre değişen çeşitli dilbilimsel ve dil ötesi yeterlilikler gerektirir. Bu noktada, bu yeterliklerin kazandırılmasında işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili olabileceği söylenebilir. Benzer şekilde, Açıkgöz (1995, s.304) işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrencileri öğrenme sürecine aktif bir şekilde katma, öğretimi bireyselleştirme, öğrenciye kendi öğrenmesine yön verme fırsatı verme, öğrenme ortamında olumlu bir atmosfer oluşturma, öğrenme ortamının etkileşimli hale getirilmesi, öğrencilerin yabancı dili pratize etme fırsatı bulması ve anında dönüt-düzeltilme olanağı sunma gibi etkilerinin olduğunu ifade etmektedir.

2.2. Proje Tabanlı Öğrenme

Kalıcı ve etkili öğrenme için, öğrencilerin ders etkinliklerine etkin bir şekilde katılması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, öğrenme sürecinde sorumluluk alması, sorgulaması ve problemlere çözüm getirmesi beklenmektedir. Bu nedenledir ki, çağdaş eğitim anlayışı, öğrenme ve öğretme sürecindeki bireyi, pasif öğrenen konumundan çıkarıp araştırabilen, inceleyen, bilgiye ulaşabilen ve bilgileri anlamlandırabilen öğrenenler haline getirmeyi hedeflemektedir (Taşpınar, 2020). Bu noktada, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte öğrenip araştırma yaptığı öğrenme yaklaşımlarından biri olan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ön plana çıktığı görülmektedir.

Alanyazına bakıldığında proje tabanlı öğrenmeye yönelik bazı tanımlama ve açıklamaların olduğu görülmektedir. Akkoyunlu ve Erdem (2002) öğrenenlerin belirlenen hedeflere ulaşmak için bireysel veya grup olarak kendi öğrenmelerini planladıkları, çalışmalarını birlikte planladıkları, öğrencilerin sorumluluk alma, bilgi edinme gibi becerilerini geliştirmeye yönelik süreç olarak tanımlamaktadır. Saracaloğlu ve diğerlerine (2006) göre proje tabanlı öğrenme, öğrenenlerin problem çözme becerilerini içerisine alan ve öğrenenlerin öğrendiklerini yapılandırması için kendi kendilerine çalışmalarına olanak veren, kendi ürünlerini ortaya koymalarını sağlayan, bilimsel yöntem aşamalarının işe koşulduğu bir eğitim modelidir. Proje tabanlı öğrenme tasarıya dayalıdır ve süreç odaklıdır. Bundan dolayı öğrencinin zihinsel yapısını sürekli yeni öğrendikleri ile şemalaştırması anlamına da gelmektedir. Sınıf ya da grup içi etkileşimler önemlidir. Öğrenme ortamlarını öğrenenler kendileri kurdukları için yaratıcı düşünme becerilerini ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri görülmektedir. Başbay (2015) ve Demirhan'a (2002) göre proje tabanlı öğrenmede, kısa ve uzun vadeli hedefler öğrenen ve öğretmen tarafından araştırılıp gerçek hayat durumlarıyla birleştirilir. Oral (2019) projenin tanımını yaparak proje tabanlı öğrenmeyi projenin öğrenme süreçlerine yansımaları olarak ele almaktadır. Ona göre proje, bir konunun detaylı bir şekilde incelenip bilimsel araştırma yöntemlerinden faydalanarak irdelenmesi, araştırma sonuçlarının değerlendirilerek bir sonuca ulaşılması ve ulaşılan sonuçların raporlaştırılmasıdır. Projeler öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesini destekleyerek yaparak yaşayarak öğrenme imkânı oluşturur. Proje kavramının öğrenme-öğretme süreçleri ile ilişkilendirilmesi proje tabanlı öğrenme kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Bu açıklamalara dayanarak proje tabanlı öğrenmede öğrenenlerin bilgilerini kendilerinin yapılandığı, araştırma yaptığı, materyal oluşturabildiği, yaparak yaşayarak öğrenebildiği bir öğrenme olanağının olduğu ifade edilebilir.

2.2.1. Proje Tabanlı Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının felsefi temellerine bakıldığında pragmatizm ve ilerlemeci eğitim anlayışından beslendiği söylenebilir. Pragmatik felsefe akımı, merkeze öğrenciyi alır. Öğrenenlerin eğitim sürecinde aktif katılımlarını amaçlar. Öğretmenler yol gösterici ve rehberdir. Eğitim programları bireysel ihtiyaçları temel alır, çok yönlü ve esnek hazırlanırlar. İlerlemeci felsefe akımında ise eğitim süreci hayatla birleştirilmelidir. Çünkü okul hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisidir. Sınıf ve okul ortamında rekabetten çok, işbirliğine dayalı öğrenmeler gerçekleştirilmelidir. Problem çözme ve proje yönelimli bir eğitime ağırlık verilmelidir (Külahoğlu vd., 2016). Proje tabanlı öğrenmenin yapılandırmacı yaklaşımla da yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için öğrenci süreçte aktif olmalı, yaparak yaşayarak üretmelidir. Bilginin transferine ve yeniden yapılandırılmasına dayanan bu anlayışta da öğrenci etkin rol oynamaktadır.

2.2.2. Proje Tabanlı Öğrenmenin Temel Özellikleri

Erdem (2002), proje tabanlı öğrenmenin özelliklerinin bir kısmını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenme ortamı doğaldır ve çok disiplinli bir anlayış temel alınır.
- Projenin araştırılması, tasarlanması, sürecin yürütülmesi ve değerlendirilmesi olarak belirli bir zaman dilimini kapsamaktadır.
- Bir konu üzerinde uzmanlaşmayı amaçlar.
- Öğretmenin rehberliğinde hem bireysel hem grup çalışmaları teşvik edilir.
- Sorumluluk alma, kendi kendine yetme, öz saygınlık gibi değerlerin öğrenciler tarafından hissedilmesi.
- Özgün, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması.
- Değerlendirme ve öz-değerlendirme becerilerinin gelişmesi.

Atik (2009) ise proje tabanlı öğrenmenin, merkezinde öğrencinin olması, gerçek dünyayla bağlantılı ve araştırma tabanlı olması, çeşitli kaynakların kullanılması, zamana yayılması gibi çeşitli özelliklere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Bu bilgilere dayanarak, proje tabanlı öğrenmede süreç boyunca öğrenenler; sorumluluk alma, eleştirel düşünme, üst düzey bilgileri oluşturma, yaratıcı fikirler ortaya koyma, özgün çalışmalar yapma gibi birçok beceriyi deneyimledikleri söylenebilir.

2.2.3. Proje Tabanlı Öğrenmenin Temel Unsurları

Proje tabanlı öğrenmenin içerik, etkinlikler, süreç ve sonuç olmak üzere 4 temel bileşenin olduğu ortaya çıkmaktadır.

İçerik: İçerik gerçek yaşam durumları ile örtüşmelidir. Öğrencilerin, günlük hayatta karşılarına çıkabilecek problemler ele alınmalıdır. Öğretmenler, öğrenenleri bir probleme odaklama yoluyla bilgilerini derinleştirmelerine izin verir. Konuya kapsayıcı bir gözle bakılmalıdır (Bayraktar, 2015).

Etkinlikler: Öğrenciler probleme çözüm üretmek için araştırmalar yapar, zor sorularla uğraşır ve sorgulamalar yapar. Bu durum öğrencilerin öğrendiği bilgileri farklı durumlara uygulamalarına imkân tanır. Etkinlikler bireyin öğrendiklerini gerçek yaşama uygulamalarının bir aracıdır (Başbay, 2015).

Süreç: Araştırma sürecinde öğrenenler grup çalışması yaparak ortak bir amaç için birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Bireysel çalışmada sürecin sorumluluğu öğrenciye verilir. Böylece öğrenci karar verme ve öz düzenleme becerilerini kazanır (Başbay, 2015).

Sonuç: Değerlendirme sadece çıktılara göre değil, hem sonuç hem de süreç üzerinden yapılır. Öğrenenlerin, öz-benlik, öz-yeterlilik, öz-denetim, dışa-dönük, bilişsel süreç, yaşamsal ve teknoloji kullanma gibi becerileri kazanmasına yardımcı olur (Bayraktar, 2015).

2.2.4. Proje Tabanlı Öğrenme Uygulama Aşamaları

Proje tabanlı öğrenmenin uygulanmasında takip edilen bazı aşamaların olduğu belirtilmektedir. Erdem (2002) bu aşamaların **i)** hedeflerin saptanması **ii)**

konuların belirlenmesi ve seçilmesi **iii)** grupların oluşturulması **iv)** projenin planlarının oluşturulması ve hazırlanması **v)** projenin uygulanması **vi)** sunumun yapılması **vii)** ürünün değerlendirilmesi şeklinde olduğunu göstermektedir.

İlk aşamada öğrenenler kaynakları araştırır. Projeyi belli bir alanda sınırlayarak sorular önerilir. Grup üyeleri hep beraber proje planı hazırlarlar. Sonra çeşitli kararlar alır ve kendi aralarında iş bölümü yaparlar. Grup üyeleri örgütlenecek veriler ile bilgileri tahlil eder. Sunumun nasıl yapılacağına karar verirler. Daha sonra sınıfta ya da belirlenen herhangi bir yerde sunum yapılır. Öğrenciler, proje hakkındaki dönütlerini paylaşır. En son aşamada öğretmenler ve öğrenenler projeleri hep birlikte paylaşır (Başbay, 2015).

2.2.5. Proje Tabanlı Öğrenmenin Avantaj ve Sınırlılıkları

Öğrenen merkezli olan proje tabanlı öğrenme yönteminin belli başlı avantajları Korkmaz ve Kaptan (2001) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Bireylere yaşam boyu öğrenmeyi öğretir.
- İşbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri ile öğrencilerin sosyal becerilerini doğrudan geliştirir.
- Öğrenenlere bireysel sorumluluklar verir. Böylece karar alma ve öz düzenleme, eleştirel düşünme, araştırma, inceleme ve sorgulama gibi özellikleri kullanma, günlük hayatta karşılarına çıkabilecek problemlere çözüm üretme ve uygulama imkânı sağlar.
- Öğrendikleri bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirir.
- Öğrenciler, çoklu zekâ alanlarını kullanarak disiplinler arası ilişkiler kurar.
- Öğrenenlerin özgün ürünler ortaya koymasını sağlar.
- Öğrenenler eğitim sürecinde aktif rol alarak, yaparak yaşayarak kendi bilgilerini oluşturur.
- Öğrenenlere öz-denetim, öz-yeterlilik, teknoloji kullanma gibi beceriler kazandırır.

Bu avantaj ve faydalarının yanında proje tabanlı öğrenmenin bazı sınırlılıkları olduğu söylenebilir. Bu sınırlılıklar Demirhan ve Demirel (2003) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- Öğrenenlere verilen görev, öğrenmeden daha çok önemsenebilir.
- Öğrenciler çözülemeyecek problemler üzerinde yoğunlaşarak boş uğraşlara girebilir.
- Araştırma alanları iyi belirlenmemişse konudan sapma ve dağılma gözlenebilir.
- Proje etkinlikleri kapsayıcı olmayabilir.
- Ekonomik ve zaman kayıplarına neden olabilir.
- Yeterli materyalin bulunmaması, sınav endişesi ve ailesel faktörler gibi engeller etkili ve kalıcı öğrenmeye engel olabilir.
- Öğretmene çok fazla sorumluluk ve iş yükü düşer.

2.2.6. Proje Tabanlı Öğrenmede Öğretmen ve Öğrenci Rolü

Proje tabanlı öğrenmede öğretmen rolleri şu şekilde tanımlanmaktadır (Korkmaz ve Kaptan, 2001):

- Araştırmanın genel konusunu öğrencilere sunarak grup tartışmalarında öğrencilere rehberlik eder.
- Farklı disiplinlerdeki öğretmenler ile görüş alışverişinde bulunur.
- Proje süreçlerini yönetmelerinde gruplara yardım eder ve toplantılar yapar.
- Grupların proje için gerekli materyalleri ve araç gereçleri edinmelerine yardım eder.
- Proje sürecinde grup çalışmalarını ve öğrenci performanslarını denetler.
- Proje sunularının organize edilmesini sağlar.
- Proje süreci ile ilgili özetleri değerlendirerek öğrenmeleri denetler.
- Değerlendirme aşamasında süreci ve ürünü birlikte denetler.

Başbay'a (2015) göre geleneksel eğitimden farklı olarak çağdaş eğitimin birçok özelliğini bir araya getiren proje tabanlı öğrenmede öğrenen süreç boyunca aktif olduğundan, çalışmalar öğrenen merkezli bir anlayışla yapılmaktadır. Şekil 1'de Başbay (2015) tarafından düzenlenen 'öğrenen rolleri' şema haline getirilmeye çalışılmıştır.



Şekil 1. Proje tabanlı öğrenmede öğrenenin rolü (Başbay, 2015, s.72)

Şekil 1’de görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenmede öğrenenlerin öğrenme sürecinde sorumluluk alarak araştırma yapması, işbirlikli bir şekilde problemlere çözüm araması, farklı disiplinlerle bağlantı kurması beklenmektedir.

2.2.7. Proje Tabanlı Öğrenmede Değerlendirme

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımında öğrenenlerin değerlendirilme aşamasında sadece konuları kavrayıp kavramadığına bakılmaz. Gerçek yaşam becerilerinin gelişmesi beklenir ve değerlendirme aşamasında süreç ve ürün birlikte değerlendirmeye alınır. Bundan dolayı değerlendirmede kağıt kalem testlerinin yerine portfolyo değerlendirme gibi bütüncül değerlendirme yöntemlerinin söz konusu olduğu söylenebilir.

2.2.8. Yabancı Dil Eğitimi ve Proje Tabanlı Öğrenme

Öğrenenlerin farklı kaynaklardan bilgilere ulaşip elde ettikleri bilgileri eleştirel ve yaratıcı bir şekilde gerçek yaşam durumlarına uygulama imkanı bulduğu proje tabanlı öğrenmenin İngilizce derslerinde kullanılmasının dil becerilerinin gelişiminde ve öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu

etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim Poonpon (2011) öğrenenlerin bir probleme çözüm yolları geliştirdiği, ortaya bir ürün koydukları ve öğrenmeyi bağlamsallaştırdığı için proje tabanlı öğrenmenin İngilizce öğretimi ve öğrenimi için uygun olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Fried-Booth (2002) proje tabanlı öğrenme kapsamında projeler yapmanın İngilizce dilini gerçek yaşam ortamlarıyla doğal bir şekilde bütünleştirdiğini söylemektedir. Okuma, dinleme, izleme, belirlenen konu hakkında işbirlikli tartışma, hedef dilde elde edilen bilgilerin grup içinde analizi, rapor yazma, poster veya sunum metinleri yoluyla bilgi toplanmasının hedef dilin akademik ve gerçek yaşam becerileri ile doğal entegrasyonu olduğunu dile getirmektedir. Proje tabanlı öğrenmeyi içerik tabanlı bir yaklaşım olarak tanımlayan Beckett ve Miller (2006) da proje tabanlı öğrenmenin dinleme ve konuşma becerilerinin pratize edilmesinde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Mamakou ve Grigoriadou (2011) geleneksel dil öğretiminin genellikle okuma-anlama, yazma, kelime bilgisi ve dilbilgisi alıştırmalarından ibaret olduğunu ve onu (İngilizce) dil becerileriyle bütünleştirme noktasında eksik kaldığını belirtmektedir. Etkileşimli takım çalışmasının, eleştirel okuma ve yazmanın, iletişim becerilerinin, sunumların günümüz akademik ve gelecekteki çalışma ortamları için hayati öneme sahip sosyal becerilerden bazıları olduğunu ifade etmektedirler. Bu becerilerin proje tabanlı öğrenmenin dil sınıflarına entegre edilmesiyle geliştirilebileceğini düşünmektedirler. Soleimani ve diğerleri (2015) proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin okuma becerileri ve kelime kazanımı üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Sari (2019) öğrencilerin kelime öğrenmede yenilikçi yollara ihtiyaç duyduğunu ifade ederek bu noktada proje tabanlı kelime günlüğünün öğrencilere farklı ve yeni bir deneyim sunabileceğini belirtmektedir. Kelime günlüğü, dil öğrenenlerin öğretmen tarafından sağlanan şablonda kendi seçtikleri anahtar kelime terimlerinin veya çeşitli kelimelerin sürekli kişisel koleksiyonunu yaptıkları basit bir öğrenme etkinliğidir. Kelime günlüğünü tamamlarken öğrencilerden sadece şablondan kelime seçip anlamını yazmaları değil, aynı zamanda kelime türünü, kelimenin fonetik sembolünü, zıt ve eş anlamlısını ve bunları cümle içinde kullanması istenir.

Fragoulis (2009) ve Bell (2010) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenmenin **i)** öğrenci ihtiyaçlarına uygun, öğrencilerin gerçek

bağlamalarda yararlanabilecekleri ürünler ortaya koymak **ii)** İngilizce dil becerilerini geliştirmede uygun koşullar oluşturmak, proje tabanlı etkinlikler sonunda sadece yazma değil konuşma gibi diğer dil becerilerini geliştirmek **iii)** aktif katılımı sağlamak **iv)** öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı eğlenceli projelerle öğrencilerin İngilizce öğrenmeye ilgi ve motivasyonlarını artırmak **v)** birlikte çalışma becerisini geliştirmek gibi yararlarının olduğunu ifade etmektedirler.

Lam (2011) İngilizce öğrenen öğrencilerin proje tabanlı öğrenme kapsamında uygulayabileceği projelere şu örnekleri vermiştir:

Konuşma Projeleri: Ses/görüntü kasetleri üzerine konuşmalar ve sunular, ses/görüntü kasetlerinde sözlü yeterlilik görüşmesi, ses/görüntü kasetlerinde resimli konuşma, ses kasetlerinde şarkılar, kayıtlı konuşma günlükleri, videoya kaydedilmiş poster panosu sunuları veya yeniden anlatımı, panel tartışmaları, münazaralar, ses/görüntü kasetleri üzerine sınıf tartışmaları, ses/görüntü kasetlerinde hava durumu raporları, ses/görüntü kasetlerinde İngilizce köşe etkinlikleri, ses/görüntü kasetlerinde drama ve oyun, ses/görüntü kasetlerinde İngilizce konuşma yarışmaları, ses/ video kasetlerinde konferans/iş yorumlaması video kasetleri ve ses/video kasetleri vb. üzerine haber yayınları.

Dinleme Projeleri: Amerikan/İngiliz veya Avustralya İngilizcesinde TV veya radyo haberleri ve transkriptler, BBC/ Voice of America (VOA) haberleri ve transkriptleri, kaydedilmiş bir kaset ve transkriptler, kurs ders özetleri ve transkriptleri, paragraf diktesi veya kayıtlı medyanın özetlenmiş senaryoları vb.

Okuma Projeleri: Günlükleri okuma, yanıtları okuma, farklı konular hakkında okumalar, kitap raporları, laboratuvar raporları, haber bültenleri, reklamlar, sınıflandırılmış reklamlar, yansıma kağıtları, yayınlanmış yazılar, bir film/öykü/roman incelemelerini okuma ve gazete makalesi gibi yazılar.

Yazma Projeleri: Kompozisyonlar ve taslaklar, rehberli yazılar, günlük girişleri, günlükler, mektup arkadaşlarına mektuplar, e-posta yazışmaları, kitap raporları, laboratuvar raporları, gezi raporları, haber bültenleri, reklamlar, broşür veya kitapçık yazma, öyküleri yeniden yazma, akademik makale yazıları, yayınlanmış yazılar, film incelemeleri, hikaye/roman, gazete makalesi yazıları, problem/çözüm

deneme projesi vb.

Entegre Beceri Projeleri: Anket projesi, dinleme ve yazma projesi, okuma ve proje yazma vb.

Çeviri Projeleri: Kampüs özetlerinin, şirket broşürlerinin, makalelerinin, hikayeler, teknik yazılar, gezi rehberleri, reklamlar ve edebiyat çevirisi, ardıl tercüme projesi vb.

Özetle, proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin dil becerilerinin aktif gelişimi, öğrenmede zihinsel gelişim, akademik başarı ve öğrenme sürecine yönelik tutumlar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

2.3. Drama

Dramaya yönelik ilgili literatür incelendiğinde konuya ilişkin çeşitli tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Bunlardan biri Türk Dil Kurumu ([TDK], 2018) tarafından yapılan tanımlamadır. Buna göre, drama, “sahnede oynanmak için yazılmış oyun” ya da “acıklı, üzüntülü olayları, bazen güldürücü yönlerini de katarak konu alan sahne oyunu” anlamlarına gelmektedir. Çalışkan ve Karadağ (2020, s.40) drama teriminin kavramsal çerçevesini çizerek dramayı yaşamın kendisi olarak ifade etmektedirler. Yazılı bir metne bağlı değildir, katılımcıların bir lider rehberliğinde hayal ettiği ve yaşadığı durumları barındırır, grupla gerçekleşir.

Bu tanımlardan ve ifadelerden yola çıkarak drama yaşam içerisinde gerçekleşen eylemleri, olayları ve durumları herhangi bir sınıra bağlı kalmadan, grupla beraber bir lider eşliğinde canlandırmak olarak tanımlanabilir.

Drama eğitim için önemli bir öğretim aracıdır. Delihasanoglu’na (2021) göre ülkemizde hem bir teknik hem de bir ders olarak pek çok eğitsel düşünceyi bir araya getiren drama yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Özgür-İşyar’a (2017, s.14) göre ise eğitimde drama, temelini oyundan alarak kişilerin sosyalleşmesine, yaşama uyum sağlamasına yarayan; öğrencilerin yaşam ile bağlantısını canlı tutan, hayal etmeyi teşvik eden ve öğrencilerin kendilerine dair farkındalık geliştirmesini destekleyen çok yönlü bir öğretim yöntemidir.

2.3.1. Eğitimde Drama

Eğitimde drama öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor ihtiyaçlarına cevap veren etkileşimli yöntemlerden biridir. Çocukluk döneminin en önemli ihtiyaçlarından bir tanesi oyundur. Çocuklar için oyun bir haktır ve kendilerini ifade etme yoludur. Eğitimde drama ise oyunlar üzerine temellenmektedir. Dolayısıyla çocuklar oyun ihtiyaçlarını drama aracılığı ile karşılayabilmektedir. Drama süreçleri ile pek çok yaşantıyı deneyimleyen çocuklar kendisini ve yaşamı daha erken tanıma fırsatına erişir. Dramanın eğitim süreçlerinde kullanımı iki biçimdedir: birincisi bir disiplin olarak drama; ikincisi ise yöntem olarak dramadır. Bir disiplin olarak kullanıldığında da yöntem olarak kullanıldığında da doğaçlama, rol oynama, canlandırma gibi teknikler ile bir arada kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2019).

Eğitimde drama faaliyetleri ile öğrenciler kendisi, çevresi ve diğer canlılar arasındaki bağlantıları yaşantılar aracılığı ile öğrenir ve farkındalık kazanır. Drama aracılığı ile sonuca bağlı kalmadan kurgu dünyasında ne, neden, nasıl, nerede, kim gibi sorularla konuları analiz eder (Delihassanoğlu, 2021). Bu çalışmalar aracılığı ile öğrenci herhangi bir konu ile ilgili gerçek deneyimleri kurgusal ortamda yaparak yaşayarak, rol oynayarak edinir (Akar-Vural ve Somers, 2021).

Drama çalışmaları eğitimin tüm kademelerinde her yaşta katılımcı ile gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar eğitimin alışılmış kalıpların dışına çıkarak sıkıcı bir hale gelmekten kurtulmasına destek olmaktadır (Okvuran, 1995). Drama, öğrenmeyi oyunlaştırarak aynı zamanda öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlar. Bu noktada drama öğrencilerin hem ruhunu hem zihnini beslemektedir. İş birliği içerisinde çalışmak ve hayal gücünün farkına varmak öğrencilerin duyuşsal gelişimini de desteklemektedir (Çalışkan ve Karadağ, 2020).

2.3.2. Dramada Teknikler

Drama üzerine yapılmış yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde, çalışmalarda drama yöntemi uygulanırken kullanılabilecek geniş yelpazede tekniğin olduğu göze çarpmaktadır. Fakat burada alanyazın da dikkate alınarak drama yönteminde yaygın olarak kullanılan ortak teknikler açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda burada drama tekniklerinden rol oynama,

doğaçlama, simülasyon, dramatik oyun, pandomim, kukla, sıcak sandalye ve uzman görüşü (mantle of expert) ile ilgili bilgi verilmiştir.

2.3.2.1. Rol Oynama

Rol oynama canlandırma sürecinde birinin görevini üstlenmek, başka birinin görevini yerine getirmek üzere üstlenen görevin adıdır. Drama çalışmalarında rol oynamak ise katılımcıların –mış gibi yapma ve kendiliğindenlik süreçlerinde doğal ve içtenlikle canlandırma süreçlerini gerçekleştirmelerini sağlayan bir tekniktir. Rol oynama tekniği drama çalışmalarında katılımcıların gerçek dünya hakkındaki deneyimlerinin artırılmasında ve insanlarla iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinde etkilidir. Role uygun tüm katılımcılar girdikleri rol içinde birçok konuda düşünce üretebilir, herhangi bir yere yolculuk edebilir. Bu sayede katılımcıların empati becerisinin gelişimi desteklenir (Adıgüzel, 2019, s.358-359).

2.3.2.2. Doğaçlama

Katılımcıların verilen bir olay veya duruma yönelik spontane (kendiliğinden) gösterilen davranıştır. Bu anlamda bireyin esnekliğini ve yaratıcılığını ön plana çıkaran bir teknik olduğu söylenebilir.

2.3.2.3. Simülasyon

Simülasyonlar günlük hayatta karşılaşılan, anlaşılması zor durumları kolaylaştırma fırsatı sunar. Simülasyonlar aracılığıyla öğrenciler aktif olarak öğrenme sürecine dahil olabilir. Sorunlara etkili ve kalıcı çözüm yolları bulabilirler (Bozkurt, 2008). Yabancı dil eğitiminde öğrenenlere gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumlar sunularak, çözüm yolları bulmaları istenmek suretiyle konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılacak etkili tekniklerden olduğu söylenebilir.

2.3.2.4. Dramatik Oyun

Dramatik oyun, çocukların keşfettiği ve çevresindeki tüm karakterleri ve hareketleri taklit ettiği, özgür bir ortamda oynanan oyundur. Dramatik oyunlar grubu gerektirir ve anlıktır, süresi kestirilemez. Bunlara ek olarak metne bağlı

olmadan doğaçlama ve rol oynama tekniklerinin kullanıldığı bir süreçtir (Adıgüzel, 2006, s.19-20).

2.3.2.5. *Pantomim*

Adıgüzel'e (2019, s.391-393) göre, pantomim sözlü ifadeler olmaksızın bir olayın, düşüncenin veya duygunun bazen müzik ve dans eşliğinde, bazen bir eşya kullanılarak bazen de beden ve yüz hareketleriyle anlatıldığı bir oyundur. Ayna (2021) benzer ifadelerle, pantomimde katılımcıların herhangi bir sözel unsura yer vermeden bir olayı anlattıklarını, yaratıcılıklarını kullanarak olayları zihinlerinde canlandırdıklarını, jest ve mimikler yoluyla karmaşık durumları sergilediklerini söylemektedir.

2.3.2.6. *Kukla*

Öğrencilerin kuklalar ile drama faaliyetlerine katıldığı tekniktir. Kuklaların kullanıldığı drama çalışmalarında kukla tiyatrolarında olduğu gibi seyirciler bulunmaz, katılımcılar yer alır. Çocukların oldukça ilgisini çeken bu teknik kendini ifade etmekte güçlük çeken, utangaç çocukların kuklalardan yararlanarak kendini ifade etmesine yardımcı olur (Güney, 2009, s.67-68). Yabancı dil eğitiminde öğrenenlere eğlenceli ve güdüleyici bir öğrenme ortamı sunarak sözel dil becerilerini desteklemede etkili olabilecek bir teknik olduğu söylenebilir.

2.3.2.7. *Sıcak Sandalye*

Bu teknikte, katılımcı bir karakteri canlandırmak üzere arkadaşlarına sırtını dönerek sandalyeye oturur ve kendisine sorulan soruları cevaplar. Bu soruların kişisel sorular olmaması ve konu dışına çıkılmaması gerekir. Bunun için konunun ve soruların çerçevesinin önceden öğretmen tarafından belirlenmesinde fayda vardır. Bu teknikle, kişinin kendini tanıması ve belirli durumlarda nasıl davranması gerektiğini keşfetmesi sağlanır (Ayna, 2021).

2.3.2.8. *Uzman Görüşü (Expert Opinion/Mantle of Expert)*

Bu teknikte temel yaklaşım öğrencilerden, alanında uzman olan birini canlandırmaları istenir. Öğrenciler, bir tarihçi, psikolog veya sosyal hizmet uzmanı rolüne bürünebilirler. Örneğin, vali rolünü canlandıran bir öğrenci çocuk oyun

alanlarındaki sorunlara bir uzmanın fikirlerine başvurarak çözüm yolları arayabilir (Timur, 2019).

2.3.3. Drama Sürecindeki Öğeler

Drama yönteminin çalışma mekanı, oyun grubu, çalışmanın kendisi, drama lideri olmak üzere dört temel unsurunun olduğu söylenebilir.

2.3.3.1. Çalışma Mekanı (Çevre ve Materyaller)

Bir müze, laboratuvar, bahçe, sınıf veya atölye gibi her türlü alan drama çalışmasında kullanılacak mekan olabilir. Öğretmen tarafından mekan düzenlenmesi ve ayarlanması yapılmalı ve daha sonrasında kontrol edilmelidir. Sınıflardaki düzenleme her zaman için dramaya uygun olmayabilir bunun için drama çalışmalarına uygun şekilde düzenleme yapılmalıdır. Mekanda çalışmalara uygun atmosfer sağlamak amacıyla ışık kullanımını ona göre ayarlamak gerekir (Aytaş, 2008).

2.3.3.2. Oyun Grubu (Katılımcılar)

Drama etkinliğine katılım gösteren kişilerdir katılımcılar. Bu kişilerin hepsi birbirinden farklı tecrübeler ve özelliklere sahip olabilirler. Yaşları aynı olan grup üyeleri ortak gelişim özelliklerine sahiptir aynı zamanda birbirlerinden farklıdırlar. Bu nedenle drama etkinlikleri düzenlenince katılımcıların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Çoban, 2019).

2.3.3.3. Çalışmanın Kendisi/Konu (Uygulama)

Drama bileşenlerinden bir diğeri de konudur. Her şey dramanın konusu olabilir bunun nedeni dramanın temelini yaşam tecrübelerinden alması olabilir. Grubun yapısı, beklentisi ve yaş grubu, belirlenen kazanım ve hedef, konuyu seçmede önemli bir yer tutar. Konu, amaç ve kazanımlar doğrultusunda belirlenir (Çiçen, 2019).

2.3.3.4. Drama Lideri (Öğretmen)

Drama uygulaması yapılırken süreçte yönlendirici bir rol olarak görev yapan öğretmene/eğitmene/lidere ihtiyaç duyulur. Drama lideri drama sürecini

yönlendirebilmeli, planlayabilmeli ve uygulayabilmelidir. Drama konusuna hakim olmalıdır. Bu alanda teorik ve pratik bir eğitime sahip olmalıdır (Oğuz, 2015). Lider uygulamayı yapmadan önce mekanı uygulamaya uygun duruma getirmeli, uygulama sürecinde ihtiyaç duyulacak materyalleri öncesinde tedarik etmelidir (Bedak, 2020). Karadağ (2015)'a göre ise drama lideri, öğrencilere öncülük edip onları cesaretlendirir, katılımlarını düzenler. Kendilerini ifade etme noktasında öğrencilere imkan sağlar.

Burada verilen bilgilere dayanarak, öğrenenlerin kendilerini rahat hissettikleri ve hata yapmaktan korkmadıkları eğlenceli öğrenme ortamlarının sağlanmasında dramanın etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği ifade edilebilir. Konuları bağlamsallaştırarak öğrenilenlerin kalıcılığını sağladığı, öğrencileri grupla çalışmaya teşvik ettiği söylenebilir.

2.3.4.Yabancı Dil Eğitimi ve Drama

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin aktif kılınması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, dili deneyimlemesine olanak sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması önemli görülmektedir. Dili öğrenen ve dilin aktif kullanıcısı olacak olan bireyler öğrenciler olduğuna göre dili aktif bir şekilde iletişim aracı olarak kullanmalarını teşvik edip güdüleyecek eğlenceli öğrenme ortamlarının sunulması gerekmektedir. Dramanın yabancı dil öğretiminde kullanılmasının bu amaca hizmet edebileceği söylenebilir.

Dramanın dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanısıra akıcılık, kelime, dilbilgisi gibi dilin farklı yönlerinin geliştirilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Nitekim Chalmers (2007) drama yoluyla yapılan etkinliklerin sadece dildeki konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmediği aynı zamanda okuma ve yazma becerilerine de katkıda bulunduğunu dile getirmektedir. Dil öğrenmenin ön koşullarından birinin öğrencilerin dile karşı bir duyguya sahip olmaları olduğunu ifade eden Abraham (2018), drama yoluyla gerçek yaşamla ilgili sayısız konunun öğrencilere sunulabileceğini dile getirmiştir. Sözlü pratiği teşvik ederek, öğrencilere yeni kelime öbekleri ve ifadeler kullanma imkanı verme yoluyla öğrencilerde İngilizce konuşma güvenini geliştiren, böylece yaratıcı, eleştirel ve analitik öğrenenler olmanın yanı sıra İngilizcede daha yetkin olmalarını

sağlayan bir tartışma fırsatı verir. Öğretmenler ayrıca öğrencilere oyun okuma seansları düzenlemede ve oyunu gerçekleştirmede yardımcı olabilir. Bu, öğrencilerin konuşma/okuma/dinleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Aryn (2021) İngilizce öğretiminde drama yoluyla rol yapma, günlük yaşam senaryolarını canlandırma, metinleri ve diyalogları sahneleme veya taklit etme gibi başvurulan temel etkinliklerin öğrencilerin İngilizce konuşma yeteneklerinin yanı sıra özgüvenlerini de büyük ölçüde artıracaklarını söylemektedir. Hewgill ve diğerleri (2004) dil öğretiminde drama kullanmanın hedef dilde anlamlı ve akıcı etkileşimin sağlanması, fonetik özelliklerin ve yeni kelimelerin kendi bağlamı içinde ve etkileşimli bir şekilde kullanılarak özümsemesi, öğrencinin kendine olan güven duygusunun geliştirilmesi gibi yararlarının olduğunu dile getirmişlerdir.

Bütün bu ifadelerle dayanarak İngilizce öğretiminde drama kullanılmasının farklı öğrenme stillerine ve anlama düzeylerine sahip öğrencilerin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine yardımcı olmasının yanında dilin farklı yönlerini de geliştirebileceği ortaya çıkmaktadır. Dahası öğrencilerin sorumluluk alarak dili gerçek hayat durumlarında kullanmalarına olanak sağladığı için öğrencileri dil öğrenmeye güdüleyeceği ifade edilebilir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ülkemizde ve yurt dışında İngilizce dersi, İngilizce öğretimi, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, yabancı dil öğretiminde başvurulan yöntem ve teknikler üzerine yapılan meta-analiz çalışmalarına dair özet bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Batdı ve Candan (2022) yaptıkları çalışmada e-öğrenme uygulamalarının yabancı dil öğretiminde etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmalarını karma meta yöntemiyle gerçekleştiren araştırmacılar, araştırmanın nicel boyutu için gerçekleştirdikleri meta-analize ulusal ve uluslararası çalışmaları dahil etmeye çalışmışlardır. Meta-analize dahil edilen çalışma sayısı 15 olup bu çalışmaların yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerinde etkililik düzeyi küçük ($g=,17$) ancak olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Sur (2022) yaptığı sistematik derleme çalışmasında dijitalleşmenin hem anadili hem de yabancı dil eğitimindeki etkililiğini araştırmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda dijitalleşmenin yabancı dil eğitimindeki etkililiği için 47 çalışma kapsama alınmıştır. Meta-analiz sonucunda dijitalleşmenin yabancı dil eğitiminde 0,80 etki büyüklüğü ile geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretim kademesi, yayım yeri ve dil beceri alanları gibi moderatör değişken analizleri de yapılmıştır.

Çelik ve diğerleri (2021) Tüm Fiziksel Tepki yönteminin kelime öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda 2008-2020 yılları arasını kapsayan literatür taramasından elde edilen 13 çalışma meta-analize tabi tutulmuş olup elde edilen etki büyüklüğü 1,31 ile güçlü düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Çalışmada ayrıca eğitim seviyesi (genç ve yetişkin) ve uygulama süresi moderatör değişken analizi de yapılmıştır.

Dikmen (2021) yabancı dil öğreniminde kaygı ve dil performansı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 2010 ile 2020 yılları arasında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Meta-analiz toplam 69 çalışma ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuca göre -,61 etki değeri ile orta düzeyde bir etki bulunmuştur. Bu sonuca göre yabancı dil öğrenme kaygısı ile yabancı dil performansı arasında orta düzeyde ve negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Şimşek ve Özaslan (2021) yaptıkları meta-analizde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. 2005-2019 yılları arasında sadece Türkiye’de yapılan çalışmalardan belirledikleri ölçütlere uyan 55 çalışma ile meta-analiz yapmışlardır. Çalışma kapsamına hangi yöntem ve tekniklerin alındığı ifade edilmemiştir. Ancak, meta-analize dahil edilen bireysel çalışmalar incelendiğinde, çalışmada sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik, çoklu zeka kuramı, yapılandırmacılık, aktif öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, yansıtıcı düşünme, oyunlaştırma, harmanlanmış öğrenme, kukla, bellek destekleyici, otantik görev, içerik tabanlı, ters-yüz edilmiş öğrenme, drama, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yöntem ve tekniklerin dahil edildiği görülmektedir. Rastgele etkiler modeline göre yaptıkları meta-analizde araştırmaya dahil edilen çalışmaların genel etki büyüklüğünü Hedge’s g etki büyüklüğü değerlerine göre 1,296 olarak elde

etmişlerdir. Bu sonuç Cohen'in etki büyüklüğüne göre yüksek düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Çalışmada ayrıca yayım türü, çalışmanın yürütüldüğü öğretim kademesi ve sınıf düzeyi, okul türü gibi moderatör değişken analizi de yapılmıştır.

Kıymaz (2021) çağdaş öğrenme yaklaşımlarının İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisini araştırdığı meta-analiz çalışmasında sadece 2005-2020 yılları arasında sadece Türkiye'de ve sadece doktora ve yüksek lisans tezleri kapsama alınmıştır. Analiz edilen yaklaşımlar incelendiğinde, yapılandırmacılık, çoklu zeka kuramı, leksikal yaklaşım, aktif öğrenme, veri temelli dil öğrenme, kesintisiz öğrenme, yansıtıcı öğretim, bilişsel koçluk temelli yansıtıcı öğretim, harmanlanmış öğrenme, işbirlikli öğrenme, evrensel tasarıma dayalı öğretim, drama, yaratıcı drama gibi yaklaşım, model, teknik ve stratejilerin kapsama alındığı görülmektedir. Ancak proje tabanlı öğrenmenin kapsama alınmamış olmasının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Alanyazın taramasında toplamda 67 çalışma ve bu çalışmalardan elde edilen 90 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Çalışmada ayrıca yayım türü, dil başarı alanı, öğretim kademesi gibi moderatör değişken analizleri de yapılmıştır. Çalışma sonucunda İngilizce öğretiminde çağdaş yaklaşımların etkisinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Şan ve diğerleri (2020) meta-analiz çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemlerinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla Türkiye'de 2005 ve 2018 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerini çalışmaya dahil etmişlerdir. Belirlenen ölçütlere göre yapılan alan yazın taramasında meta-analize dahil edilebilecek 50 çalışmaya ulaşmışlardır. Yapılan analiz sonucunda genel etki büyüklüğü 0,9803 olarak elde edilmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın yapıldığı dil alanı (kelime, konuşma, okuma, yazma) ve yayım türü (yüksek lisans tezi, doktora tezi) gibi moderatör değişkenlerin de analizi yapılmış olup yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerine göre daha yüksek bir etkiye sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Karabulut (2020) yaptığı çalışmada teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmacı Türkiye'de 2018 yılına kadar yapılmış olan çalışmalara yer vermiştir. Çalışmaya dahil edilen yöntemler bilgisayar destekli dil öğrenimi, mobil destekli dil öğrenimi, harmanlanmış öğrenme ve tersyüz edilmiş öğrenme ile sınırlandırılmıştır.

Çalışmada ayrıca yayım türü, araştırmacı rolü, uygulama süresi, öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre de analizler yapılmıştır. Toplam 52 çalışma ile gerçekleştirilen bu meta-analiz çalışmasında genel etki büyüklüğü 0,600 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre, alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce dilbilgisini artırmada geleneksel öğretim yöntemlerine göre orta düzeyde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelebi (2018) Suggestopedia (Telkin Yöntemi) yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yaptığı meta-analiz çalışmasında 1975 yılından itibaren yurt içi ve yurt dışında yapılan bireysel çalışmaları dahil etmiştir. Alanyazın taraması sonucunda 36 çalışma meta-analize tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda Suggestopedia yönteminin yabancı dil öğretiminde etkililiği 0,791 olarak hesaplanmış olup geniş etki büyüklüğü olduğu tespit edilmiştir.

Kansızoğlu (2017) grafik örgütleyicilerinin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında 2000-2016 yılları arasında gerçekleştirilen deneysel ve yarı deneysel çalışmaları incelemiştir. Toplam 70 çalışmanın dahil edildiği meta-analizde genel etki büyüklüğü Hedge's g etki büyüklüğüne göre 0,897 olarak hesaplanmıştır.

Tomakin ve Yeşilyurt (2013) çalışmalarında bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının diğer yöntemlere göre etkililiği incelenmiştir. 2002-2010 yılları arasında Türkiye'de yapılan çalışmaların dahil edildiği meta-analiz çalışması dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre yapılan elemelerden sonra geriye kalan toplam 40 çalışma üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda etki büyüklüğü 1,4321 olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre bilgisayar destekli öğretim geleneksel öğretime göre daha başarılı olarak değerlendirilmiştir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rahmati ve diğerleri (2021) "*İngilizce dil öğretiminde eğitim teknolojileri üzerine bir meta-analiz çalışması*" adlı çalışmalarını 2009-2020 yılları arasında kapsayan alanyazın taramasından elde ettikleri çalışmalarla yapmışlardır. Belirlenen kriterlere uygun 60 çalışma tespit etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda sabit etki modeline göre İngilizce dil öğretiminde eğitim teknolojilerinin kullanılmasının genel etki büyüklüğünün 1,68 olduğu belirlenmiştir.

Mohamed (2020) bilgisayar destekli dil öğretiminde geridönütün etkisini araştırdığı çalışmasında 1992-2016 arasında yapılan toplam 21 araştırmayla meta-analiz yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre geridönütün bilgisayar destekli dil öğretiminde 0,56 etki büyüklüğüne sahip olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanısıra çalışmada öğretim kademesi, deneysel müdahaleyi gerçekleştiren kişi, dil öğrenme alanı gibi moderatör değişkenlere göre de analiz yapıldığı görülmektedir.

Nurmaya (2020) “*İngilizce dil öğreniminde işbirlikli öğrenme uygulaması: Bir meta-analiz çalışması*” adlı lisans bitirme tezinde işbirlikli öğrenme uygulamasının İngilizce dil öğretimindeki etki büyüklüğünü tespit etmeye çalışmıştır. Çalışmasını 2015-2019 yılları, tez çalışmaları ve UIN Syarif Jakarta İngiliz Dili Eğitimi bölümündeki tezlerle sınırlandıran araştırmacı meta-analizi 21 tez çalışmasıyla yapmıştır. Okul seviyesi (ortaokul, lise), İngilizce dil becerisi (okuma, yazma, konuşma, kelime ve dilbilgisi) ve işbirlikli öğrenme türü moderatör değişken analizlerinin de yapıldığı çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce dil öğretimi üzerinde $d=1,2$ etki büyüklüğü ile büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin kelime ($d=1,65$) ve dilbilgisi ($d=1,59$) öğretiminde büyük, İngilizce dil becerileri üzerinde genel olarak ($d=1,33$) büyük bir etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır.

Al-Wasy (2020) çalışmasında teknolojinin ikinci/yabancı dilde yazmanın öğretilmesine ve öğrenilmesi entegre edilmesini araştırmıştır. Dahil edilme ve hariç tutulma kriterlerine dayanarak yapılan alanyazın taraması sonucunda meta-analize 18 çalışma dahil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguya göre teknolojinin ikinci/yabancı dilde yazma üzerinde geniş bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ($d=1,7217$). Buna ilavetten öğretim kademesi değişkenine göre yapılan moderatör analizinde lise ve üniversite düzeyinde yabancı dilde yazmada teknolojinin daha fazla etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Ludwig ve diğerleri (2019) çalışmalarının amacı İngilizce dil öğrenenlerin okuma becerilerini geliştirmede okuma müdahalelerinin ne kadar etkili olduğunu ve hangi faktörlerin okuma becerilerini etkileyebileceğini belirlemektir. Meta-analiz için alanyazın taraması 1990-2018 yıllarını kapsayacak şekilde yapılmıştır. Çalışmada meta-analiz için öntest ve sontest sonuçları verilen 26 çalışma belirlenmiş olup 4 moderatöre göre analizler yapılmıştır. Rastgele etkiler modeline

göre yapılan meta-analizde okuma müdahalelerinin İngilizce dil öğrenenlerin okuma becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir ($d=1,221$).

Mahdi ve Al Khateeb (2019) “*Bilgisayar destekli telafuz öğretiminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*” adlı çalışmalarında 2018 yılına kadar bu alanda yapılan çalışmalar kapsama alınmıştır. Bu doğrultuda yapılan alanyazın taramasında 1,753 çalışma tespit edilmiştir. Ancak belirlenen kriterlere uygun olan 20 çalışma ile analiz yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre telafuz öğretiminde bilgisayar kullanmanın orta düzeyde ($d=0,68$) bir genel etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca telafuzun niteliği, öğrenenlerin yaşı, dil yetkinlik düzeyi, eğitim kademesi gibi moderatör değişken analizleri de yapılmıştır.

Teimouri ve diğerleri (2019) “*İkinci dilde kaygı ve başarı: Bir meta-analiz*” adlı çalışmalarında öğrenenlerin ikinci dilde yaşadıkları kaygı ile akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. 1985-2017 yılları arasında yapılan çalışmaların dahil edildiği bu meta-analiz çalışmasında toplam 97 çalışma incelemeye alınmıştır. Çalışma kapsamında akademik başarı puanlarının elde edildiği ölçme türü, çalışmanın yapıldığı yer, öğretim kademesi, kaygı türü gibi moderatör değişken analizleri de yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ikinci dilde kaygı ve dil başarısı arasında $r = -,36$ bulunmuştur.

Fitton ve diğerleri (2018) tarafından yapılan “*İngilizce öğrenenlerde paylaşımlı kitap okuma müdahaleleri: Bir meta-analiz çalışması*” adlı çalışmada paylaşımlı kitap okumanın İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen çocuklarda İngilizce dil ve okuma becerilerine etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmaya 1981 ve 2017 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalardan belirlenen kriterlere uyanlar dahil edilmiştir. Yapılan kapsamlı alanyazın taraması sonucunda meta-analiz 54 çalışma ile gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalar için genel etki büyüklüğü orta düzeyde ve olumlu yöndedir.

Mahdi (2017) mobil araçların kelime öğrenimine etkisini araştırdığı çalışmasında yaptığı alanyazın taraması sonucunda 16 çalışmayı meta-analize dahil etmiştir. Yapılan analizler sonucunda mobil araçlar kullanılarak yapılan kelime

öğretiminin orta düzeyde ($g=0,67$) ve istatistiksel olarak anlamlı ($p<.001$) çıktığı görülmektedir. Çalışmada ayrıca genç ve yetişken öğrenenler, alıcı ve üretken kelime öğrenme değişkenlerine göre de analiz yapılmıştır. Buna göre mobil araç kullanılarak yapılan kelime öğretiminin her iki kelime öğrenme (alıcı ve üretken) biçimi üzerinde orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bryfonski ve McKay (2017) “*Görev tabanlı dil öğretimi uygulaması ve değerlendirilmesi: Bir meta-analiz çalışması*” adlı çalışmalarında amaç görev tabanlı dil öğretiminin ikinci dil öğrenimi üzerindeki etkililiğini incelemektir. 1998-2016 yılları arasında yapılan 52 çalışmaya dayanan meta-analizde görev tabanlı dil öğretiminin ikinci dil öğretimi üzerinde ($d=0,93$) olumlu ve güçlü bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Cole (2014) yaptığı meta-analiz çalışmasında, İngilizce öğrenenler için okuryazarlık sonuçlarını iyileştirmede bir dizi öğretim yönteminin (işbirlikçi, akran öğretimi vb.) etkililiğini araştırmıştır. 28 deneysel ve yarı deneysel çalışma ile yapılan meta-analizde akran öğretiminin 0,486 etki büyüklüğü ile bireysel ve öğretmen merkezli öğretime göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kelime ve metin öğretimi değişkenine göre akran öğretime dayalı işbirliği yönteminin kelime öğretiminde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Lee ve diğerleri (2015) “*İkinci dilde telafuz öğretiminin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*” adlı araştırmalarında 1982-2013 yılları arasında yapılmış ve belirlenen kriterlere uygun 86 çalışma analiz kapsamına alınmıştır. Çalışmada araştırmanın yapıldığı eğitim kademesi (lise, üniversite, dil enstitüsü), çalışmanın yapıldığı yer (sınıf, laboratuvar) ve katılımcıların seviyesi (başlangıç, orta, ileri) gibi moderatör analizlerinin yapıldığı görülmektedir. Yapılan veri analizine göre telafuz öğretiminin ($d=0,89$) geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Goodwin ve Ahn (2013) çalışmalarında morfoloji öğretiminin dil ve okuryazarlık sonuçları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmada 1980 yılından sonra basılmış olan çalışmalara yer verilmiş olup belirlenen ölçütlere göre araştırma konusuyla ilgili toplam 27 çalışma ile meta-analiz yapılmıştır. Bulgular, morfolojiye dayalı öğretimin orta düzeyde bir genel etkisinin olduğunu göstermektedir ($d=0,32$). Buna göre, deneysel müdahale grubunda yer alan

öğrencilerin (morfoloji eğitimi alan öğrenciler) okuma yazma başarılarının karşılaştırma grubunda yer alan öğrencilerin başarılarına göre önemli ölçüde daha iyi olduğu ortaya konulmuştur.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi üzerine yapılan meta-analiz çalışmalarında genel olarak Türkiye’de gerçekleştirilen bireysel çalışmaların meta-analiz kapsamına alındığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bu çalışmaların sadece akademik başarıya odaklandığı, dil öğrenme üzerinde önemli bir etkiye sahip olan tutumun incelenmediği ortaya çıkmaktadır. Dahası bu anlamda ülkemizdeki çalışmalar ile yurt dışında yapılan çalışmaların etki büyüklüğünü karşılaştıran çalışma sayısı oldukça azdır. Şimşek ve Özaslan (2021) ve Kıymaz (2021) yaptıkları çalışmalar bu meta-analiz çalışmasıyla benzerlik gösterse de bu çalışmalarda derse yönelik tutumun incelenmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra her iki çalışmada da sadece Türkiye’de yapılmış olan çalışmalar incelenmiştir. Dahası Kıymaz’ın çalışmasında proje tabanlı öğrenme incelenmemiştir. Bundan dolayı yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiğini inceleyen bu meta-analiz çalışması diğerlerinden farklıdır.

Öte yandan yurt dışında bu anlamda yapılan meta-analiz çalışmaları incelendiğinde çalışmaların çoğunluğunun dil öğretiminde *teknoloji kullanımının etkililiğini* araştırmaya (bkz. Abraham, 2008; Burston, 2015; Chang ve Lin, 2013; Chiu, 2013; Chiu vd., 2012; Grgurović, 2013; Hao vd., 2021; Hassan Taj vd. 2016; Peterson, 2010; Shahnama vd., 2021; Sharifi vd. 2018; Xu vd., 2019; Yun, 2011) veya dil öğretiminde *kelime* öğretimine (bkz. Liu ve Zhang, 2018; Marulis ve Neuman, 2010; Ramezanali vd., 2020; Vahedi vd., 2016; Webb vd., 2020; Yousefi ve Biriya, 2018) yönelik oldukları görülmektedir. Bütün bu noktalar dikkate alındığında bu meta-analiz çalışmasının dil öğretiminde ülkemizde ve yurt dışında yürütülen öğrenci merkezli yöntemlerin kullanıldığı bireysel çalışmaların bütünleştirilmesi ve bu yöntemlerin sentezlenip İngilizce öğretimindeki etkililiğinin bütüncül bir şekilde görülmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölüm üç başlıkta ele alınmıştır. Birinci başlıkta, araştırmanın modeli, meta-analiz türleri, meta-analizde istatistiksel model seçimi, etki büyüklüğü ve yorumlanması, meta-analizde homojenlik ve heterojenlik ve meta-analiz işlem basamaklarına ilişkin bilgiler verilmiştir. İkinci başlıkta ise, bu meta-analiz kapsamında verilerin toplanması, verilerin toplanması sürecinde kullanılan anahtar sözcükler, dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütleri, verilerin toplandığı veri tabanları/makale paylaşım siteleri, çalışmaların kodlanması ve kodlama güvenilirliği, çalışmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri sunulmuştur. Üçüncü başlıkta ise verilerin analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

İngilizce dersinde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutuma etkisini inceleyen deneysel araştırmaların sonuçlarının bir araya getirilerek genel durumun ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde meta-analize yönelik farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. Glass'a (1976, s. 4) göre meta-analiz sistematik bir yöntemdir. Ona göre, eğitim ile ilgili yürütülen çalışmaların sayısındaki artış bireysel çalışmalardan elde edilen bilginin sistematik olarak özetlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Meta-analiz, sosyal bilimlerdeki nispetten küçük örneklemeler üzerinde gerçekleştirilen bu bireysel çalışmalardan elde edilen verileri bütünleştirerek bir senteze ulaşılmasını sağlar. Dempfle (2006) meta-analizin bireysel çalışmaları tekrar değerlendirmek olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntem var olan çalışmaları bir araya getirir, sonuçlardaki değişiklikleri inceler ve daha geniş örneklemelerle daha güvenilir sonuçlar elde edilir. Başka bir ifadeye göre meta-analizde herhangi bir konuda birbirinden bağımsız olarak yapılmış benzerlik ve farklılıklar barındıran çok sayıda araştırmanın sonuçları yorumlanır, karşılaştırılır ve ileride yapılacak araştırmalarda araştırmacılara yön vermek amacıyla daha geniş ve ayrıntılı bir sentezleme yapılır (Büyüköztürk vd., 2013, s.18; Lipsey ve Wilson, 2001; Schulze, 2007). Bu noktadan

hareketle, meta-analiz araştırmaları kapsamında yürütülen çalışmaların tekil araştırmalarda elde edilen sonuçların nesnelliliğinin, tekrarlanabilirliğinin ve sistematikliğinin sağlanmasına yardımcı olduğu söylenebilir (Sanchez-Meca ve Marin-Martinez, 2010).

Meta-analiz, herhangi bir yöntemin uygulanmasından elde edilen başarının tesadüf m yoksa gerçekten etkisi araştırılan yöntemin mi başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koyması bakımından da önemlidir. Bu yöntemlerin uygulanmasından elde edilen çok sayıda etkinin bütünleştirilerek yorumlanmasına imkân sağlamasıyla meta-analizin ön plana çıktığı söylenebilir.

3.2. Meta-Analiz Türleri

Durlak ve Lipsey'e (1991) göre meta-analiz iki temel kategoriye ayrılmakta ve her bir kategori iki alt başlıktan oluşmaktadır. Bu iki temel kategori grup karşılaştırma meta-analizi ve korelasyonel ilişki meta-analizidir.

- *Grup Karşılaştırması Meta-analizi*

Bu meta-analiz türünde grup ortalamaları arasındaki fark karşılaştırılır. Bu gruplar doğal olarak (kız-erkek gibi) ortaya çıkmışsa *grup farklılığı* meta-analizi, deney ve kontrol grupları gibi yapay olarak meydana getirilmişlerse *işlem etkililiği* (*treatment effectiveness*) meta-analizidir (Durlak ve Lipsey, 1991). İşlem etkililiği meta-analizinde deneysel bir işlemin etkililiği ortaya çıkarılmak hedeflenmektedir (şahin, 2005). Hem grup farklılığı hem de işlem etkililiği meta-analizinde standartlaştırılmış etki büyüklüğü kullanılır.

- *Korelasyonel Meta-analiz*

Bu tür meta-analiz *test geçerliliği* (*test validity*) ve *değişken kovaryans* (*variable covariance*) olmak üzere iki alt meta-analiz türünden oluşmaktadır. Test geçerliliği meta-analizinde bir ölçüt değişken ile bir ölçü değişken arasında fark olup olmadığına bakılır (Bakioğlu ve zcan, 2016). Değişken kovaryans meta-analizinde ise iki veya daha fazla değişken arasındaki kovaryansa odaklanılır (Camnalbur, 2008).

Bu meta-analiz çalışmasında grup karşılaştırma meta-analizi türlerinden olan işlem etkililiği meta-analizi kullanılmıştır.

3.3. Meta-Analizde İstatistiksel Model Seçimi

Etki büyüklüğü meta-analiz çalışmalarında kullanılan temel analiz birimidir. Her bireysel çalışmanın etki büyüklüğü hesaplanıp ortak etki büyüklüğü belirlenir. Bu noktada önemli olan “kesinlik, isabet derecesi ya da doğruluk (precision)” kavramıdır. Varyans, standart hata, güven aralığı, örneklem homojenliği, örneklem büyüklüğü ve araştırmaların modeli kesinliği etkileyen faktörlerdir (Borenstein vd., 2013). Alanyazına bakıldığında meta-analiz yönteminde iki istatistiksel model olduğu görülmektedir. Bunlardan biri sabit etkiler modeli (Fixed Effects Model) diğeri ise rassal/rastgele etkiler modeli (Random Effects Model)’dir. Bu iki istatistiksel modelden hangisinin kullanılacağı yapılan meta-analiz çalışmasında yer alan varsayımlara ve araştırmacının yapacağı çıkarımlara göre değişebilmektedir (Field ve Gillett, 2010). Meta-analiz kapsamında kullanılacak istatistiksel model seçiminden önce eldeki çalışmaların ortak etki büyüklüğü belirlenir ve bu büyüklüklerin homojenliğine bakılır. Bu sonuçlara göre kullanılacak model belirlenir (Göçmen, 2004).

- *Sabit etkiler modeli*

Sabit etkiler modelinde meta-analize dahil edilecek tüm çalışmaların gerçek bir etki büyüklüğüne sahip oldukları ve bu etki büyüklüğünde değişiklik meydana getirebilecek faktörlerin tüm çalışmalar için aynı olduğu noktasından hareketle uygulanmaktadır (Borenstein vd., 2013). Başka bir ifade ile meta-analize dahil edilen tüm çalışmaların homojen oldukları ve aynı etkiyi tahmin ettikleri varsayılmaktadır (Field, 2001; Küçükönder, 2007; Yıldız, 2002). Birbirinden bağımsız yürütülmüş benzer çalışmalar için gerçek etki büyüklüğünün aynı olduğunu varsaymak benzer ve bağımsız çalışmaların bulgularını bütünleştirme noktasında problemlere yol açacağı söylenebilir. Bu durum rassal/rastgele etkiler modelini ortaya çıkarmıştır.

- *Rastgele etkiler modeli*

Rastgele etkiler modelinde, meta-analize dahil edilen çalışmaların hepsinin, farklı etki büyüklüğünü tahmin ettiği, dolayısıyla çalışmaların heterojen olduğu varsayılmaktadır (Field, 2001). Diğer bir ifade ile, rassal etkiler modeli veriler homojen değilse kullanılır veya sabit etkiler modelinin kullanılmadığı durumlarda kullanılır (Durlak, 1995). Buna göre, gerçek etki büyüklüğü her çalışmada farklıdır. Bu meta-analiz çalışmasında rastgele etkiler modeli kullanılmıştır.

3.4. Meta-Analizde Etki Büyüklüğü ve Yorumlanması

Meta-analiz araştırmalarında çalışmalar ve gerekli veriler kodlandıktan sonra etki büyüklüğü olarak adlandırılan birim hesaplanır. Etki büyüklüğü “popülasyonda kendiliğinden oluşan veya ortaya çıkan sonuçların büyüklüğünü ifade etmektedir” (Ellis, 2013). Etki büyüklüğü birbirinden ayrı iki grubun sahip oldukları ortalamalar arasındaki farkın standart sapmaya bölünmesiyle elde edilir (Thalheimer ve Cook, 2002). Etki büyüklüğü eksi (–) ve artı (+) arasında bir değer almakta olup negatif bir değer elde edilmesi deneysel işlemin kontrol grubu lehine, elde edilen değerin pozitif çıkması ise bu işlemin deney grubu lehine sonuçlandığını ifade etmektedir (Özdemirli, 2011). Alanyazına bakıldığında birden fazla etki büyüklüğü formüllerinin geliştirildiği görülmektedir. Bunlardan yaygın olarak bilinenler ise Glass tarafından geliştirilen Δ (Delta), Cohen tarafından geliştirilen d ve Hedges’in g formülleridir.

Alanyazın incelendiğinde, meta-analizden elde edilen etki büyüklüklerinin yorumlanması için farklı araştırmacılar tarafından farklı sınıflandırmalar yapıldığı ifade edilebilir. Bu sınıflandırmalar içerisinde bazılarının dar aralık bazılarının ise daha geniş bir aralık değerine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Cohen (1988) etki büyüklüğü değerini (d) sınıflarken aşağıdaki aralıkları kullanmıştır:

- 0,20 ile 0,50 arası düşük,
- 0,50 ile 0,80 arası orta
- 0,80 ve daha büyük ise yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu şeklinde yorum yapılır.

Lipsey (1990) ise elde edilen etkinin 0 ile 0,32 arasında olması durumunda “küçük”, 0,33 ile 0,55 arasında “orta” ve 0,56 ve yukarısının ise büyük etki düzeyine sahip olduğunu ifade etmiştir.

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiğini araştıran bu meta-analiz çalışmasında ise elde edilen bulguların etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflaması referans alınmıştır. Araştırmacıların yaptıkları sınıflama kapsamı geniş ve 6 sınıftan oluşmaktadır. Buna göre etki büyüklüğü,

- -0,15-0,14 aralığında ise önemsiz
- 0,15- 0,39 aralığında ise küçük

- 0,40-0,74 aralığında ise orta
- 0,75-1,09 aralığında ise geniş
- 1,10-1,44 aralığında ise çok geniş
- 1,45 ve üzerinde ise muazzam etki şeklinde yorumlanır.

3.5. Meta-Analizde Homojenlik ve Heterojenlik

Homojenlik analizi, etki genişliklerinin bir çalışmadan bir çalışmaya nasıl değiştiğini gösterir. Araştırmacılar, homojenlik testi sayesinde etki genişliğinin varyansının ve örneklemin beklenen hatasının önemli derecede farklılık gösterip göstermediğini inceleme imkanı bulur. Cochran tarafından tasarlanan χ^2 testi heterojenliğin test edilmesinde yaygın olarak kullanılan basit bir istatistiksel testtir (Şelli ve Doğan, 2011). İstatistiksel olarak anlamlı ki- kare değeri, etki büyüklüklerinin heterojen olması durumunda çalışmaların birden fazla dağılımdan geldiği hakkında bilgi verir (Frazier vd., 2007). Bunun yanısıra homojenlik ve heterojenlik testleri meta-analizde hangi istatistiksel yöntemin seçileceğine karar vermede de etkili olduğu söylenebilir.

3.6. Meta-Analizde İşlem Basamakları

Meta-analiz üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde meta-analiz için standart bir yöntem olmadığı görülmektedir. Bunun temel nedeni yapılan araştırmaların ve bu çalışmaların amaçlarının birbirinden farklı olması olduğu söylenebilir. Bundan dolayı alanyazında farklı meta-analiz işlem basamakları olduğu görülmektedir. Ancak buna rağmen meta-analizde araştırma sorusunun/konusunun belirlenmesi, konuyla ilgili alanyazında yapılan çalışmalara ulaşılması için tarama yapılması, ulaşılan verilen kodlanması, etki büyüklüklerinin hesaplanması ve yorumlanması ve sonuçların rapor edilmesi gibi neredeyse her meta-analiz için geçerli olan ortak işlem basamakları bulunmaktadır.

Hansen ve diğerleri (2022) meta-analiz uygulama sürecini 8 adımda şu şekilde ifade etmektedirler: **i)** araştırma sorusunun belirlenmesi **ii)** literatür taraması **iii)** etki büyüklüğü hesaplama modelinin seçilmesi **iv)** analiz metodunun seçilmesi **v)** kullanılacak yazılımın belirlenmesi **vi)** etki büyüklüklerinin kodlanması **vii)** analiz yapılması **viii)** sonuçların raporlanması.

Mikolajewicz ve Komarova (2019) ise meta-analiz basamaklarının 7 aşamada gerçekleştirilebileğini göstermektedirler.

- Araştırma sorusunun belirlenmesi
- İlgili literatürün taranması
- Verilerin ayıklanması ve birleştirilmesi
- Verilerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi
- Çalışma verilerinin özet ölçümlere dönüştürülmesi
- Açımlayıcı analizler yapılması
- Bulguların yorumlanması ve önerilerin sunulması

Field ve Gillet (2010) bir meta-analizin yürütülmesinde izlenecek aşamaları;

- Literatür taramasının yapılması
- Dâhil edilme kriterlerinin belirlenmesi
- Etki büyüklüklerinin hesaplanması
- Temel analizlerin yapılması
- Daha ileri analizlerin yapılması
- Çalışmanın yazılıp bitirilmesi şeklinde olabileceğini belirtmişlerdir.

Şen ve Yıldırım (2020, s.9-10) önceki çalışmaların sonuçlarını birleştirmek, etki büyüklüğünü hesaplamak, çalışmalar arasındaki etki farklılıklarının nedenlerini belirlemek isteyen araştırmacıların meta-analiz yaparken belli adımları takip etmeleri gerektiğini önermektedirler. Bu adımlar şunlardır: **i)** araştırma konusunun belirlenmesi **ii)** problem durumunun belirlenmesi **iii)** tarama yapılması **iv)** uygun olan çalışmaların belirlenmesi **v)** kalite kontrol incelemelerinin yapılması **vi)** veri tablosunun oluşturulması **vii)** kodlama güvenirliliğinin kontrol edilmesi **viii)** etki büyüklüğüne karar verilmesi **ix)** analizlerin yapılması **x)** yayım yanlılığının kontrol edilmesi **xi)** etki büyüklüğü değerinin yorumlanması **xii)** sonuçların raporlanması.

Yukarıda alanyazında verilen meta-analiz aşaması örneklerinden anlaşılacağı üzere standart bir meta-analiz uygulama aşamasının olmadığı ortaya çıkmaktadır. Meta-analiz çalışmaları yürütülürken önemli olan nokta belirli düzen içinde ve aşama aşama ilerlemektir. Dolayısıyla araştırmacı yapacağı meta-analiz için iyi bir plan yapmalı ve alanyazında önerilen işlem basamaklarını kendi araştırmasının amacına uygun şekilde kullanmalıdır. Bu meta-analiz çalışmasında elde edilen sonuçları birleştirmek, etki

büyükliğini hesaplamak, çalışmalar arasındaki etki farklılıklarının nedenleri belirlenmek istendiğinden alanyazında önerilen işlem basamakları da dikkate alınarak Şen ve Yıldırım'ın (2020) önerdiği meta-analiz işlem basamakları takip edilmiştir.

3.7. Verilerin Toplanması

Meta-analiz çalışmalarında araştırmaya dahil edilecek çalışmaların araştırma sınırları dışına taşmaması ve istatistik açıdan gerekli, işe yarar veriler içermesi önemlidir. Bununla birlikte, meta-analizde araştırma konusuyla ilgili çok sayıda araştırmaya ulaşılması araştırmanın güvenilirliği ve geçerliğine yönelik mümkün olduğunca doğru sonuçlara ulaşılmasını sağlamaktadır. Bu noktada, araştırma kapsamında ulaşılmadık hiçbir çalışmanın kalmaması için belirlenen anahtar sözcükler kullanılmak suretiyle veri tabanları/makale paylaşım platformları detaylı bir şekilde düzenli aralıklarla taranmıştır. Bu amaç doğrultusunda, analize dahil edilecek çalışmaların öncelikle başlıkları ve özetleri incelenmiştir. Daha sonra araştırma kapsamında olduğuna karar verilen çalışmaların yöntem bölümleri, özellikle deneysel işlem basamakları ve bulgular bölümleri detaylı bir şekilde incelenmiştir.

3.8. Alanyazın Taramasında Kullanılan Anahtar Sözcükler

Alanyazın taraması yapılırken YÖK Tez, Ulakbilim, Dergipark gibi Türkçe sayfalarda yayımlanan çalışmalara ulaşmak için veri tabanları/makale paylaşım sitelerinde “*işbirliğine dayalı öğrenme*”, “*işbirlikli öğrenme*”, “*işbirlikçi öğrenme*”, “*kubaşık öğrenme*”, “*drama*”, “*drama tekniği*”, “*drama yöntemi*”, “*dramatizasyon*”, “*proje tabanlı öğrenme*” ve “*İngilizce*”, “*İngilizce dersi*”, “*İngilizce öğretimi*”, “*İngilizce öğrenimi*”, “*İngiliz dili*” gibi anahtar kelimelerin Türkçe ve İngilizce karşılıkları **AND**, **çift tırnak** (“ ”), **intitle**, kullanılarak hem çalışma başlıklarında hem de veri tabanı/makale paylaşım sitelerinin tüm boyutlarında yıl ve konu sınırlamaları yapılarak tarama gerçekleştirilmiştir.

Öte yandan, ERIC, Elsevier/Science Direct, Web of science gibi veri tabanlarında tarama yaparken “*cooperative learning*”, “*collaborative learning*”, “*dramatization/dramatisation*”, “*drama technique*”, “*teaching with drama*”, “*project based learning*” , “*English language*”, “*English*”, “*English teaching*”, “*English learning*”, “*foreign language learning*”, “*foreign language teaching*”, “*second language learning*” anahtar kelimeleri **AND**, **çift tırnak** (“ ”), **intitle**, kullanılarak hem çalışma

başlıklarında hem de veri tabanlarının bütün boyutlarında gerekli sınırlamalar yapılarak taranmıştır.

3.9. Alanyazın Taraması Yapılan Veri Tabanları ve Makale Paylaşım Siteleri

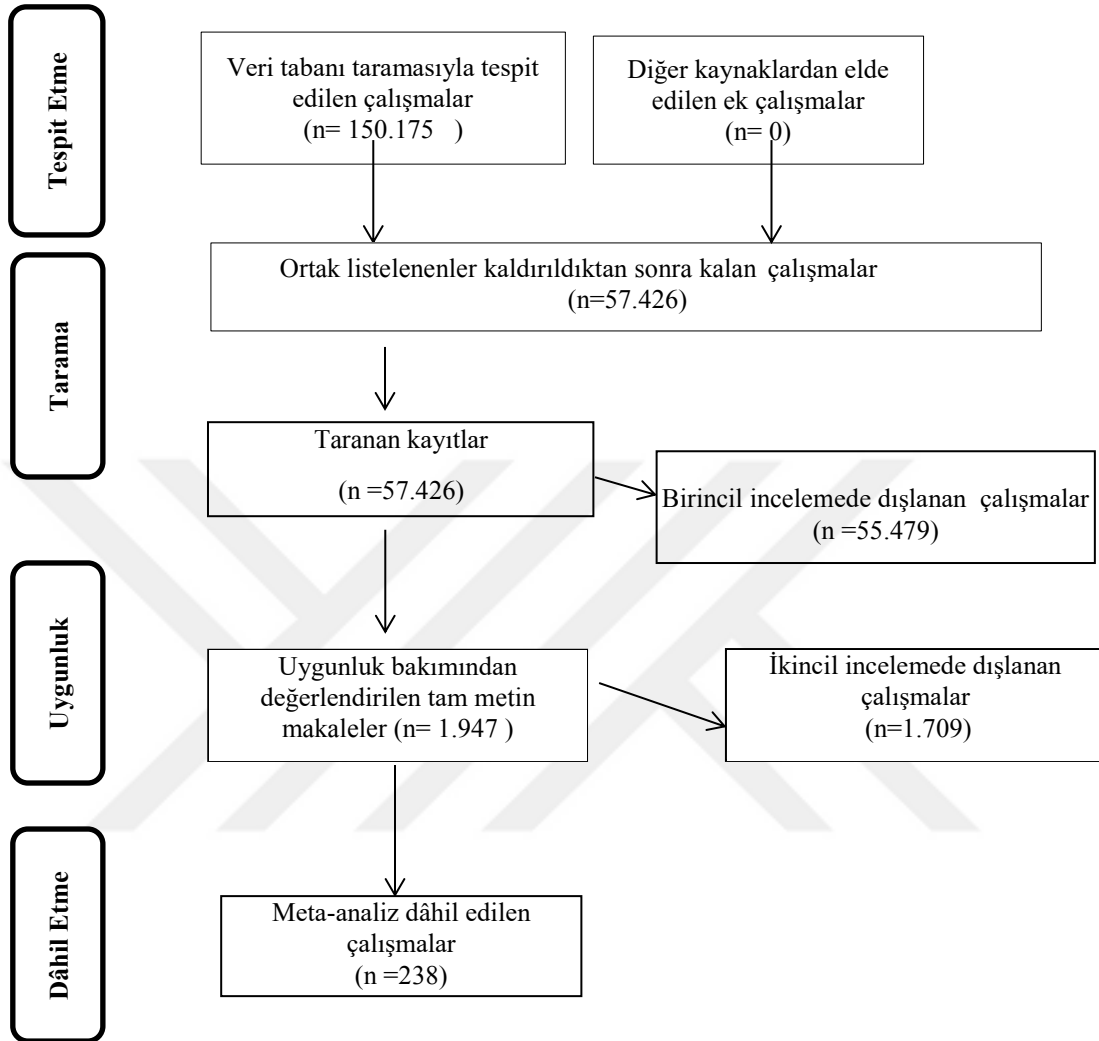
Yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisini incelemek için gerçekleştirilen bu çalışmada analizi yapılacak çalışmalara ulaşmak için belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholars, Education Resources Information Center (ERIC), Proquest Digital Dissertations, Elsevier/Science Direct, Emerald, Ulakbilim/EBSCO, Web of Science, Taylor & Francis, Dergipark, JSTOR, Springer, SAGE, Wiley Online Library veri tabanları ve makale paylaşım siteleri taranmıştır.

10.01.2021 tarihinde ilk tarama başlamış olup 14.06.2022 tarihinde son tarama yapılarak alanyazın taramasına son verilmiştir. Bu tarih aralığında yeni yayımlanmış, güncel çalışmaları gözden kaçırmamak için düzenli aralıklarla taramalar tekrar edilmiştir.

Tam metnine ulaşamayan çalışmalar için yazar/yazarlara elektronik postalar gönderilerek mümkünse çalışmanın tam metnini ulaştırmaları rica edilmiş ancak çok azından geridönüt alınmıştır.

Bazı veri tabanlarında/makale paylaşım sitelerinde tarama yapıldığında mevcut çalışma sayısı görüntülenen çalışma sayısından daha fazla çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, görüntülenen çalışma sayısı ve sayfa sayısı çarpıldığında farklı rakamlar elde edilebilmektedir. Örneğin, Google Scholars'ta toplam 100 sayfa görüntülenebilmekte ve her sayfada 20 çalışma yer almaktadır. Yani, Google Scholars'ta yapılan bir çalışmada en fazla $100 \times 20 = 2000$ çalışma görüntülenebilmektedir. Benzer şekilde Proquest Digital Dissertation'da sayfa başı 20 çalışma görüntüleme seçeneği seçildiği takdirde en fazla 500 sayfa olup $500 \times 20 = 10,000$ çalışma görüntülenmektedir. Bundan dolayı, bu tür veri tabanları/makale paylaşım sitelerinde çalışma kayıplarının önüne geçmek için yıl yıl tarama yapılmaya özen gösterilmiştir. Örneğin, 01.01.2005-31.12.2005, 01.01.2006-31.12.2006.....01.01.2022-14.06.2022 şeklinde tarama yapılmıştır. Yapılan taramalar sonucunda ulaşılan çalışmalar, dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre incelendikten sonra elde kalan ve son olarak detaylı incelemeden sonra meta-analize

alınan çalışma sayıları Şekil 2' de gösterilmektedir. Şekil 2'de yer alan akış şeması Moher ve diğerleri (2009) PRISMA rehberinden uyarlanmıştır.



Şekil 2. Araştırma sürecine ait PRISMA akış şeması

Şekil 2'de görüldüğü gibi alanyazın taraması için belirlenen anahtar sözcükler kullanılarak veri tabanları/makale paylaşım sitelerinde yapılan taramalar sonucunda ilk aşamada 150.175 çalışma listelenmiştir. Bu çalışmaların sayıları ortak listelenen çalışmalar çıkarıldıktan sonra 57.426 çalışmaya inmiştir. Bu çalışmalar, önce başlıkları ve özetleri incelenerek bu meta-analiz çalışması kapsamında olup olmadıkları incelenmiş ve kapsam dışında kalan çalışmalar elenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda daha detaylı incelenmek üzeri geriye 1.947 çalışma kalmıştır. Bu çalışmalar dahil edilme ve hariç tutulma ölçütleri de gözönünde bulundurularak başlıkları, özetleri, yöntem ve bulgular bölümleri tekrar detaylı bir şekilde incelenmiş olup bu meta-analiz

çalışmasında akademik başarı ve derse yönelik tutum için kapsama alınabilecek toplam 238 çalışma tespit edilmiştir. Kapsam dışı bırakılan çalışmaların çoğu nitel (bkz. Abraham, 2018; Costello, 2006; Güryay, 2015; Dimililer ve Atamtürk, 2019; Farzaneh ve Dejadansari, 2014; Koç, 2018; Thitivesa ve Essien, 2013), diğerlerinin ise öntest ve/veya sontest verilerini rapor etmeyen, kontrol grubu bulunmayan (bkz. Ariffin, 2021; Mejang, 2008; Riswandi, 2018; Shahamat ve Mede, 2016) çalışmalar oldukları tespit edilmiştir. Bazı çalışmaların ise Türkçe ve İngilizce dilleri dışında farklı bir dilde (bkz. Namsoon, 2005; Rofek ve Febrianto, 2018) yazıldığı, İngilizce dersi dışında farklı bir yabancı dil dersinde (bkz. Ammar ve Hassan, 2018; Dobao, 2012; Landron vd., 2018) uygulandığı görülmüştür.

Bu meta-analiz çalışmasında akademik başarı ve derse yönelik tutum için kaç tane çalışmanın kapsama alındığına bakıldığında akademik başarı için 234 çalışma, derse yönelik tutum için ise 24 çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmalarda akademik başarı ve derse yönelik tutumda toplam 20 çalışma aynı yazar/yazarlara aittir. Derse yönelik tutumda farklı olan çalışmaların ise Akçin Ceviz (2021), Akın (2016), Kalıpcı (2015) ve Kırçiçek (2018) oldukları ortaya çıkmaktadır. Farklı olan 4 çalışma eklenince toplamda 238 çalışma elde edilmiştir.

3.10. Dâhil Edilme Kriterleri

Bu çalışmada meta-analiz yapılması için kullanılacak çalışmaların dahil edilme kriterleri aşağıda yer almaktadır.

- Analize dâhil edilen çalışmaların 2005-2022 (14.06.2022) tarihleri arasında yayımlanmış olması,
- Yayımlanmış çalışmaların Türkçe veya İngilizce olması (Bu diller dışında tam metni başka dillerde yayımlanmış ancak etki büyüklüğünün hesaplanmasını sağlayacak istatistiksel verileri İngilizce dilinde rapor eden çalışmalar da dâhil edilmiştir),
- Çalışmalarda öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış olması,
- Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje tabanlı öğrenme yöntemlerinden birinin uygulanmış olması, kontrol grubunda ise bu yöntemler dışında başka bir yöntem kullanılmış olması,
- Analizi yapılacak çalışmaların İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarını ve derse yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar olması,

- Etki büyüklüğü hesaplanmasına olanak sağlayacak, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest verilerine ilişkin örneklem büyüklüğü (n), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (ss/sd) değerlerini rapor eden veya bu değerlerin hesaplanmasını sağlayacak ham verileri sunan çalışmaların olması,
- Çalışmaların Türkiye ve/veya yurtdışında yapılmış olması,
- Çalışmaların yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale veya konferans bildirisi olması gerekir.
- Drama yönteminde, başlığında yaratıcı drama, süreçsel (process) drama, rol oynama, kukla gibi tekniklerin kullanıldığını belirten; işbirliğine dayalı öğrenmede ise, düşün-eşleş-paylaş, öğrenme halkaları gibi tekniklerin uygulandığını ifade eden çalışmalar da dâhil edilmiştir.
- Birden fazla deney grubunun olduğu çalışmalarda sadece çalışma kapsamındaki yöntemlerin uygulandığı deney grubunun verileri alınarak dâhil edilmiştir.
- Tutum ölçeği yerine motivasyon, kaygı veya yabancı dil sınıfı kaygı ölçeği kullanılan çalışmalarda İngilizce dersine yönelik tutum alt boyutuna (varsa) ait veriler de çalışma kapsamına alınmıştır.
- Farklı dil becerilerini aynı çalışmalarda (örn: aynı çalışmada hem konuşma becerisini hem de dinleme becerisini inceleyen) her bir dil becerisi ayrı çalışma olarak veri setine kaydedilerek kapsama alınmıştır.
- Dil becerilerinin incelendiği çalışmalarda bazen dil becerisinin alt boyutlarına ilişkin verilerin ayrı ayrı verildiği görülmüştür (örneğin; konuşma becerisini inceleyen bir çalışmada akıcılık [fluency], telafuz [pronunciation], kelime [vocabulary], dilbilgisi [grammar], anlama [comprehension] gibi konuşma becerisi bileşenlerine ilişkin verilerin ayrı ayrı rapor edilmiş olması). Bu tür çalışmalar, ilgili becerinin bileşenlerine ait veriler birleştirilerek dâhil edilmiştir.
- Ham veriler sunulan çalışmalarda, uygun istatistiksel programlar kullanılarak ortalama ve standart sapma hesaplanmak suretiyle dâhil edilmiştir.

3.11. Hariç Tutulma Kriterleri

Bu çalışmada meta-analize alınmayan çalışmalar için belirlenen hariç tutulma kriterlerini şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları dışındaki değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen,

- Öntest veya sontest uygulamayan veya bunlara ilişkin verileri rapor etmeyen ve kontrol grubu olmayan,
- Türkçe ve İngilizce dilleri dışındaki dillerde yazılan,
- Etki büyüklüğü değerinin hesaplanmasını sağlayacak gerekli istatistiksel verileri veya ham puanları rapor etmeyen,
- İngilizce dersi dışında başka yabancı dil derslerinde uygulanan,
- Deney grubunda işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve proje tabanlı öğrenme yöntemleriyle beraber başka yöntem ve teknikleri uygulayan (örn: öğrenme stilleri ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi aynı anda deney grubunda uygulayan) çalışmalar araştırma kapsamına alınmamıştır.
- Online, harmanlanmış öğrenme, ters yüz edilmiş öğrenme, facebook, wiki, podcast gibi teknoloji ve bilgisayar destekli işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve proje tabanlı öğrenmeyi inceleyen çalışmalar başka bir çalışmada (bkz. Karabulut, 2020) ele alındıkları için kapsam dışında tutulmuşlardır.
- Aynı bulguları rapor eden tez ve makale çalışmalarında makaleler hariç tutulmuştur.
- Hem deney hem de kontrol grubunda aynı yöntemle ait farklı tekniklerin uygulandığı çalışmalar dâhil edilmemiştir (örn: bir çalışmada eğer deney grubunda rol oynama, kontrol grubunda ise kukla oynatımının dil becerilerine etkisi inceleniyorsa her iki grupta da aslında drama yönteminin etkililiğini incelediği için bu tür çalışmalar kapsam dışı bırakılmıştır).
- Yayımlanmasında etik ihlal olduğu düşünülen çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur. Örn: aynı yazara ait bir çalışmanın aynı verilerle farklı iki dergide yayımlandığı, aynı veri setlerine sahip bazı çalışmaların başka yazar ismi eklenerek farklı dergilerde yayımlandığı görülmüştür.

3.12. Çalışmaların Kodlanması ve Kodlama Güvenirliği

Meta-analiz çalışmalarında elde edilen çalışmaların meta-analize dâhil edilip edilmeyeceği, çalışmaların birbiri ile karşılaştırılması ve bu çalışmalarda kullanılan istatistik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmaya uygun bir kodlama formunun kullanılması gerekir. Böylelikle daha çalışmanın başında veri girişinden kaynaklanabilecek olumsuzluklar tespit edilip önüne geçilmiş olur. Bu amaçla, araştırmacı tarafından Excel sayfasında oluşturulan kodlama formu kullanılarak çalışmalar kodlanmıştır. Kodlama formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde

moderatör değişkenler olan çalışmanın yazarı, yayım yılı, yayım yeri, çalışmada kullanılan yöntem, çalışmanın türü, çalışmanın uygulandığı öğretim kademesi, çalışmanın uygulandığı süre ve çalışmanın uygulandığı dil becerisi alanına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde etki büyüklüğünün hesaplanması için deney grubunun örneklem büyüklüğü, deney grubu öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapma değerleri, kontrol grubu örneklem büyüklüğü, kontrol grubu öntest-sontest puan ortalamaları ve standart sapma değerlerine yönelik istatistiksel veriler yer almaktadır. Oluşturulan veri giriş ve kodlama formu Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyesinin önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiş (EK-1) ve kullanılmıştır.

Bu aşamadan sonra kodlama güvenilirliğini test etmek için araştırmacı dışında başka kodlayıcılara başvurulmuştur. Alanyazına bakıldığında küçük örnekleme sahip meta-analiz çalışmalarında örnekleme yer alan çalışmaların hepsi araştırmacı dışında başka kodlayıcılar tarafından kodlandığı görülmektedir. Öte yandan, büyük örneklemler meta-analiz çalışmalarında ise analize dâhil edilen çalışmalar arasından rastgele bir örneklem seçilir ve bunlar araştırmacı dışında başka kodlayıcılar tarafından da kodlanır. Nitekim Wilson (2009), Lipsey ve Wilson (2001) ve Cumming (2012) bu tür meta-analiz çalışmalarında istikrarlı güvenilirlik için örneklemin küçük olduğu durumlarda verilerin iki bağımsız kodlayıcı, ancak örneklemin 50'nin üstünde olduğu durumlarda ise veri setinden bir örneklem alınması ve araştırmacıdan başka bir uzman tarafından kodlanmasının sağlanıp aralarındaki uyuma bakılmasını önermektedir. Bundan dolayı büyük örnekleme sahip bu meta-analiz çalışmasında kodlama güvenirlığının sağlanması amacıyla dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre çalışmalar tasnif edildikten sonra araştırmacı tarafından analizi gerçekleştirilecek çalışmalar içinden her üç yöntem (işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, drama yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi) yurt içi ve yurt dışı sayıları birbirine denk olacak şekilde her yöntemden 15'er olmak üzere toplam 45 çalışma seçilmiştir. Bu çalışmalar iki bağımsız kodlayıcıya kodlanmak üzere ulaştırılmıştır. Bu çalışmalardan ikisinde iki farklı dil becerisi incelendiği için bu dil becerileri kodlama formuna ayrı ayrı girilmiştir. Bundan dolayı kodlayıcı uyum tablolarında toplam çalışma sayısının 47 olduğu görülmektedir.

Bu noktada, kodlama güvenirlığının sağlanması önemli bir husustur ve bunun sağlanması için kodlamaların en az iki kodlayıcı tarafından yapılması gerekir (Açikel, 2009; Cooper, 2017; Temel ve Karaağaoğlu, 2001; Wilson, 2009). Kodlayıcılar arası

Tablo 4

Araştırmacı ve Kodlayıcı 1 Arasındaki Kodlama Güvenirliği (Devamı)

Araştırmacı & Kodlayıcı 1	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 10	Madde 11	Madde 12	Madde 13	Madde 14	Madde 15	Madde 16	Madde 17	Madde 18	Madde 19
Çalışma 21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 22	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 24	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 29	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 30	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 31	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 32	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 36	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 37	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 39	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 41	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tablo 4 incelendiğinde araştırmacı ile kodlayıcı 1 arasında 9 noktada uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Bu uyumsuzlukların çoğunlukla Madde 6 (uygulama süresi) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yukarıda ifade edilen formül kullanılarak yapılan analizde araştırmacı ile kodlayıcı 1 arasında %98 uyum olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5
Araştırmacı ve Kodlayıcı 2 Arasındaki Kodlama Güvenirliği (Devamı)

Araştırmacı & Kodlayıcı 2	Madde 1	Madde 2	Madde 3	Madde 4	Madde 5	Madde 6	Madde 7	Madde 8	Madde 9	Madde 10	Madde 11	Madde 12	Madde 13	Madde 14	Madde 15	Madde 16	Madde 17	Madde 18	Madde 19
Çalışma 40	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 41	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 43	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 46	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Çalışma 47	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Tablo 5 araştırmacı ile kodlayıcı 2 arasında 15 hususta uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Uyumsuzlukların çoğunun Madde 6 (uygulama süresi), diğer uyumsuzlukların ise Madde 5 (öğretim kademesi) ve Madde 7 (dil beceri alanı) ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır. Kodlayıcı uyum oranı formülü kullanılarak yapılan analizde araştırmacı ile kodlayıcı 2 arasında % 98 oranında uyum sağlandığı görülmektedir. Bunun yanısıra, araştırmacı ve diğer kodlayıcılar arasında toplamda ne kadar uyuma olduğunu tespit etmek için Fleiss Kappa uyum katsayısı hesaplanmıştır. Şen ve Yıldırım (2020, s.24) üç veya daha fazla kodlayıcı arası uyum için Fleiss Kappa katsayı kullanılarak hesaplanabileceğini ifade etmektedirler. Fleiss Kappa katsayısına ilişkin veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6
Araştırmacı, Kodlayıcı 1 ve Kodlayıcı 2 arası Fleiss Kappa Uyumu

Madde No	Fleiss Kappa	Madde No	Fleiss Kappa
Madde 1	1,000	Madde 11	1,000
Madde 2	0,980	Madde 12	0,971
Madde 3	1,000	Madde 13	0,957
Madde 4	1,000	Madde 14	1,000
Madde 5	0,886	Madde 15	0,985
Madde 6	0,775	Madde 16	0,985
Madde 7	0,930	Madde 17	1,000
Madde 8	1,000	Madde 18	0,985
Madde 9	1,000	Madde 19	0,955
Madde 10	1,000		
Fleiss Kappa Genel Ortalama		0,968	

Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama işleminden sonra kodlayıcıların uyuşmadığı noktaların açıklığa kavuşturulması için araştırmacı diğer iki kodlayıcı ile bir araya gelmiştir. Kodlayıcılar arasında uyuşmayan noktaların daha çok yabancı kaynaklardaki okul kademelerinin (örn: senior high school, junior high school vb.)

isimlerinin Türkiye'deki okul kademeleriyle uyuşmamasından kaynaklandığı, araştırmanın yapıldığı yer ile araştırmacının görev yaptığı yerin farklı olmasından doğan karışıklıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Çalışmaların uygulama süresiyle ilgili, uyuşmazlığın ise uygulama öncesi uygulanan öntest ve uygulama sonrası uygulanan sontest sürelerinin dâhil edilip edilmemesinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin uygulandığı dil becerisi alanında kodlayıcılar arasında ortaya çıkan uyuşmazlığın nedeni ise çalışma başlıklarının okunmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu anlamda uyuşmayan noktalar diğer kodlayıcılarla fikir birliğine varılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.13. Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri

Meta-analiz kapsamına alınan çalışmalardan elde edilen etki büyüklükleri bu çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır. Bu değişkenler ise yabancı dil öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarısı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etki büyüklüğüdür.

Çalışma karakteristikleri olarak da adlandırılan bağımsız değişkenler ise kodlamada ortaya çıkan çalışma özellikleri olup araştırmanın alt problemlerinin şekillenmesinde de rol oynamaktadırlar. Bu çalışmanın bağımsız değişkenleri aşağıda yer almaktadır:

- Yayın yılı
- Araştırmanın yürütüldüğü ülke (Yurt İçi-Yurt Dışı)
- Uygulanan öğretim yöntemi (İşbirliğine Dayalı Öğretim, Drama, Proje Tabanlı Öğretim)
- Yayın türü (Makale, Lisans Bitirme Tezi, YL [Yüksek Lisans] Tezi, DR [Doktor] Tezi, Konferans Bildirisi)
- Öğrenim düzeyi (ilkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite, Özel Kurs/Dil Enstitüsü)
- Uygulama süresi/hafta
- Uygulandığı dil beceri alanı (Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme, Kelime, Dilbilgisi, Genel İngilizce)
- Araştırmanın yürütüldüğü yerde İngilizcenin resmi dil olup olmaması
- Örneklem büyüklüğü.

Alanyazına bakıldığında moderatör analizlerinde kategorik alt değişkenler için her bir alt grupta en az 4 çalışma (Fu vd., 2011) veya 2-8 çalışma (Pincus vd., 2011) olması gerektiği yönünde farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada genel etki büyüklüğünün daha net yansıtılması ve veri kaybının önüne geçmek amacıyla her grupta en az 2 çalışma olması gerektiğine karar verilmiştir.

3.14. Yayım Yanlılığı

Meta-analiz çalışmalarında analize sadece olumlu sonuçlar veren çalışmaların dâhil edildiği ve etki büyüklüğünün bu çalışmalar üzerinden yapıldığı eleştirisi sıklıkla yapılmaktadır. Bunun da meta-analiz çalışmalarında yayım yanlılığı gibi önemli bir sorunu ortaya çıkardığı ifade edilmektedir. Bu yanlılığın önüne geçmek için olabildiğince fazla ve çeşitli çalışmaya yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Her ne kadar nasıl ulaşılabileceği bir muamma olsa da yayımlanmış çalışmaların yanında yayımlanmamış çalışmalara da ulaşılması önerilmektedir. Ancak yayımlanmamış çalışmalara ulaşılması hayli zor olduğu söylenebilir. Çünkü bir araştırmacı tamamlamış olduğu bir çalışmayı yayımlayabilir veya yayımlamak istemeyebilir. Alanyazına bakıldığında yapılan meta-analiz çalışmalarında yayım yanlılığını test etmek amacıyla Huni grafiği (Funnel plot) ve Orman grafiği (Forest plot) gibi görsel yöntemlerin yanısıra Rosenthal'ın Korumalı N yöntemi, Orwin'in güvenli N yöntemi, Egger Regresyon Analizi, Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu, Duval ve Tweedie'nin Kırp Doldur yöntemi gibi istatistiksel yöntemlerin de kullanıldığı görülmektedir.

Huni grafiğinde bireysel çalışmaların etki büyüklükleri huni çizgilerinin içinde ve simetrik bir şekilde dağılıyor ise yayım yanlılığına sebep olmamakta; bireysel çalışmaların etki büyüklükleri huni çizgilerinin dışında ve asimetrik bir şekilde dağılıyor ise de yayım yanlılığına sebep olmaktadır (Şaşmaz Ören ve Sarı, 2019). Huni grafiği sadece görsel anlamda araştırmacıya yorumlama olanağı tanıdığı için sadece Huni grafiğine bakılarak yayım yanlılığının olup olmadığını söylemenin zor olduğu ifade edilmektedir. Bunun için daha ileri istatistiksel yöntemlerin uygulanması önerilmektedir. Orman grafiği ise genel etki büyüklüğünü, her bir çalışmanın etki büyüklüğünü ve her bir çalışmanın ağırlığını göstermektedir. Orman grafiğinde kareler her bir çalışmaya ait bireysel etki büyüklüğünü elmas ise tüm çalışmaların etki büyüklüğünü göstermektedir.

Rosenthal'in Korumalı N Sayısı yöntemi çekmece de kalan (file drawer) yayımlanmamış çalışmaların sayısını tahmin etmeye dayanmaktadır. Bu yöntemde, $1 < N/(5k+10)$ formülü kullanılmaktadır (Mullen vd., 2001). Burada (k) birincil yani analize tabi tutulan çalışma sayısını N ise analiz sonucu ortaya çıkan çalışma sayısını ifade etmektedir. Bu formül sonucunda elde edilen sonuç eğer birden büyükse yayım yanlılığının olmadığı ifade edilebilir. Örneğin, 30 adet birincil çalışmanın olduğu bir araştırmada elde edilen korumalı N sayısı 500 ise $30*5+10=160$ olacağından ve Korumalı N sayısının bu sayıdan fazla olmasından dolayı çalışmanın yayım yanlılığına karşı dirençli olduğu söylenebilir. *Orwin'in Güvenli N* yönteminde ise kayıp olan çalışmalarda sıfırdan farklı bir ortalama belirlenmesine yardımcı olur (Yıldırım, 2021). Yayım yanlılığının ortaya konması için başvurulan bir başka yöntem de *Egger'in regresyon* testidir. Bu regresyon testi huni grafiğine ait asimetriyi “p” anlamlılık değeri yardımı ile göstermektedir (Egger vd., 1997). *Duval ve Tweedie Kırp ve Doldur* yöntemi ise eksik olan çalışmaları gösterip doldurma yapılmaksızın elde edilen genel etki büyüklüğünü ve doldurma yapılarak hesaplanan genel etki büyüklüğünü göstermektedir.

Bu çalışmada huni grafiğinden ve orman grafiğinden sadece görsel yorumlama anlamında yararlanılmış olup yayım yanlılığı Rosenthal'ın Korumalı N sayısı, Orwin'in Korumalı N sayısı ve Duval ve Tweedie'nin Kırp Doldur yöntemi gibi istatistiksel yöntemlerle test edilmiştir.

3.15. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, meta-analize dâhil edilen birincil çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının birbirinden farklı olduğu, deney ve kontrol grupları karşılaştırıldığından dolayı grup farklılığı meta-analizinden işlem etkililiği meta-analizi kullanılmıştır. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların farklı ülkelerde, farklı öğrenim seviyelerinde, farklı ölçme araçları kullanılarak farklı dil becerilerini incelemeye yönelik olduklarından heterojen yapıda oldukları ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı, çalışma doğası gereği Rassal Etkiler Modeline uygun olduğu için istatistikler Rassal Etkiler Modeline göre yürütülmüştür. Bunun yanısıra etki modeli seçimi için heterojenlik testi de yapılmıştır. Çalışmada etki büyüklüğü değeri olarak Hedge's “g” kullanılmış olup etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflama değerleri göz önünde bulundurulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğin

hesaplanmasında Microsoft Excel programından ve Fleiss Kappa değerinin hesaplanması için ise SPSS 26.0 paket programından yararlanılmıştır. Ayrıca analize dâhil edilen çalışmalara ilişkin frekans (f) gibi verilerin elde edilmesinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Genel etki büyüklüğü ve çalışmanın bağımlı değişkenlerine ait analizler Comprehensive Meta-Analysis (CMA) programıyla yapılmıştır. Bütün istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi için 0.05 olarak seçilmiştir. Ham verilerin rapor edildiği çalışmalarda deney ve kontrol grubunun aritmetik ortalama ve standart sapmalarının hesaplanmasında <https://standarddeviationcalc.com/> internet veri tabanı kullanılmıştır. Homojenlik testi için Q ve I^2 istatistikleri kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde sunulan bulgular üç başlıkta toplanmıştır. Birinci başlıkta meta-analize tabi tutulan çalışmalarla ilgili yayım yılı, çalışmanın yürütüldüğü yer, uygulanan yöntem, yayım türü gibi değişkenlere ilişkin elde edilen betimsel istatistiklere yer verilmiştir. İkinci başlıkta ise çalışmaların meta-analizine yönelik bulgular yer almaktadır. Bu başlık altında, dahil edilen çalışmaların sabit ve rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü, homojenlik ve heterojenlik testi, yayım yanlılığı gibi bulgular açıklanmıştır. Üçüncü bölümde ise çalışmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bütün bu bulgular alanyazın ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Akademik Başarı Çalışmalarına Ait Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarıya etkisini inceleyen bu meta-analiz çalışmasında 234 bireysel çalışma bir araya getirilmiştir. Bu çalışmaların tümü dikkate alındığında deney grubunda 9455 katılımcı, kontrol grubunda ise 14638 katılımcı olmak üzere toplam 24093 katılımcıyı kapsamaktadır. Toplam 234 çalışmadan 260 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu meta-analiz 2005-2022 yılları arasında gerçekleştirilen bireysel çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışmanın kategorik değişkenleri olan yayım yılı, çalışmanın yürütüldüğü yer, yayım türü, uygulanan yöntem, incelenen dil beceri alanı, öğretim kademesi, İngilizcenin resmi dil olup olmama durumu, uygulama süresi, örneklem büyüklüğü ile ilgili elde edilen betimsel bulgular ve yorumlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Akademik Başarıyla İlgili Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular

Yayın Yılı	Çalışma Sayısı (f)
2005	7
2006	6
2007	4
2008	9
2009	8
2010	11
2011	7
2012	12
2013	16
2014	18
2015	15
2016	19
2017	16
2018	18
2019	25
2020	22
2021	17
2022	4
Toplam	234
Çalışmanın Yürütüldüğü Yer	Çalışma Sayısı (f)
Yurt içi	52
Yur Dışı	182
Toplam	234
Yayın Türü	Çalışma Sayısı (f)
DR Tez	26
YL Tez	52
Lisans Bitirme Tezi	8
Makale	144
Konferans Bildirisi	4
Toplam	234
Yöntem	Çalışma Sayısı (f)
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	145
Drama	43
Proje Tabanlı Öğrenme	46
Toplam	234
Dil Alanı	Çalışma Sayısı (f)
Dinleme	9
Konuşma	57
Okuma	60
Yazma	42
Dilbilgisi	15
Kelime	22
Genel İngilizce	39
Toplam	244

Tablo 7

Akademik Başarıyla İlgili Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular (Devamı)

Öğretim Kademesi	Çalışma Sayısı (f)
Okul Öncesi	2
İlkokul	18
Ortaokul	46
Lise	55
Üniversite	89
Özel Kurs/Dil Enstitüsü	28
Toplam	238
İngilizcenin Resmi Dil Olma Durumu	Çalışma Sayısı (f)
İngilizce Resmi Dil	32
İngilizce Resmi Dil Değil	202
Toplam	234
Uygulama Süresi	Çalışma Sayısı (f)
2-5 hafta	59
6-10 hafta	83
11-15 hafta	48
16-20 hafta	28
22 ve üstü	7
Belirtilmemiş	9
Toplam	234
Örneklem Büyüklüğü	Çalışma Sayısı (f)
1-20 arası kişi	40
21-30 arası kişi	100
31-40 arası kişi	51
41-50 arası kişi	19
51-60 arası kişi	6
61-70 arası kişi	7
71-80 arası kişi	3
81-90 arası kişi	3
90 ve üstü kişi	5
Toplam	234

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sayısında 2011 yılına kadar düşüşler ve yükselişler olsa da 2011 yılından sonra bu alandaki çalışmaların yukarı doğru bir ivme kazandığı göze çarpmaktadır. Bunda yeni programlarda benimsenen yapılandırmacılık yaklaşımının etkisinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla araştırmacıların bu konuya yöneldiği ifade edilebilir. En çok çalışma 2019 (f=28) ve 2020 (f=24) yıllarında yapılmıştır. Bu tabloya bakarak ilgili konuda yapılan bireysel çalışmaların belirli bir doygunluğa ulaştığı ve bu alanda bir meta-analiz çalışmasının alanyazın için gerekli olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda bu meta-analiz çalışmasının isabetli bir zamanda yapıldığı ve alanyazın için önemli olduğu düşünülmektedir. Şen ve Yıldırım’ın (2020, s.6) meta-analiz yapmanın şartları arasında o alanda yapılmış bir yığın çalışmanın

olması gerektiği yönündeki ifadeleri bunu destekler niteliktedir.

Çalışmanın yürütüldüğü yer incelendiğinde yurt dışında (f=182) yapılan çalışmaların yurt içinde (f=52) yapılan çalışmalardan çok daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni alanyazın taramasının titizlikle yapılmış olması ve bunun sonucu olarak bir çok ülkede (39 farklı ülke) yapılmış olan bireysel çalışmalara ulaşılmış olmasıdır.

Yayım türü değişkenine bakıldığında en az çalışmanın konferans bildirisi türünde olduğu görülmektedir. Bu durumun, bildiri olarak sunulan çalışmaların genelde özet olarak yayımlanmasından, araştırmacıların daha sonra bu bildirilere ait tam metinleri ayrı bir makale çalışması olarak yayımlama eğiliminde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yüksek lisans düzeyindeki çalışmaların doktora düzeyindeki çalışmaların neredeyse iki katı olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, İngilizce öğretimi alanındaki yüksek lisans programlarının doktora programlarından daha fazla olması, dolayısıyla yüksek lisans düzeyindeki araştırmacıların daha fazla deneysel çalışma yapmış olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Nitekim bu çalışma kapsamına alınan 32 DR tezinden sadece 3 tanesinin (bkz. Batdı, 2013; Kartal, 2014; Yaman, 2014) Türkiye’de yapılmış olması bu düşüncüyü destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öte yandan akademik hakemli dergilerde yayımlanmış makale çalışmalarının ise yayım türü değişkeni içinde en fazla sayıya (f=144) sahip olduğu görülmektedir.

Uygulanan yöntem bakımından çalışmalar incelendiğinde drama ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri ile ilgili yapılan çalışma sayılarının birbirine yakın olduğu ortaya çıkmaktadır. En fazla çalışmanın ise işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde (f=145) olduğu göze çarpmaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sayıca daha fazla çalışmaya konu olmasının nedeni hem işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin uygulanmasının daha kolay olması hem de işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kapsamında uygulanabilecek öğretim tekniklerinin daha çok olması olabilir. Nitekim Açıköz (1995, s.298) işbirliğine dayalı öğrenmenin oldukça kullanışlı, ucuz ve geleneksel öğrenme ortamında kullanılan malzemelerle bile uygulanabilecek bir yöntem olduğunu ifade etmesi bunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırmacıların genel eğiliminin ve gelecekteki eğilimin bu meta-analiz çalışması kapsamında incelenen öğrenen merkezli üç yöntemden

hangisinde olduğunu ortaya koymak amacıyla bu yöntemlerin yıllara göre dağılımı EK-4'te grafik üzerinde gösterilmiştir. Bu grafiğe göre yöntemlerin çalışıldığı yıllarda sürekli bir dalgalanmanın olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile, bir yöntemle ilgili bazı yıllarda çalışmalar çok iken bazı yıllarda bu sayı daha azdır. Dahası proje tabanlı öğrenme ve drama ile ilgili bazı yıllarda çalışmalara ulaşılmadığı görülmektedir. Ancak işbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili belirlenen yıl aralığında her yıl çalışma yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan hareketle önümüzdeki yıllarda da yabancı dil eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin diğer iki yöntemle kıyaslandığında araştırmacılar tarafından daha çok çalışılma eğiliminde olmaya devam edeceği söylenebilir.

Akademik başarı için bu meta-analize dahil edilen 234 çalışmada 4 temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma), alt dil becerisi olarak ifade edilebilen dilbilgisi ve kelimenin yanısıra bütünleşik dil becerisi-bu çalışmadaki ifade ile genel İngilizceye yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Burada en az çalışmanın dinleme becerisini (f=9) incelemeye yönelik olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum, dinleme becerisini ölçmeye yönelik ölçme araçlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının diğer becerilere göre nispetten daha zor olmasına bağlanabilir. En fazla çalışma ise okuma becerisini (f=60) incelemeye yöneliktir. İkinci sırada en çok çalışmanın yapıldığı dil becerisi ise konuşma (f=57) becerisidir. Öte yandan dil beceri alanına yönelik elde edilen toplam çalışma (f=244) ile meta-analize dahil edilen toplam çalışmanın (f=234) burada farklı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni bireysel çalışmaların bazılarında birden fazla dil beceri alanının ölçülmesidir. Örn. Güreş (2008) yaptığı çalışmada dilbilgisi, okuma, dinleme becerileri; Köroğlu (2011) çalışmasında okuma ve yazma becerilerini; Alhaidari (2006) kelime ve okuma becerisini incelemiştir. Bu çalışmalarda her bir dil becerisi veri setine ayrı çalışma olarak işlenmiştir.

Meta-analize dahil edilen çalışmaların uygulandığı öğretim kademesine bakıldığında öğretimin hemen hemen bütün kademelerinde söz konusu yöntemlerin uygulandığı söylenebilir. Burada en az çalışmanın okul öncesi (f=2) kademedeki gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. Bunun temel nedeni okul öncesi dönemde öğrencilerin bilişsel becerilerinden ziyade duyuşsal ve psikomotor becerilerinin değerlendirilmesinin ön planda olması olabilir. Bunun yanısıra bu yaştaki çocuklara başarı testlerinin uygulanması zordur. Burada en fazla çalışmanın

üniversite (f=89) öğrencileri ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. İkinci sırada en fazla çalışma yapılan kademe lise (f=55) iken üçüncü sırada ortaokul (f=46) kademesi gelmektedir. Öte yandan İran gibi ülkelerde Dil Enstitüleri gibi kurumlar aracılığıyla çeşitli yaş gruplarındaki bireylere İngilizce öğretilmekte olduğu ve buradaki katılımcılar üzerinde sözkonusu yöntemlerin uygulandığı görülmektedir. Dil Enstitülerine devam eden katılımcılar ile yürütülen çalışma sayısının ise f=28 olduğu görülmektedir. Öte yandan öğretim kademesi değişkeni ile ilgili elde edilen toplam çalışma (f=238) ile meta-analize dahil edilen toplam çalışma sayısının (f=234) burada farklı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni bazı bireysel çalışmaların aynı anda birden fazla öğretim kademesinde uygulanmış olması ve bunların veri setine ayrı çalışmalarını gibi kodlanmasıdır. Örn: Alhaidari (2006) çalışmasını hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde gerçekleştirmiştir.

Meta-analize dahil edilen bireysel çalışmaların yürütüldüğü ülkelerde İngilizcenin resmi dil olup olmama değişkenine göre çalışmalar tasnif edilmiştir. Bu tasnif gerçekleştirilirken ülkelerin internet tabanlı web siteleri (varsa) ve başka çeşitli web siteleri yoluyla İngilizcenin bu ülkelerin resmi dili olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda 9 ülkede (Amerika, Hindistan, İngiltere, Kanada, Malezya, Nijerya, Pakistan, Singapur, Sudan) İngilizcenin resmi dil olduğu tespit edilmiştir. Buna göre çalışmaların yürütüldüğü yer bakımından 32 çalışmada İngilizcenin resmi dil olduğu 202 çalışmada ise İngilizcenin resmi dil olarak kullanılmadığı görülmektedir.

Bu meta-analiz kapsamındaki bireysel çalışmaların deneysel uygulama süreci incelendiğinde genel olarak hafta, session (oturum), term (dönem), academic term/academic year (akademik dönem/akademik yıl), month (ay) olarak ifade edildiği tespit edilmiştir. Bu ifadeleri ortak bir süreye dönüştürmek ve bu değişken için moderatör analizini daha elverişli hale getirmek için bütün çalışmalar için deneysel uygulama süresi hafta cinsinden ifade edilmiştir. Burada, 6-10 hafta arası deneysel uygulama süresi olan çalışmalar 83 değeri ilk sırada yer almaktadır. 2-5 hafta arası sürede uygulanan deneysel işlemlerin ise 59 çalışmayla ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Üçüncü sırada ise 48 çalışmayla 11-15 hafta süren deneysel çalışmalar yer almaktadır. Deneysel sürecin genelde kısa tutulmuş olduğu görülmektedir. Bunun çeşitli nedenleri olabilir; deneysel sürecin uzun sürmesi durumunda deney grubunun sıkılması, kontrol grubunun süreçten haberdar olması

ve buna göre davranma ihtimalinin olması, deneysel süreci uygulayan kişinin araştırmacı olması vb. Başka bir ifade ile bu durum Hawthorne Etkisi ile açıklanabilir. Hawthorne Etkisine göre bir araştırmada gözlemlenmelerinin farkında olan denekler doğal davranmayabilir. Sedgwick (2012) Hawthorne Etkisi kavramının 1920'li yıllarda Hawthorne Elektrik Şirketinde fiziksel ve çevresel şartların çalışanlar üzerinde etkisinin araştırıldığı çalışmadan türetildiğini ifade etmektedir. Çalışmanın sonucuna göre, çalışanlar gözlemlenmelerinin farkına vardıklarında üretim artmıştır. Bu sonuçtan hareketle, araştırmacılar herhangi bir deneysel müdahalede bulunmaksızın, gözlemlenmelerinin farkına varan katılımcıların farklı davranabileceği çıkarımında bulunmuşlardır. Deneysel işlem süresi belirtilmemiş 9 çalışma tespit edilmiş olup bu çalışmalar uygulama süresi bakımından moderatör analizi yapılırken kapsam dışı bırakılmıştır.

Örneklem büyüklüğü değişkeni incelendiğinde bireysel çalışmaların büyük çoğunluğunun ($f=100$) 21-30 arası örneklem grubuyla yapıldığı anlaşılmaktadır. 51 çalışmayla 31-40 arası örneklemli çalışmalar ikinci sırada yer almakta iken 1-20 arası örneklemli çalışmalar ($f=40$) üçüncü sırada yer almaktadır. Bireysel çalışmalardaki örneklem sayıları dikkate alındığında bu tür deneysel çalışmalar için ideal örneklem sayısının 1-40 arasında olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra örneklem gruplarının bu seviyede olması araştırmacıların uygulama yaptıkları okullarda bazen çok fazla seçeneklerinin olmaması (örn: uygulama yapılan yerde sadece iki şube varsa bunlardan birini deney diğerini ise kontrol grubu tayin etmek zorunda kalması veya belirli sayıda öğrenci varsa belirli örneklem seçim yöntemleriyle yarısını deney diğer yarısını kontrol grubu olarak belirlemesi vb.) ile ilişkili de olabilir.

4.2.Derse Yönelik Tutum Çalışmaları İle İlgili Betimsel Bulgular ve Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutuma etkisini inceleyen bu meta-analiz çalışmasında 24 bireysel çalışma bir araya getirilmiştir. Bu çalışmaların tümü dikkate alındığında deney grubunda 769 katılımcı, kontrol grubunda ise 709 katılımcı olmak üzere toplam 1478 katılımcıyı kapsamaktadır. Toplam 24 çalışmadan 25 etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Bu meta-analiz 2005-2022 yılları arasındaki bireysel çalışmalardan oluşmaktadır. Çalışmanın kategorik değişkenleri olan yayım yılı, çalışmanın yürütüldüğü yer, yayım türü, uygulanan

yöntem, incelenen dil beceri alanı, öğretim kademesi, uygulama süresi, örneklem büyüklüğü ile ilgili elde edilen betimsel bulgular ve yorumlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8
Derse Yönelik Tutumla İlgili Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular

Yayın Yılı	Çalışma Sayısı (f)
2005	1
2006	2
2007	1
2008	1
2009	3
2010	1
2011	1
2012	1
2013	1
2014	4
2015	1
2016	1
2017	1
2018	2
2019	1
2020	1
2021	1
Toplam	24
Çalışmanın Yürütüldüğü Yer	Çalışma Sayısı (f)
Yurt içi	18
Yur Dışı	6
Toplam	24
Yayın Türü	Çalışma Sayısı (f)
DR Tez	3
YL Tez	13
Makale	7
Konferans Bildirisi	1
Toplam	24
Yöntem	Çalışma Sayısı (f)
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	14
Drama	6
Proje Tabanlı Öğrenme	4
Toplam	24
Dil Alanı	Çalışma Sayısı (f)
Konuşma	4
Okuma	3
Yazma	1
Dilbilgisi	4
Kelime	2
Genel İngilizce	7
Belirtilmemiş	4
Toplam	25

Tablo 8
Derse Yönelik Tutumla İlgili Çalışmalara Ait Betimsel Bulgular (Devamı)

Öğretim Kademesi	Çalışma Sayısı (f)
İlkokul	2
Ortaokul	5
Lise	9
Üniversite	8
Toplam	24
Uygulama Süresi	Çalışma Sayısı (f)
4-7 hafta	13
8-10 hafta	6
12-18 hafta	5
Toplam	24
Örneklem Büyüklüğü	Çalışma Sayısı (f)
1-20 arası kişi	4
21-30 arası kişi	11
31-40 arası kişi	7
41 ve üstü	2
Toplam	24

Tablo 8’de 2006, 2009, 2014 ve 2018 yılları dışında kalan yıllarda her bir yıl için sadece bir çalışmaya ulaşıldığı gösterilmektedir. Tabloya göre en fazla çalışmaya 2014 (f=4) ve 2009 (f=3) yıllarında ulaşıldığı görülmektedir. 2006 ve 2018 yıllarında ise ikişer çalışmanın olduğu tespit edilmiştir. 2022 yılında ise hiç bir çalışmaya rastlanmamıştır. Derse yönelik tutumun bu denli az sayılabilecek çalışmaya konu olmasının nedeni tutum gibi duyuşsal özelliklerin kısa sürede değişmemesi ve araştırmacıların bunun farkında olup kısa süreli deneysel çalışmalarda tutumu incelemeye yönelmemeleri olabilir. Çalışmaların yapıldığı yıllara göre etki büyüklüğü arasında fark olup olmadığını tespit etmek için çalışmalar yıl aralığına göre gruplandırılıp etki büyüklüğü hesaplanmıştır.

Derse yönelik tutumun araştırıldığı bireysel çalışmaların yapıldığı yer incelendiğinde yurt içinde yapılan çalışmaların (f=18), yurt dışında yapılan çalışmalardan (f=6) daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutuma etkisinin daha çok yüksek lisans (f=13) tezlerine konu olduğu tespit edilmiştir. İkinci sırada ise makale çalışmalarının (f=3) olduğu ortaya çıkmaktadır. En az çalışmanın olduğu yayım türü ise 1 çalışma ile konferans bildirisidir. 1 konferans bildirisi etki büyüklüğü ile ilgili kesin bir yargı vermeyeceğinden, sadece mevcut durumu yansıtacağından moderatör analizi yapılırken hariç tutulmuştur.

Uygulanan yöntem neticesinde öğrenenlerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının değişip değişmediğini inceleyen bireysel çalışmalarda işbirliğine dayalı öğretimin (f=14) en çok uygulanan yöntem olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni işbirliğine dayalı öğrenme gruplarında öğrenenlerin daha az kaygı duyması ve daha rahat hissetmesi olabilir. En az uygulanan yöntem ise proje tabanlı öğrenmedir (f=4). Araştırmacıların bu tercihinde, proje tabanlı öğrenmenin uğraştırıcı aşamalar içermesine yönelik düşünceler yatabilir.

Dil beceri alanı incelendiğinde ise en fazla çalışmanın (f=7) bütünleşik beceri olarak adlandırılan genel İngilizceye yönelik olduğu görülmektedir. Konuşma ve dilbilgisi beceri alanlarında ise eşit sayıda (f=4) çalışma yapılmıştır. 4 çalışmada da dil beceri alanı belirtilmemiştir. Bundan dolayı dil becerisi moderatör değişkeni için analizler yürütülürken bu dört çalışma analiz dışı bırakılmıştır. Öte yandan, burada toplam çalışma sayısı (f=25) ile meta-analize dahil edilen çalışma sayısı (f=24) birbirinden farklıdır. Bunun nedeni Güreş (2008) çalışmasında iki farklı dil beceri alanını incelemesi dolayısıyla iki farklı deney grubu kullanmasıdır.

Öğretim kademesi değişkeninde en az çalışmanın ilkökul (f=2) kademesinde yapıldığı ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni tutum ölçeklerinde yer alan ifadelerin bu yaş grubundaki öğrenciler tarafından doğru anlaşılamayacağı düşüncesi olabilir. En fazla çalışmanın yapıldığı kademeler ise sırasıyla lise (f=9) ve üniversitedir (f=8). Bunun nedeni edinilen deneyimlerle tutum arasındaki ilişki olabilir. Çünkü ilkökuldan (bazı yerlerde okulöncesinden) liseye ve üniversiteye kadar öğrenenler yabancı dile daha çok maruz kalırlar, dolayısıyla dil öğrenmeyle ilgili tutumlarını yansıtacak daha fazla deneyime sahiptirler.

Deneysel uygulama süresi için 4-7 hafta arası sürenin daha fazla tercih edildiği anlaşılmaktadır (f=13). 6 çalışmayla 8-10 hafta arası deneysel işlem süreci ikinci sırada olup 12-18 hafta arasında süreyi tercih eden çalışmaların sayısı ise 5'tir. Çalışmalarda 21-30 arası katılımcının olduğu örneklemeler daha çok tercih edilmiş olup, (f= 11), 31-40 arasında katılımcı kullanılan çalışma sayısı ise 7'dir.

4.3. Meta-Analize İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde hem akademik başarı hem de derse yönelik tutum için hesaplanan genel etki büyüklükleri, bunlara bağlı olarak yayım yanlılık testlerine ilişkin elde edilen

istatistiksel bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Moderatör değişkenlere ilişkin bulgular ve yorumlar ise alt problemlere uygun şekilde sıralı olarak başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.1. Akademik Başarıya Dair Etki Büyüklükleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Akademik başarıya ilişkin bireysel çalışmalardan elde edilen veriler genel etki büyüklüğünün hesaplanması için analiz edilmiş ve elde edilen etki büyüklüğü değerleri, %95 güven aralığı değerleri ile Q ve p değerleri Tablo 9 'da yer almaktadır.

Tablo 9
Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Sınır Değerleri (Akademik Başarı)

Model	N	Hedge's g	%95 Güven Aralığı		Q Değeri	P
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Sabit Etkiler Modeli	260	0,677	0,648	0,707	2735,773	0,000
Rastgele Etkiler Modeli	260	0,951	0,852	1,049		

Tablo 9'da hem Sabit Etkiler Modeline hem de Rastgele Etkiler Modeline göre elde edilen etki büyüklüğü değerleri sunulmuştur. Sabit etki modeline göre %95 güven aralığı üst sınırı 0,707 ve alt sınırı 0,648 arasındadır. Ortalama etki büyüklüğü değeri de (Hedges's g) 0,677 olarak hesaplanmıştır. Ancak bu meta-analiz çalışmasına sabit etki modelinin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan heterojenlik testi sonucuna göre (Q=2735,773; p<.05) dağılımın homojen olmadığı (heterojen olduğu) anlaşılmaktadır. Dolayısıyla çalışmada, sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığının üst sınırı 1,049, alt sınırı 0,852 olmak üzere etki büyüklüklerinin ortalama değeri 0,951 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulguların etki büyüklüğünün yorumlanmasında Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflaması referans alınmıştır. Araştırmacıların yaptıkları sınıflama kapsamı geniş ve 6 sınıftan oluşmaktadır. Buna göre etki büyüklüğü;

- -0,15-0,14 aralığında ise önemsiz
- 0,15- 0,39 aralığında ise küçük
- 0,40-0,74 aralığında ise orta

- 0,75-1,09 aralığında ise geniş
- 1,10-1,44 aralığında ise çok geniş
- 1,45 ve üzeri ise muazzam düzeyde şeklinde yorumlanır.

Bu bulgudan hareketle İngilizce dersinde uygulanan öğrenci merkezli yöntemlerin (işbirliğine dayalı öğrenme, drama, proje tabanlı öğrenme) öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş ($g=0,951$) ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde İngilizce öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerinin akademik başarı üzerindeki etkililiğini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Şimşek ve Özaslan (2021) yaptıkları meta-analiz çalışmasında İngilizce öğretiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarılarına $g=1,296$ etki değeriyle çok geniş düzeyde etki ettiğini bulmuşlardır. Benzer şekilde Kıymaz (2021) çalışmasında çağdaş öğrenme yaklaşımların İngilizce öğretiminde akademik başarıyı yüksek düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Nurmaya (2020) işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğrenimine etkisini incelemiştir. Çalışmasına sadece ortaokul ve lise düzeyinde yapılmış tezleri dahil eden araştırmacı, işbirlikli öğrenmenin İngilizce öğrenme üzerinde 1,2 etki değeriyle olumlu yönde büyük bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Karabulut (2020) ise teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerinde orta düzeyde bir etkisi olduğu sonucunu elde etmiştir. Tomakin ve Yeşilyurt (2013) bilgisayar destekli çalışmaların yabancı dil öğretiminde 1,4321 düzeyinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bryfonski ve McKay (2017) ise çalışmalarında görev tabanlı dil öğretiminin etkililiğini incelemiş olup $d=0,93$ düzeyinde pozitif ve güçlü bir etki büyüklüğü elde etmişler. Shahnama ve diğerleri (2021) ters-yüz edilmiş öğrenmenin İngilizce öğretiminde genel etkisini $g=1,24$ olarak bulmuşlardır. Robot ve diğerleri (2021) stratejiye dayalı öğretimin İngilizce öğretimi üzerinde genel etki büyüklüğünü $g=0,62$ olarak tespit etmişlerdir. Ancak bu büyük etki büyüklüklerinin yanında bazı çalışmalarda nispetten daha düşük etki büyüklüklerinin elde edildiği görülmektedir. Mesela, Li ve diğerleri (2021) öğrenci merkezli eğitimin başarıyı $d=0,5446$ etki büyüklüğü ile etkilediğini tespit etmişlerdir. Lin (2015) bilgisayar destekli iletişimin ikinci dilde sözel iletişim becerilerine etkisinin 0,40 olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada, Cole (2013) öğrenen merkezli yöntemlerden sayılan akran destekli öğretimin İngilizce öğrenenlerin

dildeki başarılarına etkisini araştırmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminin de analize dahil edildiği çalışmada akran destekli öğretimin öğrenenlerin sözel dil becerilerini 0,578 ve yazma alanındaki dil becerilerini 0,486 etki düzeyiyle etkilediğini ortaya çıkarmışlardır. Batdı ve Candan (2022) ise yabancı dil öğretiminde e-öğrenme uygulamaların etkisinin düşük düzeyde ($g=,17$) olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bunların yanısıra başka konu alanlarında uygulanmış öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz çalışmalarının olduğu görülmektedir. Örneğin, Topan (2013) matematik dersinde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarıya etkisini $d=0,8924$ olarak geniş düzeyde etkilediğini bulmuştur. Kansızoğlu ve Sulak (2019) da Türkçe dersinde öğrenci merkezli dilbilgisi öğretim uygulamalarının akademik başarıyı $g=0,95$ etki büyüklüğüyle geniş düzeyde artırdığını göstermişlerdir. Yeşilpınar-Uyar ve Doğanay (2018) öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisinin çok geniş düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir ($g=1,14$). Tural (2019) öğrenci merkezli yöntemler içinde yer alan aktif öğrenme yaklaşımının akademik başarıya olan etkisini araştırdığı çalışmasında 1,005 etki değeri ile güçlü düzeyde bir etki büyüklüğü elde etmiştir.

Alanyazında ulaşılan etki büyüklükleri farklı olsa da, bütün bu çalışmalardan elde edilen sonuçların bu meta-analiz çalışmasındaki sonuçlarla paralel ve bu sonuçları destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

4.3.2. Akademik Başarıya Dair Homojenlik ve Heterojenlik Testi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında bireysel çalışmalar için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin homojen dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek amacıyla analiz yapılmış olup elde edilen bulgulara ait Q değeri, serbestlik derecesi (sd), p değeri ve I^2 değeri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10
Heterojenlik Testi (Akademik Başarı)

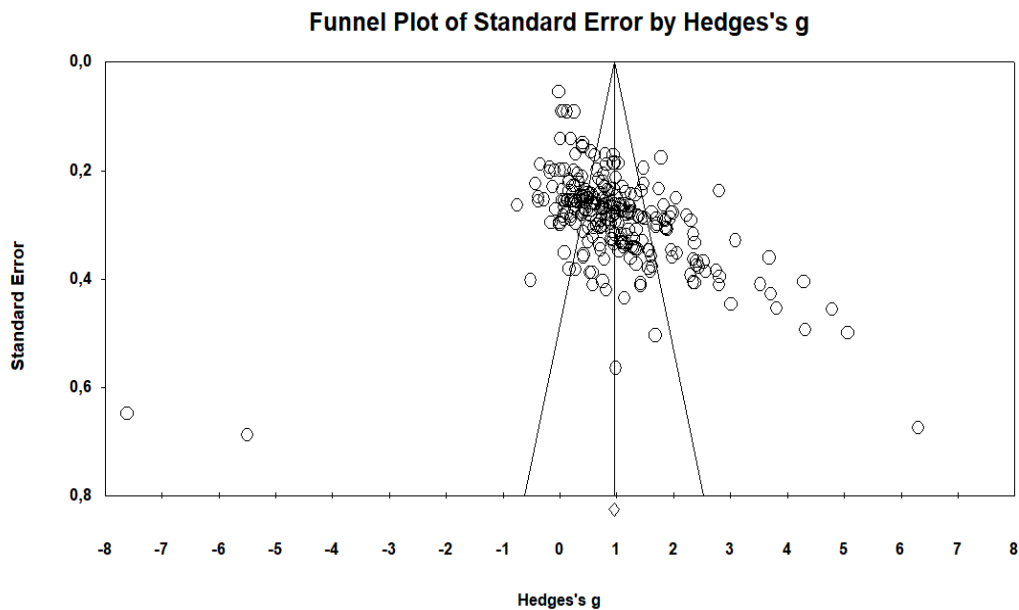
Q değeri	sd (Q)	p değeri	I-squared
2735,773	259	0,000	90,533

Tablo 10'da yapılan heterojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 2735,773 olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 259 serbestlik

derecesi 297,5384 olarak bulunmuştur. Bu değer $\alpha=0.05$ düzeyinde 259 serbestlik derecesinde 297,5384 değerine ait p-değerinin .00001 olduğunu göstermektedir. Bu sonucun 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Q-istatistiğinden elde edilen heterojenlik sonucuna yardımcı olması ve desteklemesi için I^2 istatistiğine de başvurulmuştur. Çalışmalar arasında varolan varyansın şanstın kaynaklanmadığını aksine heterojenlikten kaynaklağını gösteren I^2 istatistiği bir yüzdelik ifadedir ve bu ifade 0 ile 100 arasında bir değer alır. I^2 yüzdeliği şu formül ile hesaplanır: $I^2 = Q - (k-1) / Q \times 100$ (Şen ve Yıldırım, 2020, s.76). Burada k değeri çalışma sayısını göstermektedir. Buna göre bu çalışmada I^2 değeri $2735,773 - (260-1) / 2735,773 \times 100 = \% 90,533$ sonucu elde edilmiş olup yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Hem Q-istatistiği hem de I^2 -istatistiğine göre veri setinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir heterojenliğin varlığından söz edilebilir. Buna göre akademik başarıya ilişkin çalışmaların etki büyüklüğü dağılımlarının heterojen özellikte olduğu belirlenmiştir. Bu heterojenliğin kaynaklarını tespit etmek için moderatör analizleri yapılmıştır.

4.3.3. Akademik Başarıya Dair Yayım Yanlılığı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında yayım yanlılığı olasılığını görsel olarak test etmek için huni grafiği analizi yapılmıştır. Şekil 3'te yer alan huni grafiği 234 çalışmadan elde edilen 260 etki büyüklüğüne aittir.



Şekil 3. Huni grafiği (Akademik Başarı)

Şekil 3'te huni grafiğinde X (yatay) ekseninde etki büyüklükleri, Y (dikey) ekseninde ise standart hata değerleri bulunmaktadır. Buna göre, meta-analize dahil edilen çalışmalar içinde büyük örneklemlili çalışmaların huninin üst tarafında ve genel etki büyüklüğü değeri etrafında toplandığı, ortalamadan uzak olmadıkları görülmektedir. Başka bir ifade ile, çalışmalar huni grafiğindeki dikey çizginin her iki tarafına da yayılmıştır. Küçük örneklemlili bazı çalışmaların ise huninin orta kısımlarına doğru yayıldığı söylenebilir. Bazı çalışmaların huni çizgilerinin dışına, hem sağda hem de solda olmak üzere yayıldığı görülmektedir. Huni grafiğinin soluna yayılan negatif etki büyüklüğüne sahip çalışmaların olması uygulanan yöntemin kontrol grubu lehine sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ancak çalışmaların büyük çoğunluğunun huni grafiğinin sınırları içinde olduğu söylenebilir. Bundan dolayı huni grafiğinin simetrik olduğu ve yayım yanlılığı olmadığı ifade edilebilir. Huni grafiği araştırmacıya görsel anlamda bir yorumlama imkanı sağladığı için yayım yanlılığı Rosenthal Classic fail-safe N, Orwin fail-safe N ve Duval ve Tweedie istatistiksel testleri ile de test edilmiştir. Aşağıda bu istatistiklere yönelik bulgular Tablo 11 ile Tablo 12'de ve Şekil 4'te sunulmuştur.

Tablo 11
Yayım Yanlılığı Rosenthal Classic Fail-Safe N Sonuçları (Akademik Başarı)

Rosenthal Classic fail –safe N	
Z-değeri	51,95542
p-değeri	0,0000
Alfa	0,05
Kuyruk(Tails)	2
Alfa için Z-değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	260
P> alfa için gerekli çalışma sayısı	2441

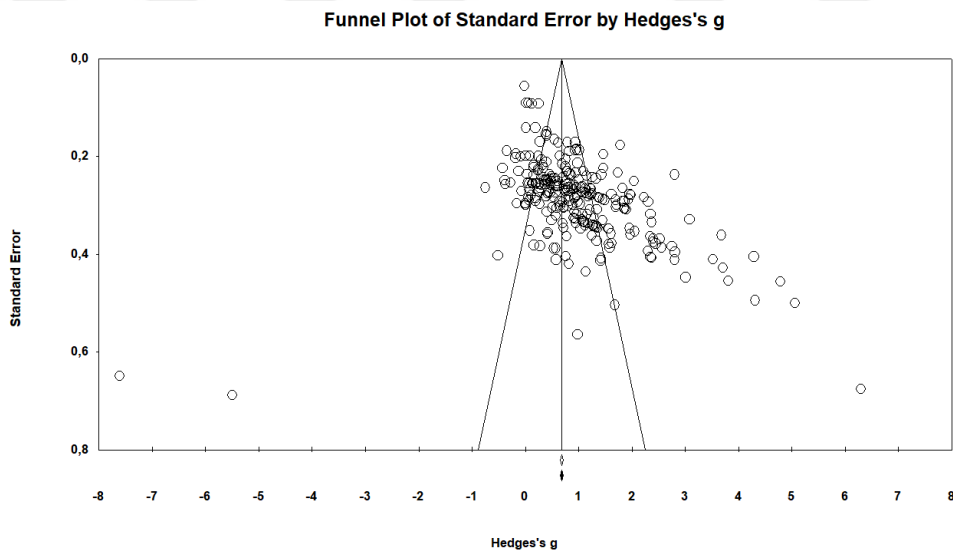
Tablo 11'deki Rosenthal Hata Koruma Sayısına ait bulgular incelendiğinde dahil edilen 260 etki büyüklüğünden elde edilen z değerinin 51,95542 ve p değerinin ise 0.000 olduğu ortaya çıkmaktadır. Hata Koruma Sayısının ise 2441 olduğu tespit edilmiştir. Bunun anlamı, öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin geçersiz kılınması için 0 veya negatif yönlü 2441 çalışmaya daha ihtiyaç vardır. Meta-analize dahil edilen çalışmaların sayısı Hata Koruma Sayısından oldukça küçük olması yayım yanlılığı olmadığını göstergesidir. Yayım yanlılığının olup olmadığını test edilmesi için başvurulan diğer bir istatistiksel yöntem ise Orwin'in Hata Koruma Sayısıdır. Bu istatistiğe ilişkin bulgular Tablo12'de gösterilmiştir.

Tablo 12
Yayım Yanlılığı Orwin Fail-Safe N Sonuçları (Akademik Başarı)

Orwin fail –safe N	
Gözlenen çalışmalardaki Hedges's değeri	0,67747
Çalışmayı anlamsız kıllacak Hedges's g için kriter	0,00001
Eksik çalışmalarda ortalama Hedges's g	0,00000
Hedges's g değerini 0,01'in altına düşürecek eksik çalışma sayısı	4016

Tablo 12'de çalışmanın gözlemlenen ortalama etki büyüklüğü olan 0,67747 değerini 0.0001'e düşürülmesi için gerekli olan 0 veya negatif etki büyüklüğündeki çalışma sayısının 4016 olduğu görülmektedir. Bu sayı, toplam 234 olan çalışma sayısından çok fazladır. Buna göre elde edilen sonuçların yayım yanlılığının olmadığını desteklediği söylenebilir.

Buraya kadar sunulan istatistiksel testler sadece yayım yanlılığı olup olmadığını ortaya koymaktadır, ancak yayım yanlılığı olması durumunda ne yapılacağını göstermemektedir. Bu noktada Duval ve Tweedie'nin Kırıp ve Doldur yöntemine başvurulmuştur. Şekil 4'te Duval ve Tweedie'ye göre kırılıp doldurulduktan sonra elde edilen huni grafiği yer almaktadır.



Şekil 4. Duval ve Tweedie kırıp doldur yöntemiyle elde edilen huni grafiği (Akademik Başarı)

Şekil 4'te görüldüğü gibi Duval ve Tweedie testi analiz sonuçlarına göre, yayım yanlılığını düzeltmek için herhangi bir sanal çalışmanın eklenmesi veya çıkarılması söz konusu olmamıştır. Nitekim çalışmadan elde edilen genel etki büyüklüğü (içi boş elmas)

ile kırılıp doldurulduktan sonraki genel etki büyüklüğünün (içi dolu elmas) aynı seviyede oldukları görülmektedir. Bu durum yayım yanlılığı olmadığının bir diğer göstergesidir. Eğer yanlı bir hesaplama söz konusu olsaydı bu test, etki büyüklüğü değerlerini düzeltmek için ortalamanın sağına veya soluna içi dolu, koyu renkli sanal çalışmaları ekleyerek gerçek etki büyüklüğünü hesaplamış olacaktı. Tablo 13'te de görüldüğü gibi düzeltilmiş herhangi bir değer söz konusu değildir.

Tablo 13
Rastgele Etkiler Modeline Göre Duval ve Tweedie Kırp Doldur Yöntemine İlişkin Sonuçlar (Akademik Başarı)

	Kırılan Çalışma	Hedges' g	Alt Sınır	Üst Sınır	Q
Gözlenen		0,95053	0,85167	1,04938	2735,77290
Düzeltilmiş	0	0,95053	0,85167	1,04938	

Yayım yanlılığı ile ilgili buraya kadar anlatılanlar görsel ve istatistiksel olarak yayım yanlılığı olup olmadığını ortaya koymaktadır. Bütün bunlara ek olarak yayım yanlılığı olmadığının bir kanıtı da araştırmacının bireysel çalışmalara ulaşma sürecinde detaylı ve titiz çalışması, belirlenen dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine göre çalışma kapsamında ulaşılmadık tek bir çalışma bile bırakmama yönünde ortaya koyduğu çabalar aslında çalışmada yayım yanlılığı olmadığına kanıt olarak gösterilebilir. Bu çalışmada araştırmacının taradığı geniş yelpazedeki veri tabanı/makale paylaşım siteleri ve ulaşıp incelenen çalışma sayısı (bkz. Şekil 2) göz önünde bulundurulduğunda yayım yanlılığının olmadığı bir kez daha kanıtlanmıştır denilebilir. Bunun yanı sıra çalışmada tam metnine ulaşılamayan çalışmalar için çalışmayı yapan yazar/yazarlarla elektronik posta yoluyla iletişim kurulmaya çalışılmış ve çalışmalarının tam metinleri için talepte bulunulmuştur.

Bireysel çalışmalardan elde edilen verilerin analizi sonucunda bireysel çalışmalara ait etki büyüklüklerini görebilmek için aynı zamanda orman grafiği de incelenmiştir. Akademik başarıya yönelik 234 bireysel çalışmadan elde edilen 260 etki büyüklüğüne ait değerler, standart hata, varyans, %95 güven aralığında alt ve üst sınır değerleri, z ve p değerlerine ilişkin elde edilen bulgular EK 2'deki orman grafiğinde yer almaktadır. Grafikte her bir bireysel çalışma için kare şekli ve bu kare şeklinin sağında ve solunda uzanan çizgiler yer almaktadır. Burada kareler bireysel çalışmalara ait etki büyüklüğünü, çizgiler ise çalışmanın %95 güven aralığındaki alt ve üst değerlerini

göstermektedir. Bunun yanı sıra grafiğin alt kısmında elmas şekli yer almakta ve bu elmas çalışmaların genel etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Bu çalışma akademik başarıya yönelik elde edilen orman grafiğine göre etki büyüklükleri -7,606 ile 6,301 arasında değişmektedir. Orman grafiğindeki negatif ve pozitif etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 14’te gösterilmektedir.

Tablo 14
Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönüne Göre Dağılımı (Akademik Başarı)

Etki Büyüklüğü Yönü	Çalışma Sayısı (f)
Pozitif (+)	243
Sıfır/Nötr (0)	0
Negatif (-)	17
Toplam	260

Tablo 14’te orman grafiğinde 17 çalışmanın negatif etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların negatif etki büyüklüğüne sahip olması deneysel müdahalenin kontrol grubu öğrencileri lehine sonuçlandığını göstermektedir. Geriye kalan 243 etki büyüklüğünün ise pozitif etki olduğu, dolayısıyla deneysel müdahalenin deney grubundaki öğrenciler lehine sonuçlandığını göstermektedir. Ortaya çıkan bu etki büyüklüklerine ve yönlerine dayanarak yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada diğer yöntemlere kıyasla daha etkili olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.4. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Yayın Yılına Göre Bulgular ve Yorumlar

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki etki büyüklüğünün deneysel uygulamanın yapıldığı yıl değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’te yer almaktadır.

Tablo 15
Çalışmaların Yayım Yılına Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Yayımlanma Yılı	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
2005	10	0,348	0,099	0,598			
2006	9	0,367	0,112	0,622			
2007	4	1,129	0,237	2,021			
2008	14	0,510	0,215	0,805			
2009	8	1,106	0,608	1,603			
2010	12	0,731	0,481	0,981			
2011	9	0,812	0,436	1,189			
2012	13	1,641	1,012	2,270			
2013	19	0,860	0,549	1,172			
2014	20	1,174	0,598	1,749			
2015	16	1,008	0,744	1,273			
2016	19	1,035	0,787	1,283			
2017	16	1,085	0,646	1,523			
2018	18	0,816	0,320	1,311			
2019	28	0,924	0,623	1,226			
2020	24	1,002	0,678	1,326			
2021	17	1,135	0,687	1,583			
2022	4	1,147	0,898	1,396			
Gruplar arası					56,642	17	0,000

Tablo 15'te görüldüğü gibi akademik başarı ile ilgili çalışmaların, deneysel uygulamanın yapıldığı yıllara göre genel etki büyüklükleri yer almaktadır. Buna göre, 2012 yılında yapılmış olan çalışmaların $g=1,641$ etki büyüklüğü değeri ile en büyük etki büyüklüğüne sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, Thalheimer ve Cook (2002) etki büyüklüğü sınıflamasına göre muazzam etki büyüklüğüne denk gelmektedir. Diğer taraftan, en düşük etki büyüklüğüne sahip çalışmalar ise $g=0,348$ etki büyüklüğü değeri ile 2005 yılında yapılan çalışmalardır. Bu etki büyüklüğünün ise küçük bir etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Yayım yılına göre diğer etki büyüklükleri ise *küçük* (2006 yılı), *orta* (2008 ve 2010 yılları), *geniş* (2009, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018 ve 2019 yılları) ve *çok geniş* (2014, 2021 ve 2022 yılları) olarak sınıflandırılabilir. Ancak tabloda yer alan $Q=56,642$ değerinin X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 17 serbestlik derecesinde 27,587 kritik değerini aşması ve p değerinin .05'ten küçük olması çalışmaların yayım yılına göre etki büyüklükleri arasında anlamlı farka işaret etmektedir ($Q=56,642$; $p<.05$). Bu bulguya göre, genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada yayım yılının önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında yapılan başka meta-analiz çalışmalarında da etki büyüklüklerinin yayımlanma yılına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Kök (2018) çalışmasında harmanlanmış öğrenme

çalışmalarının farklı yıllarda yapılmış olmasının etki büyüklüğü dağılımlarında farklılaşmaya neden olduğunu tespit etmiştir ($p=.022$). Ancak alanyazın incelendiğinde öğrenen merkezli alternatif yöntemlerin akademik başarıya etkisini inceleyen meta-analiz çalışmalarının bazılarında etki büyüklüklerinin çalışmanın yayımlandığı yıla göre gruplar arasında anlamlı herhangi bir fark bulunmamıştır. Örneğin, Tural (2019) çalışmasında 2007-2011 yılları arasında yayımlanmış çalışmaların etki büyüklüğü ($g=1,031$) 2012-2016 yılları arasında yayımlanmış çalışmaların ($g=.097$) büyüklüğünden daha büyük olsa da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Araştırmacı, çalışmalarda on yıllık süre içinde aktif öğrenme yaklaşımının etkisinin değişmediğini, söz konusu yıl aralıklarında pozitif yönlü ve güçlü olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, Gürdoğan-Bayır ve Bozkurt (2018) Sosyal Bilimler dersinde işbirlikli öğrenmenin etkililiğini inceledikleri çalışmalarında yayım yılına göre gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmemişlerdir ($p=.155$). Rahmati ve diğerleri de (2021) eğitim teknolojilerinin İngilizce öğretiminde kullanılmasının etkililiğini araştırmışlar ancak etki büyüklükleri dağılımının yayım yılı değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farka neden olmadığını ortaya koymuşlardır ($p=.151$).

4.3.5. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Bulgular ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel müdahalenin yapıldığı yer bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16
Çalışmaların Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Araştırmanın Yürütüldüğü Yer	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Türkiye	60	0,998	0,805	1,191			
Yurt Dışı	200	0,935	0,820	1,049			
Gruplar arası					0,308	1	0,579

Tablo 16'da gösterildiği gibi araştırmanın yapıldığı yere göre çalışmalar Türkiye'de yapılanlar ve yurt dışında yapılanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre Türkiye'de gerçekleştirilen öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarısı üzerindeki etki büyüklüğü $g=0,998$, yurt dışında yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün ise $g=0,935$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre hem Türkiye'de

hem de yurt dışında yapılmış öğrenen merkezli çalışmaların öğrenenlerin yabancı dil öğrenmede akademik başarılarını geniş bir düzeyde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Fakat, tablodaki $Q=0,308$ değerinin X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 1 serbestlik derecesinde 3,841 kritik değerinin çok altında olması ve p değerinin .05'ten büyük olması çalışmaların yapıldığı yer bakımından anlamlı bir fark olmadığına işaret etmektedir ($Q=0,308$; $p>.05$). Bu bulgudan hareketle, genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada araştırmanın yapıldığı yerin önemli bir değişken olmadığı ifade edilebilir.

Alanyazın taramasında Robot ve diğerleri (2021) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Çalışmada bireysel araştırmalar Asya ülkelerinde yapılanlar ve Asya ülkeleri dışında yapılanlar olarak iki alt gruba ayrılmıştır. Asya ülkeleri alt grubu için hesaplanan etki büyüklüğü ($g=0,65$) ve Asya dışı ülkeler alt grubu için etki büyüklüğü ($g=0,57$) elde edilmiştir. Başka bir çalışmada, Bryfonski ve Mckay (2017) bireysel çalışmalar araştırmanın yürütüldüğü yer bakımından 6 (Orta Doğu, Kuzey Amerika, Avrupa, Doğu Asya, Güneydoğu Asya ve Güney Asya) alt gruba ayrılmış olup Ortadoğu'da yürütülen çalışmaların $d=1,31$ etki büyüklüğü ile en yüksek etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Kuzey Amerika ($d=0,45$) ve Avrupa'da ($d=0,33$) alt gruplarında elde edilen etki büyüklüklerinin ise daha düşük olması dikkat çekicidir.

4.3.6. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Türüne Göre Bulgular ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin yayım türü bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17

Çalışmaların Yayım Türüne Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Yayım Türü	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
DR Tezi	32	0,548	0,344	0,752			
Konferans	4	0,706	0,031	1,381			
Lisans Bitirme Tezi	8	0,564	0,333	0,796			
Makale	157	1,005	0,873	1,136			
YL Tezi	59	1,099	0,874	1,325			
Gruplar arası					24,432	4	0,000

Tablo 17’de meta-analize alınan çalışmaların DR tezi, konferans bildirisi, lisans bitirme tezi, akademik hakemli dergilerde makale ve YL tezi olmak üzere yayım türü bakımından toplam 5 kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Yayım türüne göre elde edilen genel etki büyüklüklerine bakıldığında üç yayım türünün (DR tez, konferans, Lisans bitirme tezi) *orta*, diğer iki yayım türünün (Makale ve YL lisans) *geniş* etki büyüklüğüne sahip oldukları söylenebilir. Yayım türleri içinde YL tezlerinin $g=1,099$ değeriyle en büyük etki büyüklüğüne sahip yayım türü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu etki büyüklüğü değeri Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre geniş etki büyüklüğüdür. En düşük etki büyüklüğüne sahip yayım türünün ise $g= 0,548$ değeriyle DR tezlerinin olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre DR tezlerinin orta düzey bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bütün bunların yanında, tabloda yer alan $Q=24,432$ değeri X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 4 serbestlik derecesinde 9,488 kritik değerini aşması ve p değerinin .05’ten küçük olması çalışmaların yayım türüne göre etki büyüklükleri arasında anlamlı fark bulunduğunu göstermektedir ($Q=24,432$; $p<.05$). Bu bulgu, yapılan yayım türünün etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

İlgili alanyazına bakıldığında bu bulguya paralel bulgular içeren çalışmaların olduğu tespit edilmiştir. Mesela, Sur (2022) yaptığı çalışmada yayım türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmiştir ($p=.00$). Bu farklılık 0,79 etki büyüklüğü ile makaleler lehinedir. Benzer şekilde, Şimşek ve Özaslan (2021) öğrenci merkezli yöntemlerin İngilizce öğretiminde başarıya etkisini araştırdıkları çalışmalarında yayım türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark olduğunu ($p=.021$) bulmuşlardır. Çalışmada makale yayım türünün $g=1,478$ ve yüksek lisans yayım türünün $g=1,409$ değerleriyle güçlü etki büyüklüğüne sahip oldukları görülmektedir. Kıymaz da (2021) çağdaş öğrenme yöntemlerinin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında etki büyüklüklerinin yayım türüne göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir ($p=.000$). Çalışmada yüksek lisans çalışmaları lehine etki büyüklüğü elde edilmiştir. Kanadlı ve diğerlerinin de (2015) kuantum öğrenmenin akademik başarıya etkisini araştırdıkları çalışmalarında yayım türü değişkenine göre gruplar arasında anlamlı fark elde ettikleri görülmektedir. Çalışmada elde edilen etki büyüklüklerinin makalelerin lehine daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Alanyazında anlamlı farklılık ortaya koyan çalışmaların yanında anlamlı fark elde edilmeyen çalışmaların da olduğu görülmektedir. Karabulut (2020) teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında yayım türü moderatörü için oluşturulan 4 alt grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde etmemiştir. Benzer şekilde, Robot ve diğerleri (2021) yayım türü değişkeni için makale ve tez olarak iki alt grup belirlemiş, ve makale çalışmaları için genel etki büyüklüğünü $g=0,56$ ve tez çalışmaları için $g=0,78$ olarak hesaplamışlardır. Ancak, etki büyüklüklerinin alt gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde yayım türü değişkenine göre yapılan moderatör analizinin çalışmada yayım yanlılığının olup olmadığını tespit etmede de kullanıldığı görülmektedir. Meta-analizde yayımlanmış çalışmaların yanında yayımlanmamış çalışmalara da ulaşılmasının önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda tezler yayımlanmamış çalışmalar makaleler ise yayımlanmış çalışmalar olarak değerlendirilebilir (Card vd., 2008). Bu bağlamda, bu meta-analiz çalışmasında da DR, YL ve Lisans bitirme tezleri birlikte ele alındığında toplam 86 yayımlanmamış, makaleler ise 144 yayımlanmış çalışma olarak değerlendirilebilir. Bu verilere dayanarak bu meta-analiz çalışmasının yayım yanlılığına karşı dirençli olduğu söylenebilir.

4.3.7. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Uygulanan Yönteme Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenenlerin yabancı dilde akademik başarılarına etki eden öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel müdahalede uygulanan yönteme göre etki büyüklüğü analizleri yapılmış olup elde edilen bulgular Tablo 18’de gösterilmektedir.

Tablo 18
Çalışmaların Uygulanan Yönteme Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Yöntem	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	162	0,889	0,762	1,016			
Drama	47	0,954	0,734	1,173			
Proje Tabanlı Öğrenme	51	1,141	0,913	1,370			
Gruplar arası					3,589	2	0,166

Tablo 18 incelendiğinde meta-analize, öğrenen merkezli yöntemlerden işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve proje tabanlı öğrenme yöntemlerinin dahil edildiği görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda öğrenenlerin akademik başarılarını artırmada proje tabanlı öğrenme yönteminin diğer iki yöntemle kıyaslandığında $g=1,141$ etki büyüklüğü değeriyle daha etkili olduğu görülmektedir. Bu etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre *çok geniş* bir etki büyüklüğüdür. İşbirliğine dayalı öğrenme ($g=0,889$) ve drama yönteminin ($g=0,954$) ise *geniş* büyüklükte bir etkileri olduğu söylenebilir. Ancak bu etki büyüklüklerinin uygulanan yöntemlere göre anlamlı bir farklılık taşıyıp taşımadığını tespit etmek için heterojenlik testinden elde edilen bulguların değerlendirilmesi gerekmektedir. Tablodaki $Q=3,589$ değeri X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 2 serbestlik derecesinde 5,991 kritik değerinin epey altında ve p değerinin .05'ten büyük olması çalışmaların yöntem türüne göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymaktadır ($Q=3,589$; $p>.05$). Bu bulguya dayanarak, uygulanan yöntem türünün etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığı ifade edilebilir. Bu noktada bu meta-analiz çalışmasında etkisi araştırılan öğrenen merkezli üç yöntemin de İngilizce dersinde akademik başarıyı artırmada etkili olduğu savunulabilir.

Alanyazına bakıldığında bu çalışmadaki bulguyu destekleyen çalışmaların olduğu söylenebilir. Örneğin, Karabulut (2020) çalışmasında İngilizce öğretiminde teknoloji destekli alternatif yöntemlerin (harmanlanmış öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, ters-yüz edilmiş öğrenme, mobil öğrenme) uygulanan alternatif yöntemin türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur ($p=.241$).

Bu meta-analiz çalışmasında drama yönteminin İngilizce başarısı üzerinde geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Yıldırım (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonucun elde edildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmada drama yönteminin etkililiği araştırılmış ve çalışmanın konu alanı moderatörünün alt grubu olan dil alanında $d=1,068$ düzeyinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

4.3.8. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Dildeki Beceri Alanına Göre Bulgular ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel uygulamada incelenen dil beceri alanı bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla

moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19
Çalışmaların Dildeki Beceri Alanına Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Dil Becerisi	N	Hedges’s g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Dinleme	11	0,445	0,167	0,724			
Konuşma	58	0,869	0,670	1,067			
Okuma	66	0,891	0,723	1,058			
Yazma	46	1,123	0,818	1,429			
Dilbilgisi	16	0,908	0,556	1,260			
Kelime	24	1,184	0,648	1,720			
Genel İngilizce	39	0,962	0,760	1,164			
Gruplar arası					13,709	6	0,033

Tablo 19’da meta-analiz kapsamında ele alınan bireysel çalışmalarda incelenen dil becerilerinin 4 temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma), dilbilgisi, kelime ve bütünleşik beceri olarak ifade edilebilecek genel İngilizce olmak üzere 7 gruba ayrıldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen öğrenen merkezli yöntemlerin en çok $g=1,184$ etki büyüklüğü değeri ile kelime öğrenimi üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Bu etki büyüklüğü *çok geniş* düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Bu çalışma kapsamındaki öğrenen merkezli yöntemlerin $g=0,445$ etki büyüklüğü değeri ile en az dinleme becerisi üzerinde etkili olduğu ancak yine de bunun orta düzey bir etki olduğu görülmektedir. Dinleme beceri alanına yönelik etki büyüklüğünün düşük olmasının sebebi dinleme becerisi için ölçme araçlarının geliştirilmesinin ve uygulanmasının diğer dil beceri alanlarına göre daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Aşırı stres ve korkunun öğrenmeye engel olduğu bilinmektedir. Alanyazında yapılan yabancı dil sınıf kaygısı çalışmalarında öğrencilerin kaygı düzeylerinin genelde yüksek olduğu ve stresli oldukları görülmektedir. Dinleme becerisinin düşük çıkmasının bir nedeni de yaşanan bu kaygı ve stress olabilir. Öğrenen merkezli yöntemlerin diğer dil becerileri üzerindeki etki büyüklüğüne bakıldığında dört dil becerisi (konuşma, okuma, dilbilgisi ve genel İngilizce) üzerinde *geniş* ve bir dil becerisi (yazma) üzerinde ise *çok geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulara dayanarak, öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarını genelde *geniş düzeyde* bir etki büyüklüğü ile olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Fakat elde edilen etki büyüklüklerinin dil beceri alanları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığını tespit etmek için heterojenlik testinden elde edilen Q değerine bakmak

gerekir. Tabloda verilen $Q=13,709$ X^2 tablosunda %95 güven aralığında ve 6 serbestlik derecesinde 12,592 kritik değerini aşması ve p değerinin .05'ten küçük olması çalışmaların dil beceri alanına göre etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($Q=13,709$; $p<.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin dil becerilerini artırma bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

Bu meta-analiz çalışmasında dil beceri alanlarına yönelik elde edilen bulgularla paralellik taşıyan bulguların Nurmaya'nın (2020) işbirlikli öğrenmenin İngilizceye etkisini araştırdığı meta-analiz çalışmasında olduğu görülmektedir. Söz konusu çalışmada işbirlikli öğrenmenin okuma (1,11), konuşma (1,39), yazma (0,92), kelime (1,65) ve dilbilgisi (1,59) becerilerine genel olarak 1,33 düzeyinde etki ettiğini tespit etmiştir.

Dil beceri alanına yönelik oluşturulan alt gruplar arasında etki büyüklüklerinin anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koyan çalışmalara da rastlanmıştır. Örneğin, Sur (2022) çalışmasında dil eğitiminde dijital araçlar kullanmanın dil beceri alanı moderatörüne göre gruplar arasında etki büyüklüklerinin manidar bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir ($p=.00$). Bu farklılık dildeki genel başarı lehine olup elde edilen etki büyüklüğü 1,68'dir. Benzer şekilde Kıymaz (2021) çalışmasında bireysel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüklerinde İngilizce dil alanındaki başarı moderatörü için oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur ($p=.0001$). Çalışmaya göre en az etki dinleme beceri alanında ortaya çıkmıştır. Benzer bulgu Robot ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiştir. Çalışmada strateji temelli İngilizce öğretiminin $g=0,10$ etki düzeyi ile dinleme becerisi alanında olduğu tespit edilmiştir. Bibauw ve diğerleri (2022) yaptıkları çalışmada dil öğrenmede diyalog sistemlerinin etkisini araştırmışlardır. Çalışmada dinleme becerisi için elde edilen etki büyüklüğü ($d= -0,58$) bu çalışmada dinleme becerisine yönelik bulguları ve yorumları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dil becerileri ilkökul ve ortaokul yıllarında hızlı bir şekilde gelişmektedir. Nitekim Graves (2007) bu dönemde bir öğrencinin kelime dağarcığına her yıl ortalama 3000 yeni kelime eklediğini ifade etmektedir. Öğrenen merkezli yöntemlerin bu meta-analiz çalışmasında en yüksek etkiyle kelime haznesini geliştirme üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda, bu meta-analiz çalışmasında

kelime edinimi üzerine yapılan bireysel çalışmalar incelendiğinde 24 çalışmadan 11 tanesinin ilkokul ve ortaokul kademesinde yapıldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, öğrenen merkezli yöntemler yoluyla sunulan öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin dili bizzat kendilerinin deneyimlediği bundan dolayı öğrenmelerin daha kalıcı olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmede oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Elabdali (2021) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında elde edilen sonucun bu bulguya paralel olduğu söylenebilir. Söz konusu çalışmada işbirlikli yazmanın etkililiği $g=0,73$ olduğu tespit edilmiştir. Ancak alanyazında bu bulguyla zıtlık taşıyan bir çalışma bulgusunun olduğu görülmektedir. Elismawati ve diğerleri (2021) düşün-eşleş- paylaş stratejinin İngilizce öğretme ve öğrenmede etkisini araştırdıkları çalışmalarında bu stratejinin 1,84 etki büyüklüğü değeri ile en yüksek düzeyde konuşma becerisini etkilerken, en düşük etki değerinin ise 0,9 ile yazma becerisinde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum düşün-eşleş-paylaş stratejisinin öğrenenlerin yazmaktan ziyade bir konu ile ilgili düşüncelerini sözlü olarak paylaşımlarını gerektirmesinden kaynaklanmış olabilir.

4.3.9. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Öğretim Kademelerine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğretim kademelerindeki yaş aralıkları her ülke için aynı olmasa bile, Türkiye ve dünya eğitim sistemlerine bakıldığında öğretim kademelerinin genel anlamda okulöncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinden oluştuğu görülmektedir. Bu meta-analizde de deneysel uygulamanın yapıldığı öğretim düzeyleri/kademeleri gözönünde bulundurularak gruplara ayrılmıştır. Bunların yanı sıra bazı ülkelerde, özellikle İran, uygulamanın Dil Enstitüsü veya Özel Dil Kursu gibi yerlerde yürütüldüğü tespit edilmiştir. Buralarda yürütülen deneysel çalışmaların sayısı fazla olduğu için bu çalışmalardan elde edilen verilerin etki büyüklükleri üzerinde etkili olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle buralarda yürütülen çalışmalardan elde edilen veriler 6. alt grup olarak Özel Kurs/Dil Enstitüsü grubuna veri olarak kodlanmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel müdahalenin yapıldığı öğretim kademesi bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgulara ait çalışma sayısı, etki büyüklüğü, %95 güven aralığı heterojenlik testi gibi veriler Tablo 20'de yer almaktadır.

Tablo 20
Çalışmaların Öğretim Kademesine Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Öğretim Kademesi	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Okulöncesi	3	0,399	0,037	0,761			
İlkokul	25	0,558	0,351	0,764			
Ortaokul	48	1,074	0,825	1,323			
Lise	57	1,019	0,836	1,202			
Üniversite	96	0,879	0,705	1,052			
Özel kurs/Dil Enstitüsü	31	1,222	0,861	1,583			
Gruplar arası					24,055	5	0,000

Tablo 20'de öğrenen merkezli yöntemlerin en yüksek etki değeri ile Özel Kurs/Dil Enstitülerinde etkili sonuçlar verdiği görülmektedir ($g=1,222$). Bu etki büyüklüğü Thalheimer ve Cook'a (2002) göre *çok geniş* etki büyüklüğüdür. Öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce öğrenen bireylerin akademik başarılarını artırmada ortaokul ($g=1,074$) ve lise ($g=1,019$) kademesinde *geniş* bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. İlkokul kademesinde ($g=0,558$) *orta* düzeyde etki büyüklüğüne sahip olan öğrenen merkezli yöntemlerin okulöncesi kademesinde ($g=0,399$) *küçük* etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi dönemde meta-analize dahil edilen çalışmaların az olmasından dolayı sağlıklı bir karşılaştırma yapılamayacağı düşünüldüğünden okulöncesi dönemdeki çalışmaların mevcut durumu yansıttığını söylemek daha doğru olacaktır.

Bununla birlikte, gruplar arası heterojenlik testi sonuçlarına bakıldığında $Q=24,055$ değerinin elde edildiği görülmektedir. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 5 serbestlik derecesinin 11,070 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan heterojenlik değeri kritik değer olan 11,070'ten büyük ve p değeri .05'ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($Q=24,055$; $p<.05$). Bu bulgudan hareketle, öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde akademik başarı üzerindeki etkisi yöntemin uygulandığı öğretim kademesine göre değiştiği ifade edilebilir.

İlgili alanyazın incelendiğinde yapılan meta-analiz çalışmalarında benzer veya yakın bulgular elde edildiği görülmektedir. Nitekim Şimşek ve Özasan (2021) yaptıkları çalışmada öğretim kademesi moderatörü için 4 alt grup belirlemiştir. Öğrenci merkezli yöntemlerin bu dört grup arasında etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır. En yüksek etki büyüklüğünün $g=1,930$ ile

ortaöğretim kademesinde en düşük etkinin ise yabancı dil kurslarında $g=0,462$ olduğu görülmüştür. Araştırmacılar bu farklılığın nedenini ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki öğrencilerin, merkezi sınavlarda başarılı olma ve diploma notlarını artırma amacıyla daha çok güdülenmiş olabilecekleriyle ilişkilendirmektedirler. Benzer şekilde, Kıymaz (2021) çalışmasında çağdaş öğrenme yöntemlerinin İngilizce başarısı üzerinde etkisinin uygulamanın yapıldığı öğretim kademesine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını tespit etmiştir ($p=.000$). Shahnama ve diğerleri (2021) çalışmalarında öğretim kademesi moderatörü için ortaöğretim, yüksek öğretim ve özel dil kursu olmak üzere üç alt grup belirlemişlerdir. Bireysel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin bu alt gruplarda anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgusunu elde etmişlerdir ($p=.049$).

Öte taraftan, Sur (2022) dil eğitiminde dijitalleşme çalışmasında öğretim kademesine göre etki büyüklüklerinin anlamlı farklılık oluşturmadığını belirlemiştir ($p=.40$). Çalışmada dil eğitiminde dijital araçlar kullanmanın $0,94$ etki değeri ile lise öğrencilerinin başarılarını daha çok etkilediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Karabulut (2020) çalışmasında elde edilen etki büyüklüklerinin öğretim kademelerine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı ortaya çıkmıştır ($p=.184$). Ancak araştırmacının çalışmasında öğretim kademelerine yönelik elde ettiği etki büyüklükleri ile bu meta-analiz çalışmasında öğretim kademelerine ilişkin elde edilen etki büyüklüklerinin benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Örneğin okulöncesi öğretim kademesi için analize tabi tutulan 2 çalışma için hesaplanan etki büyüklüğü değeri $0,314$ olarak elde edilmiştir. Bu bulgunun bu meta-analizdeki okulöncesine yönelik bulguya paralel olduğu ve yapılan yorumu desteklediği ifade edilebilir. Benzer bulgunun lise öğretim kademesinde olduğu tespit edilmiştir. İki çalışmada da lise kademesi için hesaplanan etki büyüklüğü geniş düzeydedir. Bu etki büyüklüğünün geniş olması, lise kademesinde başarılı olma duygusunun öğrenciler arasında ortaya çıkardığı rekabetin ve kendini ön plana çıkarma duygusunun öğrencileri olumlu yönde güdülemesiyle ilişkilendirilebilir.

Bu meta-analiz çalışmasında öğretim kademesine göre en yüksek etkinin Özel kurs/Dil Enstitüsü alt grubunda ortaya çıktığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyla zıt olan bir bulgunun Bryfonski ve McKay (2017) çalışmasında elde edildiği görülmektedir. Söz konusu çalışmada öğretim kademesi moderatörü altında K-12, üniversite ve Dil Enstitüsü olmak üzere üç alt grup belirlenmiştir. Gruplar için elde

edilen etki büyüklükleri şu şekildedir: K-12 için $d=1,23$, üniversite kademesi için $d=0,8$, Dil Enstitüsü için $d=0,39$.

Öğretim kademesi moderatöründe hem bu çalışmada hemde alanyazındaki ilgili meta-analiz çalışmalarında etki büyüklükleri birbirinden farklı olsa da öğrenen merkezli bu yöntemlerin geniş yelpazede, çeşitli öğrenme ortamlarında kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

4.3.10. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin İngilizcenin Resmi Dil Olup Olmama Durumuna Göre Bulgular ve Yorumlar

Bireysel çalışmaların yürütüldüğü yerde İngilizcenin, öğrenenlerin resmi dili olup olmama durumunun etki büyüklüklerini nasıl etkilediği araştırmaya değer bir moderatör olarak düşünülmüştür. Bu amaçla moderatör analizi yapılmış olup etki büyüklüğü, %95 güven aralığı ve heterojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21
Çalışmaların İngilizcenin Resmi Dil Olup Olmama Durumuna Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Resmi Dili İngilizce Olma/Olmama Durumu	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
İngilizce Resmi Dil	41	0,733	0,524	0,942			
İngilizce Resmi Dil Değil	219	0,993	0,882	1,104			
Gruplar arası					4,638	1	0,031

Tablo 21’de öğrenen merkezli yöntemlerin uygulandığı ülkelerde İngilizcenin resmi dil olmamasının öğrenenlerin İngilizce öğrenmede akademik başarılarını daha çok artırdığı görülmektedir ($g=0,933$). Elde edilen etki büyüklüğünün geniş bir etki büyüklüğü olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak İngilizcenin resmi dil olduğu ülkelerde uygulanan öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin İngilizce dersindeki başarıları üzerinde $g=0,773$ değeri ile orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Yapılan heterojenlik testi bulgularına göre $Q=4,638$ olduğu tespit edilmiştir. Bu değer X^2 tablosunda 1 serbestlik derecesinde 3,841 olduğu görülmüştür. Hesaplanan heterojenlik değeri, kritik değer olan 3,841’den büyük ve p değeri .05’ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında manidar bir fark olduğu göze çarpmaktadır

($Q=4,638$; $p<.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin yapıldığı ülkede İngilizcenin resmi dil olup/olmama durumu bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

Alanyazına bakıldığında Robot ve diğerleri (2021) tarafından yapılan bir araştırmada benzer moderatörlere yönelik analiz yapıldığı tespit edilmiştir. Bireysel çalışmalardaki verilere dayanarak Asya dilleri, Avrupa dilleri ve diğer diller olmak üzere 3 alt grup belirlenmiştir. Etki büyüklükleri gruplar arasında anlamlı farka neden olmamasına rağmen etki büyüklüklerinin Asya dillerinde $g=0,74$ etki büyüklüğü değeri ile daha yüksek etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mohamed (2020) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulguların bu meta-analiz çalışmasındaki bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Sözkonusu çalışmada bilgisayar destekli dil öğretiminde geridönütün etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın moderatörlerinden biri de etkinin katılımcıların diline göre değişip değişmediğidir. Elde edilen sonuçlara göre dil moderatörüne göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p=.05$). Çalışmada, geri dönütün dili Çince olan katılımcılar üzerinde 0,71, Korece olanlar üzerinde 1,13, Farsça olanlar üzerinde 1,28 etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada Lee ve diğerleri (2020) teknoloji destekli İngilizce öğretiminin, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği yerlerde öğrenenlerin başarılarını ($g=0,58$) İngilizcenin ikinci dil olarak öğretildiği yerlerdeki öğrencilerin başarılarına ($g=0,20$) göre daha çok artırdığı, ve gruplar arasında anlamlı fark ($p=.001$) olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle İngilizcenin resmi dil olmadığı yerlerde öğrenen merkezli yöntemlerin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

4.3.11. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Uygulama Sürelerine Göre Bulgular ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında bireysel çalışmalarda deneysel müdahale sürelerinin ay, hafta, dönem, akademik dönem, akademik yıl, session (oturum) gibi farklı şekillerde ifade edildiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda deneysel uygulama süresinin daha çok hafta cinsinden belirtilmesi ve alanyazın da gözönünde bulundurularak bu sürelerin ortak bir zaman ibaresi ile ifade edilmesininin daha uygun ve analiz için daha kullanışlı olacağı düşünülmüştür. Bundan dolayı uygulama süresi hafta cinsinden belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, bazı çalışmalarda uygulama süresi ile ilgili herhangi bir bilgi tespit edilmediği için bunlar moderatör analizinde kapsam

dışında bırakılmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel uygulama süresi bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü, %95 güven aralığı ve heterojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22
Çalışmaların Uygulama Sürelerine Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Uygulama Süresi	N	Hedges’s g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
2-5 hafta	61	1,219	1,009	1,430			
6-10 hafta	97	0,777	0,619	0,934			
11-15 hafta	51	0,992	0,760	1,225			
16-20 hafta	29	0,774	0,515	1,033			
22 hafta ve üstü	11	0,904	0,477	1,331			
Gruplar arası					12,596	4	0,013

Tablo 22’de uygulama sürelerinin 5 gruba ayrıldığı görülmektedir. Buna göre en kısa deneysel uygulama süresinin 2 hafta olduğu, uzun deneysel uygulama sürelerinin ise 22 hafta ve üstünde bir zamanda gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır. En çok deneysel uygulama (n=97) 6-10 hafta arasında, en az çalışma (n=11) ise 22 hafta ve üstü zaman diliminde yapılmıştır. 2-15 hafta arasında yürütülen çalışmalar en büyük etki büyüklüğüne (g=1,219) sahiptir ve bu etki büyüklüğü *çok geniş* bir etki büyüklüğü aralığında yer almaktadır. 6-10 hafta arasında (g=0,777) ve 16-20 hafta arasında (g=0,774) yapılan çalışmaların etki büyüklükleri ise *geniş* düzeyde etki büyüklüğüdür. 11-15 hafta arası (g=0,992) ve 22 hafta ve üstü (g=0,904) çalışmaların etki büyüklükleri nispetten daha fazla olsa da bunların da etki büyüklükleri *geniş* düzeyde etki büyüklüğüdür. Yapılan heterojenlik testi bulgularına göre Q=12,596 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer X² tablosunda 4 serbestlik derecesinde 9,488 olduğu görülmüştür. Hesaplanan heterojenlik değeri, kritik değer olan 9,488’den büyük ve p değeri .05’ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında manidar bir fark olduğu göze çarpmaktadır (Q=12,596; p<.05). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin uygulama süresi bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğunu göstermektedir. Benzer bulgulara Çelik ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. Araştırmacılar deneysel uygulama süresi moderatör değişkeninde alt gruplar arasında anlamlı fark tespit etmişlerdir. Ancak alanyazında buna zıt bir bulgu olduğu tespit edilmiştir. Karabulut (2020) yaptığı çalışmada etki

büyükleri arasında uygulama süresine göre oluşturulan gruplar arasında anlamlı bir fark elde etmemiştir ($p=.071$).

4.3.12. Akademik Başarıya Dair Etkililik Düzeyinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Bulgular ve Yorumlar

Çalışmalardaki katılımcıların sayıları, veri bütünlüğünü sağlamak ve moderatör analizini daha kullanışlı hale getirmek amacıyla gruplandırılmıştır. Bu amaçla katılımcı sayıları 9 gruba ayrılmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin örneklem büyüklüğü açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen etki büyüklükleri, %95 güven aralığı sayıları ve heterojenlik testi sonuçları Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23
Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Etkililik Düzeyi (Akademik Başarı)

Örneklem Büyüklüğü	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
1-20 arası kişi	46	0,903	0,667	1,139			
21-30 arası kişi	106	1,089	0,931	1,248			
31-40 arası kişi	59	0,969	0,726	1,212			
41-50 arası kişi	21	0,843	0,490	1,195			
51-60 arası kişi	6	0,337	-0,003	0,676			
61-70 arası kişi	7	1,143	0,613	1,673			
71-80 arası kişi	3	0,867	0,656	1,079			
81-90 arası kişi	3	0,858	-0,007	1,723			
90 ve üstü kişi	9	0,144	0,037	0,251			
Gruplar arası					135,970	8	0,000

Tablo 23'te öğrenen merkezli yöntemlerin etki büyüklüğünün en az olduğu örneklem grubunun $g=0,144$ etki büyüklüğü değeri ile 90 ve üstü örneklem grubu olduğu görülmektedir. Bu etki büyüklüğü değeri Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre *önemsiz* bir etki büyüklüğüdür. En yüksek etki büyüklüğü ise $g=1,143$ etki büyüklüğü değeri ile 61-70 kişilik örneklem grubudur ve bu etki büyüklüğü *çok geniş* bir etki büyüklüğüdür. 51-60 arası örneklem grubunda ise etki büyüklüğünün $g=0,337$ değeri ile *küçük* bir etki büyüklüğü olduğu söylenebilir. Geriye kalan etki büyüklükleri incelendiğinde örneklem gruplarındaki (1-20 arası, 21-30 arası, 31-40 arası, 41-50 arası, 71-80 arası ve 81-90 arası) etki büyüklüklerinin ise *geniş* etki büyüklükleri olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, gruplar arası heterojenlik testi sonuçlarına bakıldığında $Q=135,970$ değerinin elde edildiği görülmektedir. X^2 tablosundan %95 anlamlılık düzeyinde, 8 serbestlik derecesinin 15,507 olduğu tespit edilmiştir. Hesaplanan heterojenlik değeri, kritik değer olan 15,507'den büyük ve p değeri .05'ten küçük olduğu için oluşan gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır ($Q=135,970$; $p<.05$). Bu bulgudan hareketle, öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisi yöntemin uygulandığı örneklem grubunun büyüklüğüne göre değiştiği ifade edilebilir. Benzer bulgulara Kansızoğlu ve Sulak (2019) ulaşmıştır. Söz konusu çalışmada deneysel uygulamanın yürütüldüğü örneklem grubunun büyüklüğünün alt gruplar arasında etki büyüklüklerini farklılaştırmada önemli bir değişken olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının 30-60 kişilik gruplarda daha başarılı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle uygulanacak öğrenci merkezli yöntemlerde, katılımcılarla daha yakından ilgilenilmesi, gerekli dönütlerin zamanında ve yerinde verilmesi böylelikle öğrenenlerin güdülenmesi için örneklem grubunun çok büyük olmamasına özen gösterilmelidir.

4.3.13. Derse Yönelik Tutuma Dair Etki Büyüklükleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Derse yönelik tutuma ilişkin bireysel çalışmalardan elde edilen veriler genel etki büyüklüğünün hesaplanması için analiz edilmiş ve elde edilen etki büyüklüğü değerleri, %95 güven aralığı değerleri ile Q ve p değerleri Tablo 24'te yer almaktadır.

Tablo 24
Etki Modeline Göre Ortalama Etki Büyüklükleri ve Güven Aralığı Alt ve Üst Sınır Değerleri (Tutum)

Model	N	Hedge's g	%95 Güven Aralığı		Q Değeri	p
			Alt Sınır	Üst Sınır		
Sabit Etkiler Modeli	25	0,768	0,660	0,876	160,463	0,000
Rastgele Etkiler Modeli	25	0,925	0,642	1,209		

Tablo 24'te görüldüğü üzere, elde edilen etki büyüklükleri, sabit etki modeline göre %95 güven aralığının üst sınırı 0,876 ve alt sınırı 0,660 arasındadır. Ortalama etki

büyüklüğü değeri de Hedges's $g = 0,768$ olarak hesaplanmıştır. Ancak bu meta-analiz çalışmasına sabit etki modelinin uygun olup olmadığını belirlemek için yapılan heterojenlik testi sonucuna göre ($Q=160,463$; $p<.05$) dağılımın homojen olmadığı (heterojen olduğu) sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla çalışmada, sabit etkiler modeli yerine rastgele etkiler modeli tercih edilmiştir. Rastgele etkiler modeline göre %95 güven aralığının üst sınırı 1,209 alt sınırı 0,642 olmak üzere etki büyüklüklerinin ortalama değeri 0,925 olarak hesaplanmıştır. Rastgele etkiler modeline göre elde edilen etki büyüklüğünün Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre geniş düzeyde bir etki olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde *geniş ve pozitif* yönde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkililiğini inceleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Örneğin, Kural (2020) çoklu zeka kuramına dayalı fen öğretiminin derse yönelik tutuma etki büyüklüğünün 1,978 ve geniş düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yağan da (2022) öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumlarına $g=0,686$ düzeyinde ve olumlu yönde etki ettiğini bulmuştur. Benzer şekilde Kaşarcı (2013) çalışmasının bir boyutunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisini $d=0,730$ olarak tespit etmiştir. Topan (2013) yaptığı çalışmada öğrenci merkezli yöntemlerin matematik dersine yönelik tutum üzerinde 0,7427 etki düzeyiyle pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Başka bir çalışmada, Özdemirli (2011) çalışmasının değişkenlerinden biri olan işbirlikli öğrenmenin matematiğe ilişkin tutuma etkisini araştırmış ve etki büyüklüğünü düşük de olsa $d=0,16$ olarak tespit etmiştir. Çalışmalarda etki büyüklüklerinin geniş, orta ve düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Ancak öğrenci merkezli alternatif yöntemlerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir ve bu çalışmalardan elde edilen bulguların bu çalışmadaki bulguları destekler nitelikte olduğu savunulabilir.

4.3.14. Derse Yönelik Tutuma Dair Homojenlik ve Heterojenlik Testi İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında derse yönelik tutumla ilgili bireysel çalışmalar için hesaplanan etki büyüklüğü değerlerinin homojen dağılıp dağılmadıklarını tespit etmek

amacıyla analiz yapılmış olup elde edilen bulgulara ait Q değeri, serbestlik derecesi (sd), p değeri ve I² değeri Tablo 25'te yer almaktadır.

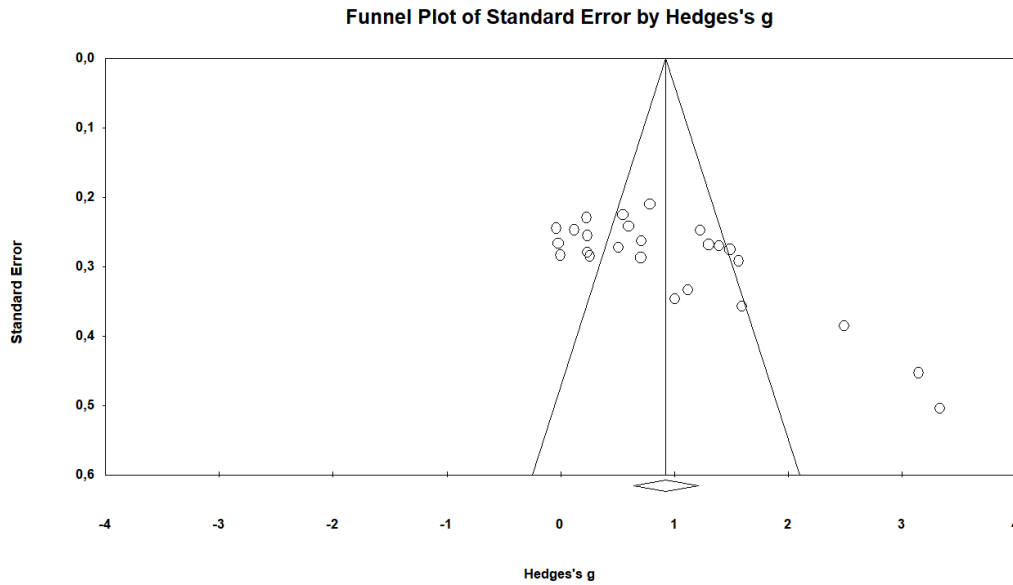
Tablo 25
Heterojenlik Testi (Tutum)

Q değeri	sd (Q)	p değeri	I-squared
160,463	24	0,000	85,043

Tablo 25'te yapılan heterojenlik testi sonucunda Q istatistiksel değeri 160,463 olarak hesaplanmıştır. χ^2 tablosundan % 95 anlamlılık düzeyinde, 24 serbestlik derecesi 36,415 olarak bulunmuştur. Bu değer $\alpha=0,05$ düzeyinde 24 serbestlik derecesinde p-değerinin .00001 olduğunu göstermektedir. Bu, sonucun 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğuna işaret etmektedir. Burada Q-istatistiğinden elde edilen heterojenlik sonucunun yanısıra I² istatistiğine de başvurulmuştur. I² formülüne göre bu çalışmada I² değeri $160,463 - (25-1)/160,463 \times 100 = \% 85,043$ sonucu elde edilmiştir. Bu da yüksek düzeyde heterojenlik olduğunu göstermektedir. Gerek Q-istatistiği gerekse I²-istatistiğine göre derse yönelik tutuma ilişkin veri setinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir heterojenliğin olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.3.15. Derse Yönelik Tutuma Dair Yayım Yanlılığı İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışmasında derse yönelik tutum ile ilgili bireysel çalışmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin yayım yanlılığı olasılığını görsel olarak test etmek için ilk önce huni grafiği analizi yapılmıştır. Şekil 5'te yer alan huni grafiği 24 çalışmadan elde edilen 25 etki büyüklüğüne aittir.



Şekil 5. Huni grafiği (Tutum)

Şekil 5'te çalışmaların genel olarak huni grafiğinin çizgileri içinde olduğu ve huni grafiğinin dikey çizgisinin sağına ve soluna dağıldıkları görülmektedir. Huninin dışına yayılmış çalışmalar olmasına rağmen huninin nispeten simetrik olduğu söylenebilir. Ancak bu görsel yorumu istatistiksel olarak test etmek üzere Rosenthal'ın Hata Koruma Katsayısı, Orwin'in Hata Koruma sayısı ve Duval ve Tweedie'nin Kırp ve Doldur yöntemlerine de başvurulmuştur. Tablo 26'da Rosenthal Hata Koruma Sayısına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 26

Yayım Yanlılığı Rosenthal Classic Fail-Safe N Sonuçları (Tutum)

Rosenthal Classic fail –safe N	
Z-değeri	15,24675
p-değeri	0,0000
Alfa	0,05
Kuyruk(Tails)	2
Alfa için Z-değeri	1,95996
Gözlenen çalışma sayısı	25
P> alfa için gerekli çalışma sayısı	1488

Tablo 26'da Rosenthal Hata Koruma Sayısına ait bulgular incelendiğinde dahil edilen 25 etki büyüklüğünden elde edilen z değerinin 15,24675 ve p değerinin ise 0.000 olduğu ortaya çıkmaktadır. Hata Koruma Sayısının ise 1488 olduğu tespit edilmiştir. Bunun anlamı, öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik

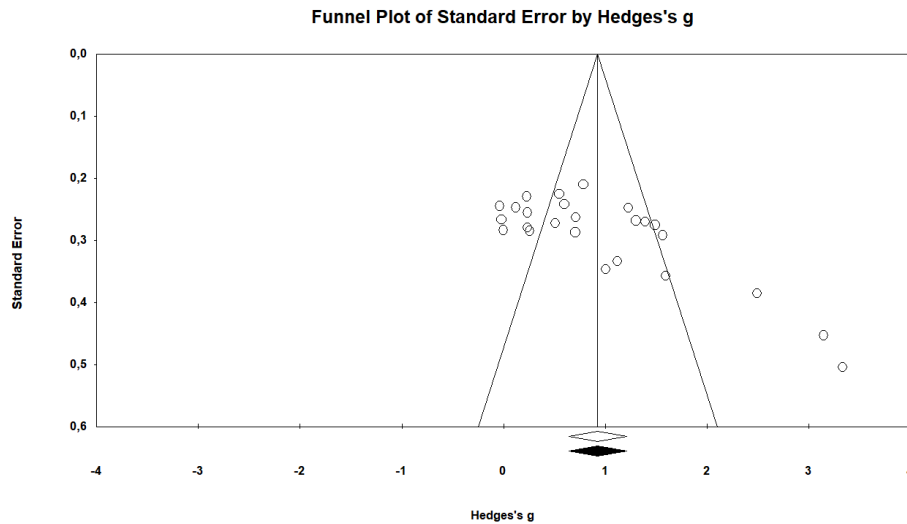
tutumları üzerindeki etkisinin geçersiz kılınması için 0 veya negatif yönlü 1488 çalışmaya daha ihtiyaç vardır. Meta-analize dahil edilen çalışmaların sayısı Hata Koruma Sayısından oldukça küçük olması yayım yanlılığı olmadığını göstergesidir. Yayım yanlılığı olup olmadığını test edilmesi için başvurulan diğer bir istatistiksel yöntem ise Orwin'in Hata Koruma Sayısıdır. Bu istatistiğe ilişkin bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27
Yayım Yanlılığı Orwin Fail-Safe N Sonuçları (Tutum)

Orwin fail –safe N	
Gözlenen çalışmalardaki Hedges's değeri	0,76785
Çalışmayı anlamsız kıllacak Hedges's g için kriter	0,01
Eksik çalışmalarda ortalama Hedges's g	0,000
Hedges's g değerini 0,01'in altına düşürecek eksik çalışma sayısı	9592

Tablo 27'de gözlenen ortalama etki büyüklüğü olan 0,76785 değerinin 0.01 değerine düşürülmesi için gerekli olan 0 veya negatif etki büyüklüğündeki çalışma sayısının 9592 olduğu görülmektedir. Bu sayı, toplam 25 olan etki büyüklüğü sayısından yaklaşık olarak 384 kat daha fazladır ve bu kadar çalışmaya ulaşmak imkânsızdır. Buna göre elde edilen sonuçların yayım yanlılığının olmadığını desteklediği söylenebilir.

Buraya kadar sunulan istatistiksel testler sadece yayım yanlılığı olup olmadığını ortaya koymaktadır, ancak yayım yanlılığı olması durumunda ne yapılacağını göstermemektedir. Bu noktada Duval ve Tweedie'nin Kırıp ve Doldur yöntemine başvurulmuştur. Şekil 6'da Duval ve Tweedie'ye göre kırılıp doldurulduktan sonra elde edilen huni grafiği yer almaktadır.



Şekil 6. Duval ve Tweedie kırp doldur yöntemiyle elde edilen huni grafiği (Tutum)

Şekil 6'daki Duval ve Tweedie testi analiz sonuçlarına göre, yayım yanlılığını düzeltmek için herhangi bir sanal çalışmanın eklenmesi veya çıkarılması söz konusu olmamıştır. Nitekim çalışmadan elde edilen genel etki büyüklüğü (içi boş elmas) ile kırpılıp doldurulduktan sonraki genel etki büyüklüğü (içi dolu elmas) aynı seviyede oldukları görülmektedir. Bu durum yayım yanlılığı olmadığının bir diğer göstergesidir. Eğer yanlı bir hesaplama söz konusu olsaydı bu test, etki büyüklüğü değerlerini düzeltmek için ortalamanın sağına veya soluna içi dolu, koyu renkli sanal çalışmaları ekleyerek gerçek etki büyüklüğünü hesaplamış olacaktı. Tablo 28'de de görüldüğü gibi düzeltilmiş herhangi bir değer söz konusu değildir.

Tablo 28
Rastgele Etkiler Modeline Göre Duval ve Tweedie Kırp Doldur Yöntemine İlişkin Sonuçlar(Tutum)

	Kırpılan Çalışma	Hedges' g	Alt Sınır	Üst Sınır	Q
Gözlenen		0,92522	0,64168	1,20876	
Düzeltilmiş	0	0,92522	0,64168	1,20876	160,46266

Bireysel çalışmalardan elde edilen verilerin analizi sonucunda çalışmalara ait etki büyüklüklerini görebilmek için aynı zamanda orman grafiği de incelenmiştir. Derse yönelik tutumla ilgili 24 çalışmadan elde edilen 25 etki büyüklüğü değeri, standart hata, varyans, %95 güven aralığında alt ve üst sınır değerleri, z ve p değerlerine ilişkin elde edilen bulgular EK 3'teki tutum orman grafiğinde yer almaktadır. Bu çalışmada derse

yönelik tutuma ait elde edilen orman grafiğine göre etki büyüklükleri -0,034 ile 3,339 arasında değişmektedir. Orman grafiğindeki negatif ve pozitif etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 29
Çalışmaların Etki Büyüklüğü Yönüne Göre Dağılımı (Tutum)

Etki Büyüklüğü Yönü	Çalışma Sayısı (f)
Pozitif (+)	23
Sıfır/Nötr (0)	0
Negatif (-)	2
Toplam	25

Tablo 29’da iki etki büyüklüğünün negatif çıktığı görülmektedir. Buradan hareketle öğrenen merkezli yöntemlerin kullanıldığı negatif yönlü çalışmalarda deneysel işlemin öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde deney grubu aleyhine bir sonuç ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Negatif etki büyüklüğünün tespit edildiği bireysel çalışmalar incelendiğinde bu durumun iki etmenden kaynaklandığı söylenebilir. Birinci etmen deneysel işlemde uygulama yapan öğretmenlerin deney ve kontrol gruplarında farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Güreş (2008) çalışmasına bakıldığında deney gruplarının hepsinde ve kontrol grubunun bir tanesinde aynı öğretmen geriye kalan kontrol grubunda ise başka bir öğretmenin uygulama yapmış olduğu görülmektedir. İkinci etmen ise grupların seçkisiz bir yolla seçilemediği ve deneysel uygulama ortamı hazırlanırken kontrol grubu öğrencilerinin buna şahit olması, ve deney grubu aleyhine daha fazla güdülenmiş olabileceklerinden kaynaklanmış olabilir. Güzelsoy (2018) çalışması incelendiğinde bu durum ortaya çıkmaktadır. Geriye kalan 23 etki büyüklüğünün ise pozitif çıktığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmede diğer yöntemlere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

4.3.16. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Yılına Göre Bulgular ve Yorumlar

İngilizce öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutuma etkisini inceleyen bireysel çalışmaların yapıldığı yıllar incelendiğinde bazı yıllarda 1 çalışmanın olduğu görülmektedir. Bundan dolayı, moderatör analizi için elde edilen veriler yıl aralıklarına göre gruplandırılmıştır. Bu gruplandırma neticesinde 2005-2010,

2011-2016 ve 2017-2021 yılları olmak üzere yıl aralıkları toplam 3 gruba ayrılmıştır. Bu meta-analiz çalışması 2022 yılının ilk yarısını kapsamına rağmen 2022 yılında konuyla ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Etkililik düzeyinin derse yönelik tutum bakımından yayım yılına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30
Çalışmaların Yayım Yılına Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Yayım Yılı	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
2005-2010 yılları arası	10	0,676	0,351	1,001			
2011-2016 yılları arası	9	1,494	0,973	2,014			
2017-2021 yılları arası	6	0,536	-0,058	1,129			
Gruplar arası					8,034	2	0,018

Tablo 30'da verilen analiz sonuçlarına göre en yüksek etki büyüklüğünün $g=1,494$ değeri ile 2011-2016 yılları arasında yapılan çalışmalara ait olduğu görülmektedir. Bu etki büyüklüğü değerinin *muazzam* düzeyde bir etki olduğu ortaya çıkmaktadır. 2005-2010 ($g=0,676$) ve 2017-2021 ($g=0,536$) yılları arasında yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün ise *orta* düzeyde etki büyüklükleri olduğu söylenebilir. Ancak, elde edilen sonuçların gruplar arasında manidar bir farklılık ortaya çıkarıp çıkarmadığını belirlemek için heterojenlik testinden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Elde edilen $Q=8,034$ değerinin X^2 tablosunda 2 serbestlik derecesi ile 5,991 kritik değerini aştığı ve p değerinin .05'ten küçük olduğu görülmektedir. Yayım yılına göre dağılımın heterojen olduğu, oluşan gruplar arasında etki büyüklükleri ($Q=8,034$; $p<.05$) bakımından anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde yayım yılı bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmaların alt gruplardaki çalışma sayıları dikkate alındığında derse yönelik tutum çalışmalarının düzenli bir şekilde azaldığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle ileride yapılacak olan bireysel çalışmalarda genel eğilimin derse yönelik tutumun incelenmemesinden yana olacağı söylenebilir.

4.3.17. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Bulgular ve Yorumlar

Bireysel çalışmalar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar olarak iki gruba ayrılmıştır. Derse yönelik tutum çalışmalarının büyük çoğunluğunun Türkiye’de yapıldığı tespit edilmiştir. Yabancı dil öğrenmede öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerindeki etki büyüklüğünün deneysel uygulamanın yapıldığı yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Analizden elde edilen etki büyüklüğü, %95 güven aralığı değerleri, heterojenlik testi sonuçları Tablo 31’de yer almaktadır.

Tablo 31
Çalışmaların Araştırmanın Yürütüldüğü Yere Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Araştırmanın Yürütüldüğü Yer	N	Hedges’s g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Türkiye	20	0,951	0,599	1,304			
Yurt Dışı	5	0,869	0,483	1,254			
Gruplar arası					0,096	1	0,757

Tablo 31’de hem Türkiye’de hem de yurt dışında uygulanan öğrenen merkezli yöntemlerin, İngilizce dersinde tutum üzerinde *geniş* düzeyde bir etkiye sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Ancak Türkiye’de yapılan çalışmaların etki büyüklüğünün ($g=0,951$) yurt dışında yapılan çalışmaların etki büyüklüğüne göre ($g=0,869$) nispetten daha büyük olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde araştırmanın yürütüldüğü yer farketmeksizin *geniş ve pozitif* yönde bir etkiye sahip olduklarını ifade etmek mümkündür. Gruplar arasında manidar bir farklılığın olup olmadığını belirlemek üzere heterojenlik testi sonuçları incelenmiştir. Bu sonuçlara göre, $Q=0,096$ değeri X^2 tablosunda 1 serbestlik derecesiyle 3,841 kritik değerinin oldukça altında ve p değeri .05’ten büyüktür. Bu noktadan hareketle, araştırmanın yürütüldüğü yer bakımından gruplar arasında manidar bir farkın olmadığı ($Q=0,096$; $p>.05$) söylenebilir. Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde araştırmanın yürütüldüğü yer bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığını göstermektedir.

4.3.18. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Yayım Türüne Göre Bulgular ve Yorumlar

Bu meta-analiz çalışması için ulaşılan bireysel çalışmalar yayım türü moderatörüne göre etki büyüklüğü hesaplaması yapılmak üzere makale, YL tezi, DR tezi ve konferans bildirisi olarak gruplandırılmıştır. Ancak konferans yayım türünde sadece 1 çalışmaya ulaşılmıştır. Sadece 1 karşılaştırma yapılamayacağı ve çalışma sadece mevcut durumu yansıtacağı için moderatör analizi yapılırken konferans bildirisi hariç tutulmuştur. Yabancı dil öğrenmede öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerindeki etki büyüklüğünün yayım türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Analizden elde edilen etki büyüklüğü, %95 güven aralığı değerleri, heterojenlik testi sonuçları Tablo 32’de yer almaktadır.

Tablo 32
Çalışmaların Yayım Türüne Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Yayım Türü	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
			DR Tezi	3	1,551	0,114	2,988
Makale	7	1,132	0,863	1,400			
YL Tezi	14	0,724	0,335	1,112			
Gruplar arası					3,422	2	0,181

Tablo 32’de verilen analiz sonuçlarına göre en yüksek etki düzeyinin $g=1,551$ değeriyle DR tezlerinde yapılan çalışmalardan elde edildiği görülmektedir. Bu etki değeri *muzzam* bir etki büyüklüğüdür. Bu noktada, yapılan DR tezlerinin üçünün de üniversite kademesinde uygulanmış olması dikkat çekicidir. Makale yayım türünden elde edilen etki büyüklüğünün de $g=1,132$ değeri ile *çok geniş* etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. YL tezlerinin etki büyüklüğü ise $g=0,724$ değeri ile *orta* düzeyde bir etkidir. Burada analize dahil edilen YL tezleri incelendiğinde 14 çalışmadan 7 tanesinin, başka bir ifade ile yarısının lise kademesinde yürütülmüş olmasının dikkate değer olduğu düşünülmektedir. YL tez çalışmalarının sayıca fazla olmasına rağmen diğer yayım türleriyle kıyaslandığında etki büyüklüğünün nispetten daha az olmasının nedeni lise kademesindeki öğrencilerin ortaokul kademesinden yeni gelmiş olması dolayısıyla bulunduğu öğretim kademesine daha tam olarak uyum sağlamamış olması veya bu kademedeki öğrencilerin bir üst öğrenim düzeyi olan üniversite sınavına hazırlanıyor olmaları olabilir. Ancak, bütün bunlara rağmen yayım türü ne olursa olsun

öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını genel olarak *geniş* düzeyde ve *pozitif* yönde etkilediği savunulabilir. Bu sonuçlara göre, $Q=3,422$ değeri X^2 tablosunda 2 serbestlik derecesiyle 5,991 kritik değerinin altında ve p değeri .05'ten büyüktür. Bu noktadan hareketle, yayım türü bakımından gruplar arasında manidar bir farkın olmadığı ($Q=3,422$; $p>.05$) söylenebilir. Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde yayım türü bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Ancak alanyazında bu bulgu ile zıt sonuçlara ulaşan çalışmaya rastlanmıştır. Bakioğlu ve Göktaş (2019) çalışmalarında yayım türü moderatöründen elde edilen etki büyüklüklerinin gruplar arasında anlamlı farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir.

4.3.19. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Uygulanan Yönteme Göre Bulgular ve Yorumlar

Etki büyüklüğü değerlerinin deney grubunda uygulanan yönteme göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla moderatör analizi yapılmış olup elde edilen etki büyüklükleri, %95 güven aralığı sayıları, heterojenlik testine ait bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33
Çalışmaların Uygulanan Yönteme Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Yöntem	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	15	0,695	0,413	0,977			
Drama	6	1,129	0,319	1,940			
Proje Tabanlı Öğrenme	4	1,601	0,793	2,408			
Gruplar arası					4,900	2	0,086

Tablo 33'te görüldüğü gibi en büyük etki büyüklüğüne sahip yöntem $g=1,601$ değeri ile proje tabanlı öğrenme yöntemidir ve bu değer *muazzam* düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Drama yönteminin de derse yönelik tutumu olumlu yönde değiştirmede *geniş* bir etki büyüklüğüne ($g=1,129$) sahip olduğu ifade edilebilir. Bu noktada drama yönteminin uygulandığı çalışmaların hepsinin YL tezleri olmasının dikkate değer bir nokta olduğu düşünülmektedir. Bunun yanısıra dramanın uygulandığı öğretim

kademelerinin ilkökul kademesi dışındaki kademelerde (lise kademesinde 4 çalışma, ortaokul kademesinde 1 çalışma ve üniversite kademesinde 1 çalışma) uygulanmış olması drama yoluyla sunulan eğlenceli etkinliklere büyük yaş grubundaki öğrencilerin bile katıldığı ve bunun onlarda derse yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin ise diğer iki yöntemle göre nispetten daha düşük bir etkiye sahip olduğu görülse de bu etki büyüklüğünün ($g=0,695$) *orta düzey* bir etki büyüklüğü olduğu ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak, üç yöntemin de öğrencilerin derse yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Bu sonuçlara göre, $Q=4,900$ değeri X^2 tablosunda 2 serbestlik derecesiyle 5,991 kritik değerinin altında ve p değeri .05'ten büyüktür. Bu noktadan hareketle, uygulanan yöntem bakımından gruplar arasında manidar bir farkın olmadığı ($Q=4,900$; $p>.05$) söylenebilir. Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde uygulanan yöntem bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Başka çalışmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin, Bakioğlu ve Göktaş (2019) işbirlikli öğrenme yönteminin tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Söz konusu çalışmada işbirlikli öğrenmenin tutumu $g=0,445$ düzeyinde etkilediği bulunmuştur. Benzer şekilde Kyndt ve diğerleri (2013) çalışmalarında yüzyüze işbirliğine dayalı öğrenmenin derse yönelik tutum üzerinde düşük ancak pozitif yönde bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Toraman ve Ulubey (2016) tarafından yapılan çalışmada, yaratıcı drama yönteminin derse yönelik tutum üzerinde 0,433 etki düzeyiyle pozitif bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Ayaz ve Söylemez (2016) tarafından yapılan çalışmada da, proje tabanlı öğrenmenin Fen dersine yönelik tutum üzerinde 0,997 etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir. Başka bir çalışmada, Karakuş ve Öztürk (2016) işbirliğine dayalı öğrenmenin Fen Bilimleri öğretiminde öğrencilerin tutumları üzerinde ($d=0,210$) küçük ancak pozitif bir etkiye sahip olduğunu bulmuşlardır. Turgut da (2018) işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisini $g=0,490$ olarak hesaplamıştır. Farklı derslerde yapılan bu tutum çalışmalarından elde edilen etki büyüklüklerinin genel olarak orta düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3.20. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Dildeki Beceri Alanlarına Göre Bulgular ve Yorumlar

Derse yönelik tutumla ilgili bireysel çalışmalardan elde edilen veriler dil beceri alanlarına göre gruplandırılmıştır. Yazma becerisine yönelik 1 çalışmaya ulaşıldığı için bu çalışma moderatör analizine dahil edilmemiştir. Öte yandan dil beceri alanlarından ziyade eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme becerileri gibi değişkenleri inceleyen çalışmalar da burada analiz dışında tutulmuştur. Öğrenen merkezli yöntemlerin tutum bakımından İngilizce dil becerilerini etkilemede manidar farklılık oluşturup oluşturmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri, %95 güven aralığı sayıları ve heterojenlik testi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34
Çalışmaların Dildeki Beceri Alanlarına Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Dil Becerisi	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
Dilbilgisi	4	0,976	0,210	1,742			
Genel İngilizce	7	0,998	0,687	1,308			
Kelime	2	-0,009	-0,390	0,372			
Konuşma	4	1,029	0,025	2,032			
Okuma	3	0,793	0,072	1,514			
Gruplar arası					17,691	4	0,001

Tablo 34'te öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde en yüksek etki değeriyle ($g=1029$) konuşma becerisine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Konuşma becerisini inceleyen bireysel çalışmalarda uygulanan yöntemlere bakıldığında bu meta-analiz çalışması kapsamındaki üç yöntemin de uygulandığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrenen merkezli bu yöntemlerin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını *geniş* düzeyde ve *pozitif* yönde etkilediği ifade edilebilir. Konuşma becerisine kıyasla dilbilgisi ($g=0,976$), genel İngilizce ($g=0,998$) ve okuma ($g=0,793$) alanlarının etki büyüklüğü nispetten daha az olsa da bu alanların sahip olduğu etki büyüklüğü de *geniş* düzeydedir. Tabloda dikkat çeken etki büyüklüğü ise kelime alanına ilişkin elde edilen etki büyüklüğüdür. Elde edilen verilere göre kelime alanının etki büyüklüğü $g= -0,009$ değeridir ki bu da Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre önemsiz bir etki büyüklüğüdür. Dahası kelime alanına ait etki büyüklüğü bulgusu deneysel müdahalenin öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde deney grubu öğrencilerinin aleyhine bir sonuçla sonuçlandığını

göstermektedir. Kelime alanını inceleyen bireysel çalışmalara bakıldığında birinde grupların seçkisiz yöntemle araştırmacı tarafından diğer çalışmada ise grupların okul idaresi tarafından atandığı, seçkisiz yöntemle atanmadığı dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının denkleğinin kontrol edilemediği görülmektedir. Dahası, bu çalışmada deneysel müdahalenin gerçekleştirileceği sınıf ortamının uygulamaya hazırlanması aşamasında bazı öğrenci sıraları okul koridoruna çıkarılmıştır, dolayısıyla bunu gören kontrol grubu öğrencilerinin deney grubu aleyhine daha fazla güdülenmiş olabileceği tahmin edilmektedir. Bu iki noktanın belirtilen çalışmada deney grubu aleyhine sonuçlara neden olduğu ifade edilebilir. Ancak bütün bunlara rağmen öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum bakımından dil becerilerine *geniş düzeyde ve pozitif yönde* etki ettiği savunulabilir.

Bu sonuçlara göre, $Q=17,691$ değerinin X^2 tablosunda 4 serbestlik derecesiyle 9,488 kritik değerini oldukça aştığı ve p değeri .05'ten küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu noktadan hareketle, dil beceri alanı bakımından gruplar arasında manidar bir farkın olduğu ($Q=17,691$; $p<.05$) söylenebilir. Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde dil beceri alanı bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir.

4.3.21. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Öğretim Kademelerine Göre Bulgular ve Yorumlar

Öğrenen merkezli yöntemlerin tutum bakımından öğretim kademesinde manidar farklılık oluşturup oluşturmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen etki büyüklüğü değerleri, %95 güven aralığı sayıları ve heterojenlik testi sonuçları Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35
Çalışmaların Öğretim Kademesine Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Öğretim Kademesi	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
İlkokul	3	0,244	-0,177	0,665			
Ortaokul	5	0,793	0,332	1,253			
Lise	9	1,125	0,526	1,724			
Üniversite	8	0,083	0,0560	1,606			
Gruplar arası					8,623	3	0,035

Tablo 35'e göre öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede en etkili olduğu öğretim kademesi $g=1,125$ ile lisedir ve bu etki

büyüklüğü *çok geniş* bir etkidir. Çalışmaların ortaokul kademesinde öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde *geniş* düzeyde bir etkiye ($g=0,793$) sahip olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinde elde edilen etkinin pozitif ancak *küçük* bir etki ($g=0,244$) olduğu söylenebilir. Öğrenen merkezli yöntemlerin öğrencilerin derse yönelik tutumlarını artırma anlamında *en düşük* etkiye sahip olduğu öğretim kademesinin $g=0,083$ etki büyüklüğü değeri ile üniversite kademesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu etki büyüklüğü değeri pozitif yönde olmasına rağmen önemsiz bir etki büyüklüğüdür.

Elde edilen etki büyüklüklerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için heterojenlik testi sonucu değerlendirilmiştir. Buna göre $Q=8,623$ değeri X^2 tablosunda 3 serbestlik derecesinde 7,815 kritik değerini aşmıştır ve p değeri .05'ten küçüktür. Bundan dolayı gruplar arasında anlamlı fark vardır ($Q=8,623$; $p<.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin öğretim kademesine göre tutum bakımından etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Ayaz ve Söylemez'in (2016) çalışmalarında, öğretim kademesi değişkeni için proje tabanlı öğrenmenin alt gruplar arasında etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olduğu bulunmuştur ($p=.009$).

Bu çalışmada derse yönelik tutuma ilişkin yapılan analizde öğretim kademeleri içinde öğrenen merkezli yöntemlerin lise kademesinde en yüksek etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İlgili alanyazında Topan (2013) tarafından yapılan meta-analizde öğrenci merkezli yöntemlerin matematik dersine yönelik tutumu en yüksek etki büyüklüğü değeriyle ortaöğretim kademesindeki (1,1539) katılımcılar üzerinde etkili olmuştur.

4.3.22. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Uygulama Sürelerine Göre Bulgular ve Yorumlar

Bireysel çalışmalarda deneysel müdahale sürelerinin ay, hafta, dönem, akademik dönem, akademik yıl, session (oturum) gibi farklı şekillerde ifade edildiği tespit edilmiştir. Çalışmalarda deneysel uygulama süresinin daha çok hafta cinsinden belirtilmesi ve alanyazın da gözönünde bulundurularak bu sürelerin ortak bir zaman ibaresi ile ifade edilmesininin daha uygun ve analiz için daha kullanışlı olacağı düşünülmüştür. Bundan dolayı uygulama süresi hafta cinsinden belirtilmiştir. Etki büyüklüğü değerlerinin deneysel uygulamanın süresi bakımından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi

gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü, %95 güven aralığı ve heterojenlik testine ilişkin bulgular Tablo 36’da yer almaktadır.

Tablo 36
Çalışmaların Uygulama Süresine Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Uygulama Süresi	N	Hedges’s g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
4-7 hafta	13	0,806	0,487	1,126			
8-10 hafta	7	0,982	0,241	1,722			
12-18 hafta	5	1,232	0,584	1,881			
Gruplar arası					1,384	2	0,501

Tablo 36’da öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde uygulama süresi bakımından en yüksek etki değeriyle ($g=1,232$) 12-18 arası haftalarda etkili olduğu ve bu etki değerinin *çok geniş* bir etki büyüklüğü olduğu gösterilmektedir. Bu çalışmalara bakıldığında 5 çalışmadan 4 tanesinin üniversite kademesinde uygulanmış olması dikkat çekicidir. Buradan hareketle iki husus dile getirilebilir. Birincisi, öğrenen merkezli yöntemler üniversite düzeyinde uygulandığı zaman öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiğidir. İkincisi, tutum gibi değişime karşı dirençli olan duyuşsal özelliklerin kısa sürede değişmediği, bunları değiştirmek için daha uzun süren deneysel uygulamaların planlanması gerektiğidir. Nitekim 4-7 hafta arası süre ($g=0,806$) ve 8-10 hafta arası süre ($g=0,982$) etki büyüklüklerine bakıldığında 12-18 hafta arası süreye kıyasla daha az bir etki büyüklüğüne sahip oldukları ve 4-7 hafta arası süren deneysel müdahalelerin ise en az etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Elde edilen etki büyüklüklerinin gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için heterojenlik testi sonucu değerlendirilmiştir. Buna göre $Q=1,384$ değeri X^2 tablosunda 2 serbestlik derecesinde 5,991 kritik değerinin epey altında ve p değeri .05’ten büyüktür. Bundan dolayı gruplar arasında anlamlı fark yoktur ($Q=1,384$; $p>.05$). Bu bulguya dayanarak, öğrenen merkezli yöntemlerin uygulama süresine göre tutum bakımından etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olmadığı söylenebilir.

Bu meta-analizde derse yönelik tutumun deneysel işlemin uygulandığı sürenin uzunluğuna ve kısalığına göre değişip değişmediği test edilmiştir. Deneysel uygulama süresinin uzun tutulmasının tutum gibi değişime karşı dirençli olan bir özelliği

değiştirmede daha etkili olacağı tespit edilmiştir. Ancak alanyazında buna ters düşen bir çalışmanın olduğu görülmektedir. Topan (2013) çalışmasında 2-4 hafta arası gibi oldukça kısa sayılabilecek bir sürenin derse yönelik tutumu 1,4565 gibi bir etki düzeyiyle etkilediğini ortaya koymuştur. Topan (2013) çalışmasındaki bu bulgu Bakioğlu ve Göktaş (2019) çalışmalarındaki bulguya da zıt olduğu anlaşılmaktadır. Bakioğlu ve Göktaş (2019) çalışmalarında deneysel uygulama süresi 0-4 hafta olan çalışmaların derse yönelik tutumu 0,121 etki büyüklüğü küçük düzeyde etkilediği ortaya çıkmaktadır. Alanyazından ve bu meta-analiz çalışmasından elde edilen bulgulara dayanarak deneysel uygulama süresi uzun tutulduğunda derse yönelik tutum üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir.

4.3.23. Derse Yönelik Tutuma Dair Etkililik Düzeyinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Bulgular ve Yorumlar

Çalışmalardaki katılımcıların sayıları, veri bütünlüğünü sağlamak ve moderatör analizini daha kullanışlı hale getirmek amacıyla gruplandırılmıştır. Bu amaçla katılımcı sayıları 4 gruba ayrılmıştır. Etki büyüklüğü değerlerinin örneklem büyüklüğü açısından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla moderatör analizi gerçekleştirilmiş olup elde edilen etki büyüklükleri, %95 güven aralığı sayıları ve heterojenlik testi sonuçları Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37
Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Etkililik Düzeyi (Tutum)

Örneklem Büyüklüğü	N	Hedges's g	%95 Güven Aralığı		Heterojenlik Testi		
			Alt Sınır	Üst Sınır	Q	sd	p
1-20 kişi arası	4	1,704	0,831	2,577			
21-30 kişi arası	11	0,848	0,352	1,344			
31-40 kişi arası	8	0,824	0,414	1,234			
41 ve üstü kişi	2	0,516	-0,029	1,062			
Gruplar arası					5,115	3	0,164

Tablo 37’de öğrenen merkezli yöntemlerin, en büyük etki büyüklüğü $g=1,704$ değeri ile 1-20 arası örneklem gruplarında derse yönelik tutum üzerinde daha etkili olduğu gösterilmektedir. Bu etki büyüklüğünün *muazzam* düzeyde etki olduğu ortaya çıkmaktadır. 1-20 arası örneklem büyüklüğünde hangi yöntemin uygulandığına bakıldığında 4 çalışmadan üçünde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi küçük örneklemler

gruplarda uygulandığında derse yönelik tutum üzerinde daha etki olduğu savunulabilir. Diğer örneklem grupları incelendiğinde 21-30 arası ve 31-40 arası örneklemlerli gruplarda öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde *geniş* düzeyde etkili olduğu söylenebilir. 41 ve üstü örneklem gruplarında ise öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde $g=0,516$ etki büyüklüğü değeri ile *orta* düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Bu etki değeri diğer örneklem gruplarıyla karşılaştırıldığında kısmen daha düşük bir etki büyüklüğüdür. Bu örneklem grubunda uygulanan yönteme bakıldığında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır ve bir çalışmada örneklem 12 kişilik 4 gruba diğer çalışmada ise örneklem 3'er veya 4'er kişilik gruplara ayrılmıştır. Buradan hareketle birinci çalışmadaki grupların kalabalık olmasının diğer çalışmada ise çok sayıda grubun ortaya çıkmış olmasının deneysel müdahale sürecinde bütün öğrenenleri kontrol etmeyi zorlaştırmış olabileceği ve uygulayıcıların öğrenenlere geri dönüt ve pekiştirme sağlama noktasında zorluk yaşamış olabileceği dolayısıyla bu denli büyük örneklem grubunda nispetten daha düşük bir etki büyüklüğü ortaya çıkmış olabileceği savunulabilir. Bütün bunlar gözönünde bulundurulduğunda öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını değiştirmede küçük örneklem grupları daha etkilidir denebilir.

Heterojenlik testine göre elde edilen $Q=5,115$ değeri X^2 tablosunda 3 serbestlik derecesinde 7,815 kritik değerinin oldukça altında ve p değeri .05'ten büyüktür. Bundan dolayı gruplar arasında anlamlı fark yoktur ($Q=5,115$; $p>.05$). Bu bulgu, öğrenen merkezli yöntemlerin örneklem büyüklüğüne göre tutum bakımından etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde yer alan bilgiler üç başlık altında sunulmuştur. Birinci başlıkta bu meta-analizde yabancı dil öğrenmede öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki genel etki büyüklüğüne, yayım yanlılığı analizlerine ve araştırma karakteristiğini oluşturan moderatör analizlerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. İkinci başlıkta ise yabancı dil öğrenmede öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerindeki genel etki büyüklüğüne, yayım yanlılığı analizlerine ve moderatör değişken analizlerine yönelik sonuçlar açıklanmıştır. Son başlıkta ise elde edilen bulgulara dayalı olarak hem program uygulayıcılarına hem de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Akademik Başarıya Yönelik Sonuçlar

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelendiği bu meta-analiz çalışmasına dâhil edilen bireysel çalışmalar 2005-2022 yılları arasında yapılmış çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmaların akademik başarı üzerindeki etkisini belirleyebilmek için dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine dayanarak 234 bireysel çalışmadan 260 karşılaştırma sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmalarda deney grubunda 9455 ve kontrol grubunda 14638 olmak üzere toplamda 24093 katılımcı yer almıştır.

Öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarıları üzerindeki genel etkisi rastgele etkiler modeline göre $g=0,951$ olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflaması kullanılmıştır. Akademik başarı için elde edilen etki büyüklüğünün geniş ve pozitif yönde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Etki büyüklüklerinin homojen dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Q-testi ve I^2 -testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde akademik başarıya ilişkin etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde heterojen bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Akademik başarıya ilişkin verilerin yayım yanlılığı huni grafiği ve orman grafiği görsel

yöntemleri ile yorumlanmış; Rosenthal Hata Koruma Sayısı, Orwin Hata Koruma Sayısı ve Duval ve Tweedie'nin Kırp Doldur istatistiksel yöntemleri olmak üzere toplamda beş yöntemle test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yayım yanlılığı olmadığı görülmüştür. Çalışmaların etki büyüklüğü yönüne bakıldığında 17 etki büyüklüğünün negatif ve 243 etki büyüklüğünün ise deney grubu lehine olmak üzere pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerden sonra çalışma karakteristiğini de ifade eden moderatör değişkenlere yönelik analizler yapılmış olup varılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Bireysel çalışmaların yayımlandıkları yıllara göre oluşturulan grupların etki büyüklüğü değerlerinin akademik başarıya göre istatistiksel olarak farklılaştığı bulunmuştur ($p=.000$). Buna göre, 2013 yılında yapılmış olan çalışmaların $g=1,641$ etki büyüklüğü değeri ile en büyük, 2005 yılında yapılan çalışmalar ise $g=0,348$ etki büyüklüğü değeri ile en düşük etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre genel etki büyüklüğünü farklılaştırmada yayım yılı önemli bir değişkendir.

Bu meta-analiz çalışmasında hesaplanan etki büyüklüklerinden 200 tanesi yurt dışındaki, 60 tanesi ise Türkiye'de yapılan çalışmalara aittir. Çalışmalardan elde edilen etki büyüklüklerinin araştırmanın yürütüldüğü yere göre etki büyüklüklerini farklılaştırmada önemli bir değişken olmadığı bulunmuştur ($p=.579$). Diğer taraftan çalışmada 32 DR tezi, 4 konferans bildirisi, 8 lisans bitirme tezi, 157 makale ve 59 YL tezi incelenmiştir. Yayım türü değişkenine göre yapılan analizde çalışmaların akademik başarı üzerindeki etki büyüklükleri arasında yayım türü bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farka sahip olduğu görülmüştür ($p=.000$).

Bu meta-analiz çalışmasına öğrenen merkezli yöntemlerden işbirliğine dayalı öğretim, drama ve proje tabanlı öğretim yöntemleri ile ilgili bireysel çalışmalar dâhil edilmiştir. Akademik başarı üzerinde, uygulanan yöntemin anlamlı bir fark meydana getirip getirmediğini tespit etmek için yapılan moderatör analizinde etki büyüklükleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=.166$).

Çalışmaların hangi dil beceri alanında akademik başarıyı daha çok artırdığını tespit etmek için dil beceri alanına göre moderatör analizi yapılmıştır. Buna göre öğrenen merkezli yöntemlerin en çok kelime alanında öğrenenlerin akademik

başarılarını artırmada etkili olduğu ($g=1,184$), en az ise dinleme becerisinde etkili olduğu ($g=0,445$) ortaya çıkmıştır. Etki büyüklükleri arasında dil beceri alanı bakımından anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur ($p=.033$). Bireysel çalışmaların okul öncesinden üniversite kademesine kadar her öğretim kademesinde uygulandığı görülmektedir. Öğretim kademesine göre yapılan moderatör analizinde en yüksek etki büyüklüğünün Özel Kurs / Dil Enstitüleri ($g=1,222$) ve en düşük etki büyüklüğünün okulöncesi ($g=0,399$) kademesinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, öğrenen merkezli yöntemlerin İngilizce dersinde akademik başarı üzerindeki etkisi yöntemin uygulandığı öğretim kademesine göre değiştiği sonucu elde edilmiştir ($p=.000$).

Bireysel çalışmaların yürütüldüğü yerde İngilizcenin, öğrenenlerin resmi dili olup olmama durumunun etki büyüklüklerini nasıl etkilediği analiz edilmiştir. Öğrenen merkezli yöntemlerin uygulandığı ülkelerde İngilizcenin resmi dil olmamasının öğrenenlerin İngilizce öğrenmede akademik başarılarını daha çok artırdığı görülmektedir ($g=0,933$). Bu sonuç, öğrenen merkezli yöntemlerin deneysel işlemin yapıldığı ülkede İngilizcenin resmi dil olup/olmama durumu bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğuna işaret etmektedir ($p=.031$).

Bu meta-analiz çalışmasında bireysel çalışmalarda deneysel müdahale sürelerinin ay, hafta, dönem, akademik dönem, akademik yıl, session (oturum) gibi farklı şekillerde ifade edildiği tespit edilmiştir. Ancak bu süreler analizde kolaylık sağlaması için hafta olarak kodlanmıştır. Yapılan analize göre etki büyüklüklerinin deneysel uygulama süresi bakımından gruplar arasında anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır ($p=.013$). Bu sonuca göre, deneysel uygulama süresi daha kısa tutulan çalışmalarda öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin örneklem grubunun büyüklüğüne göre anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir ($p=.000$). Bu sonuca göre öğrenen merkezli yöntemlerin uygulanmasında 90 ve üstü örneklemler çalışmaların etkililiğinin oldukça düşük olduğu, etkili sonuçlar elde etmek için örneklem grubunun kalabalık olmaması gerektiği tespit edilmiştir.

5.2. Derse Yönelik Tutum İle İlgili Sonuçlar

Yabancı dil öğretiminde öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin de incelendiği bu meta-analiz çalışmasına dâhil edilen bireysel çalışmalar 2005-2022 yılları arasında yapılmış çalışmaları kapsamaktadır. Bu çalışmaların derse yönelik tutum üzerindeki etkisini belirleyebilmek için dâhil edilme ve hariç tutulma kriterlerine dayanarak 24 bireysel çalışmadan 25 karşılaştırma sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmalarda deney grubunda 769 ve kontrol grubunda 709 olmak üzere toplamda 1478 katılımcı yer almıştır.

İngilizce dersinde öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerindeki genel etkisi rastgele etkiler modeline göre $g=0,925$ olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerinin yorumlanmasında Thalheimer ve Cook'un (2002) etki büyüklüğü sınıflaması kullanılmıştır. Derse yönelik tutum için elde edilen etki büyüklüğünün geniş ve pozitif yönde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Etki büyüklüklerinin homojen dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Q-testi ve I^2 -testi yapılmıştır. Yapılan analiz neticesinde derse yönelik tutuma ilişkin etki büyüklüklerinin yüksek düzeyde heterojen dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Derse yönelik tutuma ilişkin verilerin yayım yanlılığı Huni grafiği ve orman grafiği görsel yöntemleri ile yorumlanmış; Rosenthal Hata Koruma Sayısı, Orwin Hata Koruma Sayısı ve Duval ve Tweedie'nin Kırp Doldur istatistiksel yöntemleri olmak üzere toplamda beş yöntemle test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre yayım yanlılığı olmadığı görülmüştür. Çalışmaların etki büyüklüğü yönüne bakıldığında 2 etki büyüklüğünün negatif, 0 etki büyüklüğünün nötr ve 23 etki büyüklüğünün ise deney grubu lehine olmak üzere pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Bu analizlerden sonra çalışma karakteristiğini de ifade eden moderatör değişkenlere yönelik analizler yapılmış olup varılan sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Yayım yılına göre moderatör analizi yapabilmek için çalışmalar yıl aralıklarına göre gruplandırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre derse yönelik tutum üzerinde en yüksek etkiye sahip çalışmaların 2011-2016 yılları arasında yapılanlar olduğu bulunmuştur. Bu yıllar arasındaki çalışmaların etki büyüklüğünün $g=1,494$ ile en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde yayım yılı bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğu ortaya çıkmıştır ($p=.018$).

Derse yönelik tutum çalışmalarının araştırmanın yürütüldüğü yere göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olmadığı tespit edilmiştir ($p=.757$). Buna göre deneysel uygulamanın yapıldığı yere bakılmaksızın öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde geniş ve pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

DR tezi, akademik hakemli dergilerde makale, YL tezi gibi bireysel çalışmalardan derse yönelik tutum için elde edilen veriler yayım türü bakımından moderatör analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek etkinin DR tezlerinden elde edildiği görülmektedir ($g=1,551$). Öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde yayım türü bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olmadığı ortaya çıkmıştır ($p=.181$). Etki büyüklüğü değerlerinin deney grubunda uygulanan yöntemlere göre de gruplar arasında anlamlı bir farka neden olmadığı bulunmuştur ($p=.086$). Ancak proje tabanlı öğrenmenin en büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu tespit edilmiştir ($g=1,601$).

Öğrenen merkezli yöntemlerin tutum bakımından İngilizce dil becerilerini etkilemede manidar farklılık oluşturup oluşturmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, İngilizce dersinde en yüksek etki değeriyle ($g=1,029$) konuşma becerisine yönelik tutum üzerinde etkili olduğu görülmektedir. En düşük etki değeri ise kelime alanında ve etki büyüklüğü $g= -0,009$ değeridir ki bu da Thalheimer ve Cook (2002) sınıflamasına göre önemsiz bir etki büyüklüğüdür. Öğrenen merkezli yöntemlerin derse yönelik tutum üzerinde dil beceri alanı bakımından etki büyüklüklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmada etkili olduğu bulunmuştur ($p=.001$). Öğrenen merkezli yöntemlerin tutum bakımından öğretim kademesinde de gruplar arasında manidar farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($p=.035$). Bu anlamda en yüksek etki lise kademesinde ($g=1,125$) en düşük etki ilkokul kademesindedir ($g=0,244$).

Öğrenen merkezli yöntemlerin öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerinde uygulama süresi bakımından en yüksek etki değeriyle ($g=1,232$) 12-18 arası haftalarda etkili olduğu ve bu etki değerinin *çok geniş* bir etki büyüklüğü olduğu bulunmuştur. Buradan hareketli tutum gibi duyuşsal özelliklerin olumlu yönde değiştirilmesi için derse yönelik tutum ile ilgili deneysel çalışmalar planlanırken uygulama süresinin nispetten uzun tutulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak uygulama sürelerine göre gruplar arasında herhangi bir anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p=.501$).

Öğrenen merkezli yöntemlerin örneklem büyüklüğüne göre tutum bakımından etki büyüklüklerini farklılaştırmada etkili olmadığı çalışmada elde edilen başka bir sonuçtur ($p=.164$). Ancak küçük örneklemlerle gruplarda derse yönelik tutumun uygulanan yöntemler sayesinde olumlu yönde daha çok değiştiği görülmektedir (1-20 kişilik örneklem $n=1,704$).

Bütün bunların yanısıra akademik başarıda deneysel uygulama süresi az olduğunda akademik başarının daha çok arttığı; derse yönelik tutum da ise bunun tam tersi olduğu tespit edilmiştir. Derse yönelik tutumda uygulama süresi uzun olduğunda öğrencilerin derse yönelik tutumlarının olumlu yönde daha fazla değiştiği ifade edilebilir.

5.3. Öneriler

Burada çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak hem program uygulayıcılara hemde bu alanda yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Program Uygulayıcılara Öneriler

- Öğrenen merkezli yöntemler yabancı dilde öğrenenlerin akademik başarılarını artırmada etkili olduğu için yabancı dil derslerinde bu yöntemler daha fazla işe koşulmalıdır.
- Öğrenen merkezli yöntemler öğretim kademesine göre farklı etkilere sahip oldukları için yöntem seçilirken ve kullanılırken öğretim kademesi gözönünde bulundurulmalıdır.
- Öğrenen merkezli yöntemler dil becerilerini geliştirmede etkili olduğu için bu becerilerin geliştirilmesi için bu yöntemler derslerde daha sık kullanılabilir.
- Öğrenciye anında ve yeterli geri dönüt verilebilmesi için öğrenen merkezli bu yöntemler uygulanırken grupların büyük olmamasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilere yabancı dili sevdirmek, öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için öğrenen merkezli bu yöntemler sıkça ve daha uzun zaman dilimlerinde uygulanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışmada meta-analize dahil edilen akademik başarıya yönelik bireysel çalışmaların derse yönelik tutum çalışmalarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğrenci merkezli yaklaşımların öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerindeki etkililiğine yönelik yapılacak daha fazla bireysel çalışma bu yöntemlerin tutum üzerindeki etkililiğini anlamamıza daha fazla katkı sağlayacaktır.
- Bu çalışmada okulöncesinde az sayıda deneysel çalışma olduğu tespit edilmiştir. Yapılacak olan daha fazla bireysel çalışma öğrenci merkezli yaklaşımların okulöncesinde ne kadar etkili olduğuna dair daha net bir durum ortaya koyacaktır.
- Bu çalışmaya dahil edilen öğrenen merkezli yaklaşımların kapsamında yer alan yöntem ve tekniklerin hangisinin diğerine göre daha etkili olduğuna yönelik çalışmalar yürütülebilir.
- Bu çalışmada öğrenen merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda öğrenmelerin kalıcılığı, motivasyon, kaygı gibi değişkenler incelenebilir.
- Bu meta-analiz çalışması yüzyüze yapılan öğrenen merkezli yaklaşımlardan oluşmaktadır. Yapılacak olan çalışmalarda yüzyüze ve online/teknoloji destekli (örn. yüzyüze işbirliğine dayalı öğrenme ile online işbirliğine dayalı öğretim) olan yaklaşımların hangisinin daha etkili olduğu araştırılabilir.
- Bu meta-analiz çalışmasında işbirliğine dayalı öğrenme, drama ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri başka herhangi bir yöntem ve teknikle desteklenmemiş olanlar incelemeye alınmıştır. Sonraki çalışmalarda bu yöntemlerin tek başına kullanılması ile bu yöntemlerin başka yöntem ve tekniklerle desteklenerek kullanılmaları arasındaki etki büyüklüğü farkı incelenebilir.
- Alanyazın taraması sürecinde bireysel çalışmalarda öntest, sontest, standart sapma, uygulama süresi veya ham veriler gibi verilerin verilmemesinden dolayı meta-analize bir çok çalışmanın dahil edilemediği ortaya çıkmaktadır. Yapılacak olan bireysel çalışmalarda bu verilerin sunulması meta-analizleri daha kolay hale getirecek ve genelleme yapılmasına imkan verecektir.
- Deneysel uygulama planlanırken dikkatli olunmalı, kontrol grubunun durumdan haberdar olmamasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abraham, A. P. (2018). Play on: Teaching drama in an EFL class. *Bulletin of Advanced English Studies*, 1(2), 138-149. <https://doi.org/10.31559/baes2018.1.2.2>.
- Abraham, L. B. (2008). Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning:A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 21(3),199-226. <https://doi.org/10.1080/09588220802090246>.
- Açıkel, C. (2009). Meta analiz ve kanıtla dayalı tıptaki yeri. *Klinik Psikofarmoloji Bülteni*, 19 (2), 164-172. http://pcp.psikofarmakoloji.org/pdf/TR/19_2_12.pdf.
- Açıkgöz, K.Ü. (2016). *Etkili öğrenme ve öğretme* (Dokuzuncu Baskı). Biliş Gelişimin Coşkusu.
- Açıkgöz, K.Ü. (1995). İşbirlikli öğrenme ve yabancı dil başarısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 297-320. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12397/555/7-23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-27. <https://pdfs.semanticscholar.org/1577/91868ca7c4959fa61114beb0def9be43fd9e.pdf>.
- Ahmed, S.A., & Dakhiel, M.A. (2019). Effectiveness of learner-centered teaching in modifying attitude towards EFL and developing academic self-motivation among the 12th grade students. *English Language Teaching*, 12 (4), 139-148. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p139>
- Aiedah, A. K., & Audrey Lee, K. C. (2012). Application of project-based learning in students' engagement in Malaysian Studies and English Language. *Journal of Interdisciplinary Research in Education (JIRE)*, 2 (1), 37-46. <https://myjurnal.mohe.gov.my/public/article-view.php?id=74084>.
- Akar-Vural, R., ve Somers, J. (2021). *İlköğretimde drama:Kuram ve uygulama*. Anı Yayıncılık.
- Akdemir, E. (2018). Öğretim kuram ve modelleri. A. Arslan ve C. Eker (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.53-82). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akkoyunlu, B., ve Erdem, M. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir

çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91127>.

- Alkan, İ., ve Bayrı, N. (2017). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ile Fen başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta analiz çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 865-874
<http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.1853>.
- Alkış Küçükaydın, M. (2019). The effect of concept cartoons used in science education to achievement: Meta-analysis study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20 (1), 220-233. <https://doi.org/10.17679/inuefd.434352>.
- Al-Wasy, B.Q. (2020). The effectiveness of integrating technology in EFL/ESL writing: A meta-analysis. *Interactive Technology and Smart Education*, 17 (4), 435-454. <https://doi.org/10.1108/ITSE-03-2020-0033>.
- Ammar, A., & Hassan, R.M. (2018). Talking through: Collaborative dialogue and second language learning. *Language Learning*, 68 (1), 46-82. <https://doi.org/10.1111/lang.12254>.
- Apple, M.T. (2006). Language learning theories and cooperative learning techniques in the EFL classroom. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 9 (2), 277-301. https://www.academia.edu/443286/Language_learning_theories_and_cooperative_learning_techniques_in_the_EFL_classroom.
- Arık, S. (2017). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve aktif öğrenmenin çevre eğitimi üzerindeki etkisinin sistematik incelenmesi ve meta-analizi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ariffin, A. (2021). Effects of students collaboration on ESL learners' vocabulary development. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17, (1), 177-191. <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12627>.
- Aryn, K. (2021). The effect of drama activities on students in EFL. *The Scientific Heritage*, 59, 41-44. <https://cyberleninka.ru/article/n/the-effects-of-drama-activities-on-students-in-efl/viewer>.
- Atik, C. (2009) *İlköğretim Fen ve Teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Avcı, Ş.K. (2018). *Üç boyutlu sanal ortamlar ve artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenme başarısı üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Ayaz, M.F., ve Söylemez, M. (2016). Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin Fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 112-137 <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.20414>.
- Ayaz, F. (2016). Öğretim materyali kullanımının öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 141-158. <https://doi.org/10.7822/omuefd.35.1.11>.
- Ayna, D. (2021). *8.sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde yaratıcı dramının kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Akçağ Yayınları.
- Bakioğlu, A., ve Göktaş, E. (2019). Eğitim politikası bağlamında işbirlikli ve geleneksel öğrenmenin tutuma etkisinin meta-analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 1013-1043. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.454886>.
- Bakioğlu, A., ve Özcan, Ş. (2016). *Meta-analiz*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Balemen, N., & Özer Keskin, M. (2018). The effectiveness of Project-Based Learning on science education: A meta-analysis search. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(4), 849-865. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/452/297>.
- Balta, N., & Sarac, H. (2016). The effect of 7E learning cycle on learning in Science Teaching: A meta-analysis study. *European Journal of Educational Research*, 5(2), 61-72. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.61>.
- Basit, O., ve Deniz, Ü. (2020). Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının psikomotor gelişimini destekleyen eğitim uygulamalarının incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 100-118. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.743149>
- Başar, T., Aşkın Tekkol, İ., ve Gelbal, S. (2016). Tam öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi. Bir meta-analiz çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7 (2), 355-371 <https://doi.org/10.21031/epod.277891>.
- Başbay, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (6. baskı s. 67-79). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batdı, V., ve Candan, F. (2022). Yabancı dil öğretiminde e-öğrenme uygulamalarının kullanılmasına ilişkin bir karma-meta yöntemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 889-904. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.5481>.

- Batdı, V. (2014a). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 287-302. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/253911>.
- Batdı, V. (2014b). Kavram haritası tekniği ile geleneksel öğrenme yönteminin kullanılmasının öğrencilerin başarıları, bilgilerinin kalıcılığı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (42), 93-102. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/166983/>.
- Bayraktar, H. V. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 8 (37), 709-718. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/project-based-learning-approach.pdf>.
- Baysal, Y. E., ve Mutlu, F. (2019). Cinsiyetin fen laboratuvarına yönelik tutum üzerinde etkisi: Bir meta-analiz çalışması (Türkiye örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1911-1920. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2977>.
- Beckett, G.H., & Miller, P.C. (2006). *Project-based second and foreign language education: past, present, and future*. Information Age Publishing.
- Bedak, S. (2020). *Eğitim kurumlarında iş verimliliğini drama yöntemiyle artırmaya yönelik mesleki motivasyon ve öğretmen tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83, 39-43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>.
- Bibauw, S., Van Den Noortgate, W., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26 (1), 1-25. <https://www.lltjournal.org/item/10125-73488/>.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T. & Rothstein, H.R. (2013). *Meta-analize giriş*. Serkan Dinçer (Çev.). Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, E. (2008). *Fizik eğitiminde hazırlanan bir sanal laboratuvar uygulamasının öğrenci başarısına etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bozkurt, T. (2019). *9. sınıf İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2017). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23(5), 603-632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>.

- Burston, J. (2015). Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. *ReCALL*, 27(1), 4-20. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000159>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cantürk Günhan, B., Topuz, F., ve Bedir, D. (2019). Türkiye'deki öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarıları arasındaki ilişki: Bir meta-analiz çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 148-164. <https://doi.org/10.17556/erziefd.483521>.
- 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*, 2016, 8 (2), 145-162. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.013>.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Chalmers, D. (2007). *Drama 3-5: A practical guide to teaching drama to children in the foundation stage*. Routledge.
- Chang, M.-M., & Lin, M.-C. (2013). Strategy-oriented web-based English instruction-A meta-analysis. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2), 203-216. <https://doi.org/10.14742/ajet.67>.
- Chiu, Y. H., Kao, C. W., & Reynolds, B. L. (2012). The relative effectiveness of digital game-based learning types in English as a foreign language setting: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 104-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01295.x>.
- Chiu, Y. H. (2013). Computer-assisted second language vocabulary instruction: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 44(2), 52-56. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01342.x>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (second). Lawrence Erlbaum Associates.

- Cole, M. W. (2014). Speaking to read: Meta-analysis of peer-mediated learning for English language learners. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 358-382. <https://doi.org/10.1177/1086296X14552179>.
- Cole, M.W. (2013). *Rompiendo el Silencio*: Meta-analysis of the effectiveness of peer-mediated learning at improving language outcomes for ELLs. *Bilingual Research Journal*, 36, 146-166. <https://doi.org/10.1080/15235882.2013.814609>.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis*. Sage Publications.
- Costello, A. (2006). *New literacies in English: Integrating process drama and digital video in an urban, eighth grade classroom*. Doctoral Dissertation, State University of New York Faculty of the Graduate School of Education, USA.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. Routledge.
- Çalışkan, N. ve Karadağ, E. (2020). *Eğitimde drama: Teorik temelleri ve uygulama örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Çapar, G., & Tarım, K. (2015). Efficacy of the cooperative learning method on mathematics achievement and attitude: A meta-analysis research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 553-559. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2098>.
- Çelebi, N.T. (2018). *Suggestopedia yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılması üzerine bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çelik, T.İ., Çay, T., & Kanadlı, S. (2021). The effect of Total Physical Response on vocabulary learning/teaching: A mixed research synthesis. *English Language Teaching*, 14 (12), 154-170. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p154>.
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim Matematik derslerine kullanılan alternatif öğretim yöntemlerini akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çetin, A. (2010). *Fen ve Teknoloji Dersinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencelerin başarı tutum ve zihinsel yapılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çırak Kurt, S., Yıldırım, İ., ve Cüçük, E. (2018). Harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (3), 776-802. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017034685>.

- Çiçen, M. E. (2019). *Değer eğitimi temelli drama programının 6. Sınıf öğrencilerinin demokratik değerleri kazanmalarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, H. (2019). *Drama temelli pazarlama eğitiminin on birinci sınıf öğrencilerinin takım çalışması becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dağyar, M. (2014). *Probleme dayalı öğrenmenin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Delihasanoglu, M. (2021). *Okul Öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.
- Demiray, P. (2013). *Proje tabanlı öğrenme modelinin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirhan, C., ve Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 48-61. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16903>.
- Demirhan, C. (2002). *Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dempfle, A. (2006). *Evaluation of methods for meta analysis of genetic linkage studies for complex diseases and application to genome scans for asthma and adult height*. Doctoral Dissertation, Philipps-Universität Marburg, Germany.
- Dikmen, M. (2021). EFL learners' foreign language learning anxiety and language performance: A meta-analysis study. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8 (3), 206-222. <https://doi.org/10.33200/ijcer.908048>.
- Dimililer, Ç., & Atamtürk, N. (2019). The use of drama in overcoming anxiety in English as a Foreign Language class: An action research. *Folklor/Edebiyat*, 25 (97), 335-342. <https://doi.org/10.22559/folklor.945>.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21, 40-58. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.12.002>.
- Doymuş, K., ve Doğan , A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Durlak, J. A., & Lipsey, M. W. (1991). A practitioner's guide to meta-analysis. *American Journal of Community Psychology*, 19 (3), 291–332. <https://doi.org/10.1007/BF00938026>.
- Durlak, J.A. (1995). *Reading and understanding multivariate statistics*. American Psychological Association.
- Egger, M., Smith, G. D., Schneider, M., & Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315, 629-634. <https://doi.org/10.1136/bmj.315.7109.629>.
- Ekemen, H. (2017). *Beyin temelli öğrenmenin akademik başarı ve öğrenci tutumu üzerindeki etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Ekinci, N. (2015). İşbirliğine dayalı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (6. baskı s.93-109). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Elabdali, R. (2021). Are two heads really better than one? A meta-analysis of the L2 learning benefits of collaborative writing. *Journal of Second Language Writing*, 52, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100788>.
- Elismawati., Al Azmi, H., Hadelı., Zulyusri., & Syukri, A. (2021). Meta-analysis study of think-pair-share strategy on English language teaching and learning in Indonesia. *Journal Ta'dib*, 24 (2), 98-105. <http://dx.doi.org/10.31958/jt.v24i2.4882>.
- Ellis, P. (2013). *The essential guide to effect sizes: Statistical power, meta-analysis, and the interpretation of research results*. Cambridge University Press.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22),172-179. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/943-published.pdf>.
- Erdamar, N. (2017). *İşbirlikli öğrenme yönteminin 11. sınıf öğrencilerinin Atomun Yapısı ve Atom Modelleri konusundaki kavramsal başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergen, B., & Kanadlı, S. (2017). The effect of self-regulated learning strategies on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, (69), 55-74. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.69.4>.
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' attitude towards using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4 (2), 287-292. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.287-292>.

- Field, A. P. (2001). Meta-analysis of correlation coefficients: a Monte Carlo comparison of fixed-and random-effects methods. *Psychological Methods*, 6(2), 161-180. <https://doi.org/10.1037/1082-989x.6.2.161>.
- Field, A. P., & Gillett, R. (2010). How to do a meta-analysis. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 63(3), 665-694. <https://doi.org/10.1348/000711010X502733>.
- Fitton, L., McIlraith, A. L., & Wood, C. L. (2018). Shared book reading interventions with English learners: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88 (5), 712-751. <https://doi.org/10.3102/0034654318790909>.
- Fragoulis, I. (2009). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, 2 (3), 113-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083088.pdf>.
- Frazier, W. T., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement: meta – analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of Learning Disabilities*, 40(1), 49-65. <https://doi.org/10.1177/00222194070400010401>.
- Fried-Booth, D.L. (2002). *Project work*. Oxford University Press.
- Fu, R., Gartlehner, G., Grant, M., Shamliyan, T., Sedrayan, A., Wilt, T.J., Griffith, L., Oremus, M., Raina, P., Ismaila, A. Santaguida, P., Lau, J., & Trikalinos, T.A. (2011). Conducting Quantitative Synthesis when comparing medical interventions: AHRQ and the Effective Health Care Program. *Journal of Clinical Epidemiology*, (64), 1187-1197. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK49407/pdf/Bookshelf_NBK49407.pdf.
- Glass, G.V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5 (10), 3-8. <https://www.jstor.org/stable/1174772?seq=1>.
- Goodwin, A.P., & Ahn, S. (2013). A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading*, 17 (4), 257-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>.
- Göçmen, G. (2004). Meta analizin genel bir değerlendirmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 186-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11208/133852>.

- Gölgeli, D. (2012). *Düşün-Eşleş-Paylaş tekniği ile birlikte kullanılan Kavram Karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarısı ile Fen ve Teknoloji Dersine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Gözüyeşil, E., & Dikici, A. (2014). The effect of brain based learning on academic achievement: A meta-analytical study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(2), 642-648. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.2103>.
- Graves, M.F. (2007). Conceptual and empirical bases for providing struggling readers with multifaceted and long-term vocabulary instruction. In B.M. Taylor & J.E. Ysseldyke (Eds.), *Effective instruction for struggling readers, K-6* (pp. 55-86). Teachers College Press.
- Grgurović, M., Chappelle, C. A., & Shelley, M. C. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25 (2), 165-198. <https://doi.org/10.1017/S0958344013000013>.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda kullanımı (Dede Korkut Hikâyeleri Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., & Bozkurt, M. (2018). Effectiveness of cooperative learning approaches used in the course of Social Studies in Turkey: A meta-analysis study. *European Journal of Education Studies*, 4 (10), 171-192. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1313863>.
- Güryay, B. (2015). Is creative drama a way to excellence in ELT classrooms? *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10 (2), 211-222. <https://doi.org/10.21612/yader.2015.018>.
- Hansen, C., Steinmentz, H., & Block, J. (2022). How to conduct a meta-analysis in eight steps: a practical guide. *Management Review Quarterly*, 72 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11301-021-00247-4>.
- Hao, T., Wang, Z., & Ardasheva, Y. (2021). Technology-assisted vocabulary learning for EFL learners: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 14 (3), 645-667. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917028>.
- Hassan Taj, I., Sulan, N., Sipra, M., & Ahmad, W. (2016). Impact of mobile assisted language learning (MALL) on EFL: A meta-analysis. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 76-83. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.2p.76>.

- Hewgill, D., H. Noro, & C. Poulton. (2004). Exploring drama and theatre in teaching Japanese: Hirata Oriza's Play, Tokyo Notes, in an Advanced Japanese Conversation Course. *Sekai-No Nihongo Kyooiku* 14, 227–252.
- İleri, Y. E., Selvi, M. & Köse, M. (2020). Fen Bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 51–84. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/1183557>.
- Kablan, Z., Topan, B., ve Erkan, B. (2013) Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644 <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1692>.
- Kaldırım, A., ve Tavşanlı, Ö.F. (2018). İşbirlikçi öğrenme yaklaşımının Türkiye'deki öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43 (194), 185-205. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7553>.
- Kanadlı, S., Ünal, K., ve Karakuş, F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(32), 136-157. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183455>.
- Kansızoğlu, H. B., ve Sulak, S. E. (2019). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038525>.
- Kansızoğlu, H.B. (2017). The effect of graphic organizers on language teaching and learning areas: A meta-analysis study. *Education and Science*, 42 (191), 139-164. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6777>.
- Kaplan, A., M. Duran., ve Baş, G. (2015). Matematik dersinde çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 814-831. <https://doi.org/10.17860/efd.54955>.
- Karabulut, H.İ. (2020). *Teknoloji destekli alternatif öğretim yöntemlerinin İngilizce Dersi başarısı üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaca, Ş. (2005). *İşbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yaklaşımının, lise birinci sınıf öğrencilerinin maddenin sınıflandırılması konusunu anlamalarına ve akademik başarılarına etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, S., ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 107-122. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17294446>.
- Karakuş, M., ve Yalçın, O. (2016). Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin akademik başarıya ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (4), 1-20. <https://doi.org/10.18037/ausbd.415534>.
- Karakuş, M., ve Öztürk, H.İ. (2016). Türkiye’de uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin Fen bilimleri öğretiminde akademik başarı ve derse karşı tutumlar üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir meta-analiz çalışması. *International Journal of Active Learning*, 1(1), 1-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/225704>.
- Kaşarcı, İ. (2013). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kıymaz, Ö. (2021). *Çağdaş öğrenme yaklaşımlarının İngilizce öğretiminde akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Koç, E.M. (2018). Exploring collaborative learning with a focus on group activities in EFL classrooms. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19 (3), 582-597. <https://doi.org/10.17679/inuefd.385741>.
- Koç Sarıer, H. (2020). Kavram haritaları ile öğretim yönteminin matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi [Journal of Primary Education]*, 2(3), 27-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1172606>.
- Korkmaz, H., ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 193-200. https://www.academia.edu/3014434/FEN_EGITIMINDE_PROJE_TABANLI_%C3%96GRENME_YAKLA%C5%9E%C4%B1M%C4%B1?auto=download.
- Kök, A. (2018). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kural, E. (2020). *Çoklu zekâ kuramına dayalı Fen öğretiminin akademik başarıya ve derse yönelik tutuma etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Küçükönder, H. (2007). *Meta analiz ve tarımsal uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Külahoğlu, Ş. Ö., Çalık, T., Güçlü, N., Ankaş, A., Korkmaz, A., Öksüzöğlü, A. F., Kayabaşı, Y., Topses, G., ve Şirin, H. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, (10), 133-149. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>.
- Lam, N.T.V. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 27 (2), 140-146. https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/58517/1/27.2.8.pdf.
- Landron, M.L., Montoro, M.A., & Ruiz, M.J.C. (2018). The effect of project-based learning in gifted students of a second language. *Revista de Educación*, 380, 210-236. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-378>.
- Lee, S., Kuo, L.J., Xu, Z., & Hu, X. (2020). The effects of technology-integrated classroom instruction on K-12 English language learners' literacy development: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 35 (5-6), 1106-1137. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1774612>.
- Lee, J., Jang, J., & Plonsky, L. (2015). The effectiveness of second language pronunciation instruction: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36(3), 345-366. <https://doi.org/10.1093/applin/amu040>.
- Li, Y.D., Ding, G.H., & Zhang, C.Y. (2021). Effects of learner centred education on academic achievement: A meta-analysis. *Educational Studies*, (Published Online), 1-14. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940874>.
- Lin, H. (2015). Computer-mediated communication (CMC) in L2 oral proficiency development: A meta-analysis. *ReCALL*, 27(3), 261-287. <https://doi.org/10.1017/S095834401400041X>.
- Lipsey, M. W. (1990). *Design sensitivity: Statistical power for experimental research*. Sage Publications.
- Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Sage Publications.

- Liu, J., & Zhang, J. (2018). The effects of extensive reading on English vocabulary learning: A meta-analysis. *English language teaching*, 11(6), 1-15. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p1>.
- Ludwig, C., Guo, K., & Georgiou, G. K. (2019). Are reading interventions for English language learners effective? A meta-analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 52(3), 220-231. <https://doi.org/10.1177/0022219419825855>.
- McFadden, B., Jones, G., Ellis, J. O., Howe, A. R., Daughtry, V. F., Morris, C. W., Horn, L., & Portland, L. (1990). The round table: Cooperative learning in English. *The English Journal*, 79 (6), 74-77. <https://doi.org/10.2307/819052>.
- Mahdi, H. S. (2017). Effectiveness of mobile devices on vocabulary learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 134-154. <https://doi.org/10.1177/0735633117698826>.
- Mahdi, H. S., & Al Khateeb, A. A. (2019). The effectiveness of computer-assisted pronunciation training: A meta-analysis. *Review of Education*, 7(3), 733-753. <https://doi.org/10.1002/rev3.3165>.
- Mamakou, I., & Grigoriadou, M. (2011). An e-project-based approach to ESP learning in an ICT curriculum in higher education. *Themes in Science and Technology Education*, 3 (1-2), 119-137. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131311.pdf>.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>.
- MEB. (2018). İngilizce dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ve 9, 10, 11 ve 12. sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>.
- Mejang, A. (2008). Integrating project-based learning in an English for Academic Purposes Course. A case study of Thai Medical Students. *Suranaree J. Soc. Sci.* 2 (2), 1-18. <https://so05.tci-thaijo.org/index.php/sjss/article/view/23981/20411>.
- Mikolajewicz, N., & Komarova, S.V. (2019). Meta-analytic methodology for basic research. A practical guide. *Frontiers in Physiology*, 10, 1-20. <https://doi.org/10.3389/fphys.2019.00203>.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular – cevaplar*. https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf.

- Mohamed, A.F.S. (2020). Feedback in computer-assisted language learning: A meta-analysis. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24 (2),1-19. <http://www.tesl-ej.org/pdf/ej94/a4.pdf>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, DG., & The PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med* 6 (7), e1000097. <https://doi:10.1371/journal.pmed1000097>.
- Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450–1462. <https://doi.org/10.1177/01461672012711006>.
- Namsoon, K. (2005). Using a project-based learning approach in Korean EFL classrooms. *English Language & Literature Teaching*, 11(1), 57-76. <https://koreascience.kr/article/JAKO200517357305381.pdf>.
- Ning, H. (2010). Adapting cooperative learning in tertiary ELT. *ELT Journal*, 65 (1), 60-70. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq021>.
- Nurmaya, K. (2020). *Cooperative learning application in English Language Learning: A meta-analysis (A Statistical Synthesis of Students' Theses in English Education Department of UIN Syarif Hidayatullah Jakarta at 2015-2019 Period)*. Undergraduate thesis, Educational Sciences Faculty, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta, Indonesia.
- Oğuz, A. (2015). *Okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya drama*. Eğitim Kitap.
- Oktay Güzeller, C. (2016). Effects of mobile learning on academic achievement: A meta analysis. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (23), 528-561 <http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.54760>.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1),82-87. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000070.
- Oral, B. (2019). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, F., Aslaner, R., ve Açıkgül, K. (2020). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik tutumuna etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 18-39. <http://dx.doi.org/10.29129/inujse.543534>.
- Özdemir M., Şahin C., Arcagök S., & Demir M. K. (2018). The effect of augmented reality applications in learning process: A meta-analysis study, *Eurasian*

Journal of Educational Research, 74, 165-186.
<http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2018.74.9>.

- Özdemir, Z.N. (2020). *Türkiye 'de gerçekçi Matematik Eğitiminin Matematik başarısına etkisi üzerine Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemirli, G. (2011). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencinin matematik başarısı ve matematiğe ilişkin tutumu üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özgür-İşyar, Ö. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin eğitimde drama kullanımına ilişkin yeterlilik algıları ve drama kavramına yönelik metaforları ile görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Peterson, M. (2010). Computerized games and simulations in computer-assisted language learning: A meta-analysis of research. *Simulation & Gaming*, 41(1), 72-93. <https://doi.org/10.1177/1046878109355684>.
- Pincus T., Miles C., Froud R., Underwood M., Carnes D., & Taylor, SJC. (2011). Methodological criteria for the assessment of moderators in systematic reviews of randomised controlled trials: A consensus study. *BMC Med Res Methodol.* (11), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-11-14>.
- Poonpon, K. (2011). Enhancing English skills through project-based learning. *The English Teacher*, XL, 1-10. https://melta.org.my/journals/TET/downloads/tet40_01_01.pdf.
- Rahmati, J., Izadpanah, S., & Shahnava, A. (2021). A meta-analysis on educational technology in English language teaching. *Language Testing in Asia*, 11(7), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00121-w>.
- Ramezanali, N., Uchihara, T., & Faez, F. (2020). Efficacy of multimodal glossing on second language vocabulary learning: A meta-analysis. *TESOL Quarterly*, 55(1), 105-133. <https://doi.org/10.1002/tesq.579>.
- Riswandi, D. (2018). The implementation of project-based learning to improve students' speaking skill. *International Journal of Language and Education*, 2 (1), 32-40. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v2i1.4609>.
- Robat, E.S., Khodabakhshzadeh, H., Ashraf, H., & Shirvan, M.E. (2021). Strategy-based teaching in ELT: A meta-analysis. *Language Related Research*, 12 (3), 315-345. <https://doi.org/10.29252/LRR.12.3.11>.
- Rofek, A., & Febrianto, M.V. (2018). Peningkatan kemampuan berbicara menggunakan metode bermain drama di kelas iv sdn 2 duwet kecamatan panarukan. *Cermin:*

- Jurnal Penelitian*, 2 (2), 79-98.
https://unars.ac.id/ojs/index.php/cermin_unars/article/view/233/185.
- San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 6-15.
<http://dergipark.gov.tr/ydrama/issue/23799/253625>.
- Sanchez-Meca, J., & Marin-Martinez, F. (2010). Meta-analysis in psychological research. *International Journal of Psychological Research*, 3 (1), 150-162.
<http://dx.doi.org/10.21500/20112084.860>.
- Saracaloğlu, A. S., Akamca, G. Ö., ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 4 (3), 241-260.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256364>.
- Sarıer, Y. (2020). Aktif öğretim yöntemlerinin, matematik başarısına etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 115-132. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-526900>.
- Sari, F.M. (2019, 16 November). *Enhancing student's vocabulary mastery through project-based learning in the EFL classroom*. Paper presented at the 2nd International Conference on English Language Teaching and Learning, University of Lampung, Indonesia.
- Schulze, R. (2007). The state and the art of meta-analysis [Editorial]. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215 (2), 87-89. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.215.2.87>.
- Sedgwick, P. (2012). The Hawthorne effect. *BJM Clinical Research*, 344 (d8262).
<https://doi.org/10.1136/bmj.d8262>
- Sevim, O., ve Varışoğlu, B. (2015). Akademik çelişki tekniğinin Türkçe Öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 229-247.
<https://doi.org/10.17556/jef.23848>.
- Shaaban, K., & Ghaith, G. (2005). The theoretical relevance and efficacy of using cooperative learning in the ESL/EFL classroom. *TESL Reporter*, 38 (2), 14-28. <http://ojs-dev.byuh.edu/index.php/Issue1/article/view/1221/1172>.
- Shahamat, A., & Mede, E. (2016). Integration of collaborative learning in Grade K-5 EFL classrooms. *Education 3-13*, 44(6),682-697.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2014.1002516>.
- Shahamat, A. (2014). *The integration of cooperative learning in fifth grade EFL classrooms*. Master's Thesis, Bahçeşehir University Graduate School of Educational Sciences, İstanbul.

- Shahnama, M., Ghonsooly, B., & Shirvan, M.E. (2021). A meta-analysis of relative effectiveness of flipped learning in English as second/foreign language research. *Education Tech Research Dev* 69, 1355–1386. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09996-1>.
- Sharifi, M., Rostami AbuSaeedi, A., Jafarigohar, M., & Zandi, B. (2018). Retrospect and prospect of computer assisted English language learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Computer Assisted Language Learning*, 31(4), 413-436. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1412325>
- Soleimani, H., Zahra, R., & Sadeghi. (2015). Project-based learning and its positive effects on Iranian intermediate EFL learners' reading ability and vocabulary achievement. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 4 (1), 1-9. <https://doi.org/10.18488/journal.23/2015.4.1/23.1.1.9>.
- Sur, E. (2022). A systematic compilation study on digitalization in language education. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 541-584. <https://doi.org/10.17152/gefad.948900>.
- Şad, S.N., Kış, A. & Demir, M. (2017). A meta-analysis of the effect of contemporary learning approaches on students' mathematics achievement. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 32(1), 209-227 <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016017222>.
- Şahin, M.C. (2005). *İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şan, İ., Kıymaz, Ö., & Kış, İ. (2020). Effect of traditional methods in teaching English on academic achievement: A meta-analysis study. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (Special Issue), 144-158. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/325/130>.
- Şaşmaz Ören, F., ve Sarı, K. (2019). Araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 328-348. <https://doi.org/10.9779/pauefd.460168>.
- Şelli, M., ve Doğan, Z. (2011). Meta analiz ile tarımsal verilerin değerlendirilmesi. *Harran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 15 (4), 45–56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/harranziraat/issue/18437/194145>.
- Şen, S., & Yıldırım, İ. (2020). *CMA ile meta-analiz uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, P.Ö. & Karataş, F.Z. (2020). Fen eğitiminde yaratıcı drama yönteminin başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 63-84 <https://doi.org/10.21612/yader.2020.004>.

- Şimşek, H. & Özaslan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 54 (2) , 599-626 . <https://doi.org/10.30964/auebfd.740077>.
- Tabuk, M. (2019). Matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta-analiz çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (49),167-186. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.358096>.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>.
- Temel, M.A., ve Karağaoğlu, E. (2001). Tıpta meta-analizi. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 32 (2), 184-190. <https://actamedica.org/index.php/actamedica/article/view/255/222>.
- Thalheimer, W. & Cook, S. (2002). How to calculate effect size from published research: A simplified methodology. http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Effect_Sizes_pdf5.pdf.
- Thitivesa, D., & Essien, A.M. (2013). The use of project to enhance writing skill. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 7 (6), 168-1572. <https://publications.waset.org/1189/pdf>.
- Timur, E.N. (2019). *Use of drama techniques in CLT to promote communicative competence: The knowledge, perceptions and concerns of EFL instructors*. Master's Thesis, Ufuk University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Tomakin, E., ve Yeşilyurt, M. (2013). Bilgisayar destekli yabancı dil öğretim çalışmalarının meta analizi: Türkiye örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 248-263. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/374384>.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir Meta-analiz çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- Toraman, Ç., Çelik, Ö.C., ve Çakmak, M. (2018). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1803-1811. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2074>.
- Toraman, Ç., & Ulubey, Ö. (2016). The effect of creative drama method on attitudes towards course: A meta-analysis study. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 87-115. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2016.61.5>.

- Turgut, S. (2018). Türkiye’de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi: Meta-analitik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 1233-1254. <https://doi.org/10.17152/gefad.401187>.
- Turgut, S., & Gülşen Turgut, İ. (2018). The Effects of Cooperative Learning on Mathematics Achievement in Turkey: A Meta-Analysis Study. *International Journal of Instruction*, 11(3), 663-680. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11345a>.
- Total, Ö. (2019). *Aktif öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2018). *Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Ural, G., ve Bümen, N. (2016). Türkiye’de Fen ve Teknoloji öğretiminde yapılandırıcılığın öğretimsel uygulamaları üzerine bir meta-analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41 (185), 51-82. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4289>.
- Vahedi, V. S., Ghonsooly, B., & Pishghadam, R. (2016). Vocabulary glossing: A meta-analysis of the relative effectiveness of different gloss types on L2 vocabulary acquisition. *Teaching English with Technology*, 16(1),3-25. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=408446>.
- Webb, S., Yanagisawa, A., & Uchihara, T. (2020). How effective are intentional vocabulary-learning activities? A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 104(4), 715-738. <https://doi.org/10.1111/modl.12671>.
- Wilson, D. B. (2009). Systematic coding. In H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Ed.), *The handbook of research synthesis and meta-analysis*, (2. bs., s. 159-176). Russell Sage Foundation.
- Xu, Z., Banerjee, M., Ramirez, G., Zhu, G., & Wijekumar, K. (2019). The effectiveness of educational technology applications on adult English language learners’ writing quality: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 32(1-2), 132-162. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1501069>.
- Yağan, S.A. (2022). Öğrenci merkezli yöntem, teknik ve stratejilerin öğrenci tutumuna etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (33), 294-323. <https://doi.org/10.35675/befdergi.730782>.
- Yeşilpınar-Uyar, M., ve Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1),16-209. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.334542>.

- Yıldırım, E. (2021). *Temel eğitim düzeyinde drama yönteminin etkililiği üzerine bir meta araştırma*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, İ, Çırak-Kurt, S., & Şen, S. (2019). The effect of teaching “learning strategies” on academic achievement: A meta-analysis study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 79, 87-114, <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.79.5>.
- Yıldız, G. (2020). *İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı mikro öğretim uygulamalarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen öğretimine yönelik öz-yeterliklerine ve Fen öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemini kullanmaya yönelik inançlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldız, N.Ç. (2002). *Verilerin değerlendirilmesinde meta analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yousefi, M. H., & Biria, R. (2018). The effectiveness of L2 vocabulary instruction: A meta-analysis. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0062-2>.
- Yun, J. (2011). The effects of hypertext glosses on L2 vocabulary acquisition: A meta-analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 24(1), 39-58. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.523285>.
- Zuo, W. (2011). The effects of cooperative learning on improving college students’ reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 1 (8), 986-989. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.986-989>.

META ANALİZ KAYNAKÇASI

- Abuh, J., Omachonu, C. G., & Ibrahim, Y. (2019). Effects of drama and theatre on students’ achievement in language teaching. *International Journal of English Language Teaching*, 7(3), 32-39. <https://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Effects-of-Drama-and-Theatre-on-Students%E2%80%99-Achievement-in-Language-Teaching.pdf>.
- Afana, S.M. (2012). *The impact of educational drama intervention on Palestinian ninth graders’ English language speaking skills at Gaza UNRWA Schools*. Master’s thesis, The Islamic University of Gaza Faculty of Education, Palestine.
- Afzalimir, S.A., & Safa, M.A. (2021). The comparative effects of cooperative and competitive learning on speaking ability and self-confidence of EFL learners. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 13 (27), 1-33. <http://dx.doi.org/10.22034/elt.2021.43962.2335>.

- Aghayani, B., & Hajmohammadi, E. (2019). Project-based learning: Promoting EFL learners writing skills. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 22 (1), 78-85. <http://doi.org/10.24071/llt.2019.220108>.
- Ahmadi, N., Motallebzade, K., & Fatemi, M.A.(2014). The effect of cooperative learning strategies on Iranian intermediate students' writing achievement. *Open Access Library Journal*, 1 (e961), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1100961>.
- Ahmadian, M., Amerian, M., & Tajabadi, A.(2014). The effect of collaborative dialogue on EFL learner's vocabulary acquisition and retention. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 3 (4), 38-45. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.38>.
- Ajabshir, Z. F., & Panahifar, F.(2020). The effect of teachers' scaffolding and peers' collaborative dialogue on speech act production in symmetrical and asymmetrical groups. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8 (1), 45-61. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120807>.
- Akçin Ceviz, Ş.N. (2021). *Lise 3 İngilizce dersinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akdağ, N. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce öğretiminde drama yönteminin erişiyeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Akın, A. (2016). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı drama yöntemi kullanımının lise 12. sınıf öğrencilerinin eleştirel, yansıtıcı düşünme becerilerine ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aladini, A.A.A. (2020). *A suggested program based on CLIL and drama and its effect on improving 9th graders' English speaking skills and their self-efficacy*. Doctoral Dissertation, The Islamic University of Gaza Faculty of Education, Palestine.
- Alasmari, N., & Alshae'el, A.(2020). The effect of using drama in English language learning among young learners: A case study of 6th grade female pupils in Sakaka City. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8 (1), 61-73. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.1p.61>.
- Albeshir, K.B. (2012). *Developing writing skills of ESL students through the collaborative learning strategy*. Doctoral Dissertation, Newcastle University School of Education, Communication and Language Sciences, England.
- Aldossary, K.S. (2021). The impact of collaborative writing on EFL learners writing development: A longitudinal classroom-based study in Saudi Arabia. *Arab World Journal*, 12 (3), 174-185. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no3.12>.

- Alfares, N. (2020). The effect of using a self-regulated jigsaw task on female students' performance in the course of curriculum reading in English at Umm Al-Qura University in Saudi Arabia. *Arab World English Journal*, 11 (4), 519-533. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no4.33>.
- Alghamdi, R., & Gillies, R. (2013). The impact of cooperative learning in comparison to traditional learning (Small Group) on EFL learners' outcomes when learning English as a foreign language. *Asian Social Science*, 9(13), 19-27. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n13p19>.
- Alhaidari, M.S. (2006). *The effectiveness of using cooperative learning to promote reading comprehension, vocabulary, and fluency achievement scores of male fourth-and fifth-grade students in a Saudi Arabian School*. Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University The Graduate School, USA.
- Alharbi, L.A. (2008). *The effectiveness of using cooperative learning method on ESL reading comprehension performance, students' attitudes toward CL, and students' motivation toward reading of secondary stage in Saudi Public Girls' Schools*. Doctoral Dissertation, West Virginia University The College of Human Resources and Education, West Virginia, USA.
- Alibabae, A., Mehranfar, Z., & Zarei, G.R. (2014). Role of teacher-constructed vs. cooperative concept map learning strategies in EFL learners' reading comprehension and autonomy. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 5(1), 3-23. https://rals.scu.ac.ir/article_10735.html.
- Al-Mubireek, S. (2021). The effects of cooperative learning versus traditional teaching on students' achievement: A case study. *TESOL International Journal*, 16 (2), 31-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1329402.pdf>.
- Almuslimi, F.K.A. (2016). The effect of cooperative learning strategy on English reading skills of 9th grade Yemeni students and their attitudes towards the strategy. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 4(2), 41-58. <https://www.researchgate.net/profile/Fazee-Almuslimi-2/publication/356194315>.
- Al-Najjar, Z., & Abdel-Qader, A.M.K.A. (2021). Improving students' functional writing through drama. *Beni-Seuf University Journal of College Education*, 18 (102), 618-637. <https://doi.org/10.21608/jfe.2021.158130>.
- Al Odwan, T. A. A. H.(2012). The effect of the directed reading thinking activity through cooperative learning on English secondary stage students' reading comprehension in Jordan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(16), 138-151. http://www.ijhssnet.com/view.php?u=http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_16_Special_Issue_August_2012/15.pdf.

- Alotaibi, M.G. (2020). The effect of project-based learning model on persuasive writing skills of Saudi EFL Secondary School students. *English Language Teaching*, 13(7), 19-26. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p19>.
- Alrajhi, A. M., Abdelrahman, O. N. E. M. B., & Al Homoud, F. A. (2013). The effect of using drama on improving preparatory year students' oral proficiency at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. *Journal of Arabic and Human Sciences*, 7 (1), 1-53. <https://doi.org/10.12816/0009592>.
- Alrayah, H.(2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n4p21>.
- Al-Tamimi, N. O. M., & Attamimi, R. A.(2014). Effectiveness of cooperative learning in enhancing speaking skills and attitudes towards learning English. *International Journal of Linguistics*, 6(4), 27-45. <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v6i4.6114>.
- Al Zahrani, A. K. M., & Arafat, M. R. (2019). The effectiveness of using drama techniques in teaching difficult units of EFL course on developing language proficiency and on decreasing anxiety level of intermediate stage students. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 5(3), 11-45. <https://doi.org/10.21608/jrciet.2019.54141>.
- Anggraini, A.(2021). The effect of drama and the eleventh grade students' self-esteem in improving their speaking ability at Rahmaniyyah High School of Sekayu Musi Banyuasin. *Al-Ulum: Jurnal Pendidikan Dan Kajian Islam*, 1(1), 1-40. <https://jurnal.stairahmaniyah.ac.id/index.php/alulum/article/view/10>.
- Anidi, C.A., Obumneke-Okeke, I.M., Nwune, E. C., & Okwubuda, E.N. (2022). Effect of cooperative learning on primary school pupils' reading achievement in Awaka Metropolis. *Journal Plus Education*, 30 (1), 67-78. <https://doi.org/10.24250/jpe/1/2022/EN/OEC/ONNK/CINO>.
- Anshu, A.H., & Yesuf, M.Y. (2022). Effects of collaborative writing on EFL students' paragraph writing performance: Focus on content and coherence. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10 (1), 36-47. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.36>.
- Anwer, M., Tatlah, I.A., & Butt, I.H. (2018). Effect of cooperative learning on students' achievement in English tenses. *Pakistan Journal of Education*, 35(2), 37-52. <http://dx.doi.org/10.30971/pje.v35i2.541>.
- Araban, S., Zainalipour, H., Saadi, R.H.R., Javdan, M., Sezide, K., & Sajjadi, S. (2012). Study of cooperative learning effects on self-efficacy and academic achievement in English lesson of High School students. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2 (9), 8524-8526.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1066.9114&rep=rep1&type=pdf>.

- Asrul, N., Rajagukguk, S.F., Sitepu, V.O., Siregar, P.M., & Novri, A. (2021). The effect of project-based learning on students' achievement in writing narrative text. *Journal of English Language and Education*, 6 (2), 103-109. <https://doi.org/10.31004/jele.v6i2.170>.
- Aşık, S. (2018). *The effects of paper-based and computer supported collaborative writing on the writing performances of pre-intermediate level preparatory students at Uludağ University*. Master's thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Aulia, A.R. (2018). *The effectiveness of project based learning in teaching descriptive writing text by using pictures of famous people (an experimental study in the 8th grade students of SMP Negeri 1 Kedungjati in the academic year of 2018/2019)*. Undergraduate thesis, Teacher Training and Education Faculty State Institute for Islamic Studies, Salatiga, Indonesia.
- Azap, S.(2012). *The effect of cooperative learning activities based on multiple intelligences theory on vocabulary learning in EFL classes*. Master's thesis, Ondokuz Mayıs University Institute of Educational Sciences, Samsun.
- Babapour, M., Ahangari, S., & Ahour, T. (2019). The effect of shadow reading and collaborative strategic reading on EFL learners' reading comprehension across two proficiency levels. *Innovation in Language and Teaching*, 13 (4), 618-330. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1465059>.
- Bağçeci, E. (2015). *Developing writing skills through drama in EFL classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Bakar, N.I.A., Noordin, N., & Razali, A.B. (2019). Improving oral communicative competence in English using project-based learning activities. *English Language Teaching*, 12 (4), 73-84. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n4p73>.
- Bastian, P. (2014). *Drama and second language anxiety: The effect of drama on English oral proficiency of language anxious and non-anxious Dutch secondary school pupils*. Bachelor's Thesis, Utrecht University English Language and Culture, Netherland.
- Baş, G. (2012). The effects of cooperative learning method on students' achievement and attitudes towards English lesson. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 8(1), 72-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63331>.
- Baş, G. (2011). Investigating the effects of project-based learning on students' academic achievement and attitudes towards English lesson. *TOJNED: The Online Journal*

Of New Horizons In Education, 1(4), 1-22.
<https://www.tojned.net/journals/tojned/articles/v01i04/v01i04-01.pdf>.

- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-385. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/245/241>.
- Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişimi, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(184), 240-256. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36201/407177>.
- Başören, M.T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bataineh, R. F., & Salah, N. E. A. (2017). The effectiveness of drama-based instruction in Jordanian EFL students' writing performance. *TESOL International Journal*, 12(2), 103-118. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1247797.pdf>.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilişsel becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Bergil, A.S. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: Yaratıcı drama*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Berzener, Ü.A. (2020). *The role of cooperative learning on learning English as a foreign language*. Master's thesis, Trakya University Institute of Social Sciences, Edirne.
- Biria, R., & Jafari, S. (2013). The impact of collaborative writing on the writing fluency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4 (1), 164-175. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.1.164-175>.
- Cahyaningrum, T., & Widyanoro, A. (2020). Effect of project-based learning and problem-based learning on the students' writing achievement. *LingTera*, 7(1), 72-83. <https://doi.org/10.21831/lt.v7i1.13700>.
- Carrillo, N.M.R., Dávalos, G.A.R., & Valle, V.V.Y. (2019). The learning approach in the English oral production influence of project-based. *Explorador Digital*, 3(3), 182-203. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v3i3.1.880>.
- Chávez, A.A. (2013). *Application of project based learning (PBL) to motivate English learning of ninth year students of Unidad Educativa Particular Eloy Alfaro of*

Machala City, during the first term of 2012-2013 academic year. Undergraduate thesis, Escuela Politecnica Del Ejercito [Army Polytechnic School], Ecuador.

- Chayaratheee, S., & Waugh, R. F. (2006, November 22-24). *Teaching English as a foreign language to grade 6 students in Thailand: Cooperative learning versus Thai communicative method.* Paper presented at the EDU-COM 2006 International Conference, Perth Western Australia <https://ro.ecu.edu.au/ceducom/69/>.
- Chelghoum, A., & Grine, N. (2018). Developing EFL learners' academic writing through collaborative writing projects. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), <https://doi.org/10.29000/rumelide.504255>.
- Chen, S.F. (2005). *Cooperative learning, multiple intelligences and proficiency: Application in College English language teaching and learning.* Doctoral Dissertation, Australian Catholic University Trescowthick School of Education, Australia.
- Chen, M.L. (2005). *The effects of cooperative learning approach on Taiwanese ESL students' motivation, English learning, reading, and speaking competences.* Doctoral Dissertation, La Sierra University The Faculty of the School Education, California, USA.
- Chen, H.Y. (2009). *The impact of phonetic instruction on the oral proficiency of English language learners in a cooperative learning setting.* Doctoral Dissertation, Texas A & M University College Graduate Studies, Texas.
- Chou, M.H. (2022). Using literature circles to teach graded readers in English: An investigation into reading performance and strategy use. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16 (2), 144-163. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1885412>.
- Chukwuyenum, A. N., Nwankwo, A. E., & Tooohi, U. (2014). Impact of cooperative learning on English language achievement among senior secondary school students in Delta State, Nigeria: Implication for counselling. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 5(7), 70-76. <https://hdl.handle.net/10520/EJC156765>.
- Çay, Y. (2017). *Kukla modeli ile İngilizce öğretiminin ders başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çelen, İ. (2008). *Eğitimde dramada uzman rolü yaklaşımı ve İngilizce öğretimi: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Çınar, C. (2020). *The impact of product based collaborative learning on tertiary level EFL learners' writing development: A self-efficacy based perspective*. Master's thesis, Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Çırak, D. (2006). *The use of project based learning in teaching English to young learners*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çopur, G. (2011). *İngilizce hazırlık sınıflarında işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin dört dil becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dabaghmanesh, T., Zamanian, M., & Bagheri, M.S. (2013). The effect of cooperative learning approach on Iranian EFL students' achievement among different majors in General English Course. *International Journal of Linguistics*, 5(6), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v5i6.4691>.
- Dahal, P. (2016). *Effectiveness of project based language learning in teaching creative writing*. Master's thesis, Tribhuvan University Faculty of Education, Nepal.
- Darani, L.H., & Hosseinpour, N. (2019). Pedagogical utility of oral discussion versus collaborative drafting. *English Teaching: Practice & Critique*, 18 (4), 464-477. <http://dx.doi.org/10.1108/ETPC-10-2018-0086>.
- Darmaji, D. (2018). *The role of project-based learning method in improving the students' speaking skill at SMKN 1 Kraksaan*. Master's thesis, University of Muhammadiyah Malang Directorate of Postgraduate Program, Indonesia.
- Dashtian, E., Behjat, F., & Kargar, A.A. (2016). Effect of collaborative translation tasks on low intermediate Iranian EFL learner's listening comprehension. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 6 (3), 155-175. <https://doi.org/10.26655/mjltm.2016.6.1>.
- Dávalos, L.G.A.R. (2018). *Project-based approach in the English oral production*. Master's thesis, Universidad Técnica de Ambato Dirección de Posgrado, Ecuador.
- Demirekin, M., & Yalçın, H. (2021). Games & drama applications in language acquisition. *OPUS-International Journal of Society Researches*, 17(37), 4027-4048. <https://doi.org/10.26466/opus.881111>.
- Dilek, I. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative integrated reading and composition (CIRC) technique on reading-writing skills. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 102-109. <https://doi.org/10.5897/ERR.9000129>.

- Er, M. (2012). Boosting foreign language self-concept in language classrooms through cooperative learning activities. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 69, 535-544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.443>.
- Ercan, E.E. (2009). *Teaching vocabulary through cooperative learning*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erden, B. (2020). *The effects of collaborative writing on EFL students' attitudes scores and paper readability*. Master thesis, Bahçeşehir University Graduate School of Educational Sciences, Istanbul.
- Erkol, K. (2011). *A study on the attitudes of Çanakkale Onsekiz Mart University prep class students' towards cooperative writing activities and effects of these activities on students success*. Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate School of Educational Sciences, Çanakkale.
- Erlidawati, & Syarfuni. (2018). The effect of cooperative integrated reading and composition on reading comprehension of IAIN Lhokseumawe. Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(4), 153-160. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.4p.153>.
- Galante, A. (2012). *The effects of drama on oral fluency and foreign language anxiety: An exploratory study*. Master's thesis, Brock University Faculty of Humanities, St. Catherines, Ontario, Canada.
- Gani, S.A., Yusuf, Y.Q., & Susiani, R. (2016). Progressive outcomes of collaborative strategic reading to EFL learners. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37 (3), 144-149. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.004>.
- Garcia-Leal, E. (2019). *The effect of cooperative learning on English language oral communication among ESL community college students*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University College of Graduate School, Texas.
- Geetha, M.N. (2016). Effectiveness of cooperative learning approach in learning English at B. ED level. *Research and Reflections on Education*, 14(2), 1-8. <https://www.sxcejournal.com/apr-jun-2016/english.pdf>.
- Ghodbane, T., & El Achachi, H.H. (2019). Narrowing the achievement gap between EFL students in oral expression through cooperative learning. *Arab World English Journal*, 10 (2), 365-378. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no2.28>.
- Ghouthi, F. (2015). *Improving EFL students' pronunciation through the use of classroom drama*. Master thesis, Larbi Ben M'hidi University-Oum El Bouaghi Faculty of Letters and Language, Algeria.
- Gömleksiz, M.N. (2007). Effectiveness of cooperative learning (jigsaw II) method in teaching English as a foreign language to engineering students (Case of Firat

- University, Turkey). *European Journal of Engineering Education*, 32 (5), 613-625. <https://doi.org/10.1080/03043790701433343>.
- Gömlüksiz, M.N., ve Onur, E. (2005). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Elâzığ Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 183-200. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/166/index3-onur.htm.
- Greenfader, C.M., & Brouillette, L.(2013). Boosting language skills of English learners through dramatization and movement. *The Reading Teacher*, 67 (3), 171-180. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1192>.
- Griva, E., & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness of game-based project for early foreign language learning. *English Language Teaching*, 5 (9), 33-44. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n9p33>.
- Gupta, M., & Ahuja, J. (2014). Cooperative integrated reading composition (CIRC): Impact on reading comprehension achievement in English among seventh graders. *IMPACT: International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(5), 37-46. https://www.impactjournals.us/archives?jname=11_2&year=2014&submit=Search&page=4.
- Güllü, M. (2009). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık okuma yazma dinleme ve konuşma tekniğinin ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve İngilizce dersine ilişkin tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Güzelsoy, R. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin İngilizce kelime edinimine etkisi (Dokuzuncu sınıf örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haghighi, J.K., & Abdollahi, K. (2014). On the efficacy of team teaching and station teaching in the enhancement of students' reading comprehension in an EAP situation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 882-890. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.496>.
- Han, M.(2015). An empirical study on the application of cooperative learning to English listening classes. *English Language Teaching*, 8(3), 177-184. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n3p177>.

- Han, S.Y., & Choi, Y.H.(2018). Post-reading question-generation activities and cooperative learning in EFL reading. *English Teaching*, 73 (2), 37-57. <http://doi.org/10.15858/engtea.73.2.201806.37>.
- Harahap, T.H. (2015). *The effect of drama technique on students' speaking mastery at grade XI SMA Negeri 1 Angkola Barat*. Undergraduate thesis, State Islamic University Tarbiyah and Teacher Training Faculty, Indonesia.
- Harroug, D. (2022). *Developing the speaking skill in English as a foreign language through project-based learning: The case of second year students of English Language at Batna 2 University*. Doctoral Dissertation, University of Mostafa Benboulaïd Faculty of Letters and Foreign Languages, Batna-2, Algeria.
- Hsu, M.H. (2006). *The effects of dramatic activities on reading comprehension of senior high school EFL students in Taiwan*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University-Kingsville College of Graduate Studies, Texas.
- Huong, N.T.H., Thang, N.T., Nghi, T.T., Phan, N., & Nguyen, N.(2021). Cooperative learning in EFL reading classes at Lam Dong Ethnic Minority Boarding School. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 621, 84-96. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211224.010>.
- Hüdür, H. (2018). *Enhancing speaking skills of young adolescents through collaborative activities*. Master's thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Ishtiaq, M., Ali, Z., & Salem, M. (2017). An experimental study of the effect of student teams achievement divisions (STAD) on vocabulary learning of EFL adult learners. *Arab World English Journal*, 8(3), 356-375. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no3.23>.
- Jalilifar, A. (2010). The effect of cooperative learning techniques on college students' reading comprehension. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38 (1), 96-108. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2009.12.009>.
- Jermstipparsert, K., Menacho-Vargas, I., Supo-Condori, F., Diaz, H. H. A., Cavero-Aybar, H. N., Centellas, Y. Y. T., & Ivanova, O. N., (2021). Cooperative strategies and listening comprehension: The cases of jigsaw and missing information techniques. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16 (3), 1257-1268 <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5846>.
- Jiang, D. (2016). An empirical study on alleviating career English writing anxiety through cooperative learning in a Chinese Polytechnic Institute. *International Journal of Higher Education*, 5 (1), 173-182. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v5n1p173>.

- Kadan, Ö.F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kagathara, J.A. (2009). *A study of effectiveness co-operative learning method for teaching*. Doctoral Dissertation, Sardar Patel University Department of Education, India.
- Kalıpcı, M. (2015). *Genç yetişkinlerde İngilizce öğretiminde dramanın duyuşsal değişkenler üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kanaoka, M. (2005). Creative project-based instruction (CPBI) for the development of ESP-focused language proficiencies. *The Japan Language Testing Association Journal Kiyō*, 8, 86-101. https://doi.org/10.20622/jltaj.8.0_86.
- Karabuğa, F.(2012). *Collaborative strategic reading with adult EFL learners: A collaborative and reflective approach to reading*. Master's thesis, University of Çukurova The Institute of Social Sciences, Adana.
- Karafkan, M.A. & Aghazadeh, Z. (2015). Investigating the effects of group investigation (GI) and cooperative integrated reading and comprehension (CIRC) as the cooperative learning techniques on learner's reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(6), 8-15. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.4n.6p.8>.
- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kavlu, A. (2016). *Enhancement of English as a foreign language (EFL) university students' reading skills through project-based learning implementation (Iraqi Case)*. Doctoral Dissertation, International Black Sea University Faculty of Education and Humanities, Tbilisi, Georgia.
- Kavlu, A. (2015). The effect of project-based learning on undergraduate EFL students' reading comprehension ability. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(1), 39-44. <https://jeps.ibsu.edu.ge/jms/index.php/jeps/article/view/8/6>.
- Keezhatta, M.S. (2020). Efficacy of role-play in teaching and formative assessment for undergraduate English-major students in Saudi Arabia. *Arab World English Journal* 11 (3), 549-566. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no3.36>.
- Keshavarz, S.M., Shahrokhi, M., & Nejad, M.R.T. (2014). The effect cooperative learning techniques on promoting writing skills of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5 (1), 68-76.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.428.6486&rep=rep1&type=pdf#page=67>.

- Khalil, S.Z., & Hussain, I.A. (2021). The effect of collaborative learning on the proficiency of English language among female students in Government Secondary Schools, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *The Dialogue*, 16 (2), 147-162. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=628b155c-7189-4a0f-8acc-19d49542160d%40redis>.
- Khalili, T. (2018). A qualitative exploration of Iranian learners' writing through face-to-face collaborative writing tasks. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 8(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/619295>.
- Khan, K. A., Ali, H., Khattak, S. A., & Khan, S. (2018). Impact of cooperative learning on the achievement of EFL tertiary level learners: A case-study of a Mainstream University in a Middle Eastern Country. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 168-179. <http://doi.org/10.5539/ijel.v8n2p168>.
- Khan, A., & Akhtar, M. (2017). Investigating the effectiveness of cooperative learning method on teaching of English grammar. *Bulletin of Education and Research*, 39 (1), 1-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1210132.pdf>.
- Khan, A. (2015). Learning by collaboration: The impact of cooperative learning on students' essay writing skills at graduation level in Pakistan. *International Journal of Arts & Sciences*, 8 (7), 473-478. <http://www.universitypublications.net/ijas/0807/pdf/V5G106.pdf>.
- Khan, S.A. (2008). *An experimental study to evaluate the effectiveness of cooperative learning versus traditional learning method*. Doctoral Dissertation, International Islamic University Faculty Social Sciences, Islamabad, Pakistan.
- Khatib, M., & Meihami, H. (2015). Languaging and writing skill: The effect of collaborative writing on EFL students' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6 (1), 203-211. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.1p.203>.
- Khodabakhshzadeh, H., & Samadi, F. (2018). The effect of collaborative writing on Iranian EFL learners' task achievement in writing and their perception. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 7 (1), 113-119. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.1p.113>.
- Kılıç, Ş. (2009). *Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kırçıçek, İ.Z. (2018). *Teaching English through drama*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kil, G. (2019). *6. sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kim, J.W. (2007). *A comparative study of the effects of explicit-inductive/cooperative instruction versus explicit-deductive/individualistic instruction on the second language acquisition of English relative clauses in Korea University-level EFL learners*. Doctoral Dissertation, Alliant International University Graduate School of Education, San Diego.
- Köroğlu, Ü.M. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Köylüoğlu, N. (2010). *Using drama in teaching English for young learners*. Master's thesis, Selçuk University Social Sciences Institute, Konya.
- Latifa, A. (2021). Collaborative learning as a strategy to improve the English reading comprehension of Indonesian learners in the Agribusiness Department at Muhammadiyah University of Parepare. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3 (2), 78-84. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2021.3.1.8>.
- Laubengayer, R. (2018). *Learning English as a second language in a cooperative learning environment: Does personality type matter?* Doctoral Dissertation, The Graduate Faculty of the University of Kansas, USA.
- Lee, Y.E. (2020). The effect of college-language small group cooperative learning on English reading comprehension, English reading motivation and cooperative learning awareness. *Journal of Digital Convergence*, 18(6), 81-91. <https://doi.org/10.14400/JDC.2020.18.6.081>.
- Lencioni, G.M. (2013). *The effects of explicit reading strategy instruction and cooperative learning on reading comprehension in fourth grade students*. Doctoral Dissertation, The University of San Francisco The Faculty of the School of Education, USA.
- Li, J. (2017). An empirical case study on college English academic writing with project-based learning model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 8, 140-142. <https://doi.org/10.2991/icemeet-16.2017.28>.
- Liao, H.C. (2005). *Effects of cooperative learning on motivation, learning strategy utilization, and grammar achievement of English language learners in Taiwan*. Doctoral Dissertation, University of New Orleans The Department of Curriculum and Instruction, USA.

- Liao, H.C., Li, Y.C., & Wang, Y.H. (2019). Optimal cooperative learning grouping to improve Medical University students' English competencies. *SAGE Open*, (July 2019), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244019861454>.
- Mackenzie, A. (2015). Using collaborative learning tasks to expand vocabulary knowledge. *International Journal of Arts & Sciences*, 8 (6), 129-138. https://www.researchgate.net/publication/298788536_Using_Collaborative_Learning_Tasks_to_Expand_Vocabulary_Knowledge.
- Marashi, H., & Baygzadeh, L. (2010). Using cooperative learning to enhance EFL learners' overall achievement. *Iranian Journal of Applied Linguistics [IJAL]*, 3 (1), 73-98. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=247504>.
- Marwati (2020). *Improving students' speaking skill through drama at the eighth grade of SMPN 9 Palopo*. Undergraduate thesis, Palopo State Islamic Institute Tarbiyah and Teachers Training Faculty, Palopo, Indonesia.
- Marzban, A. & Alinejad, F. (2014). The effect of cooperative learning on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3744-3748. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.834>.
- Marzban, A., & Akbarnejad, A.S. (2013). The effect of cooperative reading strategies on improving reading comprehension of Iranian university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 936-942. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.141>.
- McCown, M.A. (2013). *The effects of collaborative strategic reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students*. Doctoral Dissertation, Liberty University, Lynchburg, Virginia, USA.
- McDonough K., & De Vleeschauwer, J. (2019). Comparing the effect of collaborative and individual prewriting on EFL learners' writing development. *Journal of Second Language Writing*, 44, 123-130. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2019.04.003>.
- Meng, J. (2017). An empirical study on the application of cooperative learning to comprehensive English classes in Chinese Independent College. *English Language Teaching*, 10 (2), 94-99. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v10n2p94>.
- Meng, J. (2010). Jigsaw cooperative learning in English reading. *Journal of Language Teaching and Research*, 1 (4), 501-504. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.4.501-504>.
- Migdad, S.I. (2016). *The impact of project-based learning strategy on 3rd Graders' Acquisition of English vocabulary and leadership skills at UNRWA Schools in Gaza*. Master's thesis, The Islamic University Gaza Faculty of Education, Palestine.

- Min, H. (2015, 19-21 December). *Cooperative learning applied in college English reading classes*. In Proceedings of the Information Science and Management Engineering III - ISME, Sanaya, ISBN 978-989-758-163-2, pages 228-232. <https://doi.org/10.5220/0006022902280232>.
- Minh, B.T. H. (2016). *Developing the speaking competences of primary school students in English as a foreign language class in Vietnam through drama activities*. Doctoral Dissertation, Georg-August-University of Göttingen Faculty of Philosophy, Germany.
- Miriam, T.P. (2020). *The impact of project-based methodology on vocabulary learning in EFL: A quasi-experimental study in a Valencian school*. Master's thesis, Centro de Estudios de Postgrado, Universidad de Jaén, Valencia, Spain.
- Mislana., Erlina., & Anggraini, H.W. (2020). The application of project-based learning (PBL) through storyboard to improve reading achievement of the 10th grade students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 513, 395-401. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201230.136>.
- Moghaddam, M.Y., & Faruji, L.F. (2013). Cooperative tasks and lexical development of EFL learners. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 17 (2), 1-10. <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume17/ej66/ej66a2/>.
- Mohamed, A.R., Nair, S., Kaur, T., & Fletcher, L.A. (2008). Using cooperative learning approach to enhance writing skills of pre-university students. *Educationist*, 11 (1), 7-17. http://file.upi.edu/Direktori/JURNAL/EDUCATIONIST/Vol._II_No._1-Januari_2008/2_Abdul_Rashid_Mohamed_rev.pdf.
- Motaei, B. (2014). On the effect of cooperative learning on General English achievement of Kermanshah Islamic Azad University Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1249-1254. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.540>.
- Muamaroh. (2013). *Improving Indonesian university students' spoken English using group work and cooperative learning*. Doctoral Dissertation, Charles Darwin University Faculty of Law, Education, Business and Art, Australia.
- Mubarok, H., & Sofiana, N. (2017). Cooperative integrated reading and composition (CIRC) and reading motivation: Examining the effect on students' reading ability. *Lingua Cultura*, 11 (2). 121-126. <http://dx.doi.org/10.21512/lc.v11i2.1824>.
- Mujtaba, S.M., Reynolds, B.L., Parkash, R., & Singh, M.K.M. (2021). Individual and collaborative processing of written corrective feedback affects second language writing accuracy and revision. *Assessing Writing*, 50, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100566>.

- Munawar, S., & Sittar, K. (2021). Effect of cooperative learning on English reading skill at Elementary Level in the subject of English. *Journal of Elementary Education*, 31 (1), 37-53. <http://journals.pu.edu.pk/journals/index.php/jee/article/view/1629>.
- Mutiara, W.E., S. (2019). *Enhancing speaking skills and the four Cs through project-based learning for the electrical engineering students of Sultan Agung Islamic University in the academic year of 2017/2018*. Master's thesis, Dponegoro University Faculty of Humanities, Semarang, Indonesia.
- Naeimi, M., & Foo, T.C.V. (2014). A comparison of vocabulary learning strategies of Iranian EFL university students: Repeating versus cooperating with peers. *English Language Teaching*, 7 (7), 102-110. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n7p102>.
- Naim, I. A. M., Luqman, N. M. A. N., & Matmin, J. (2020). Enhancing students' writing performance in higher learning through Think-Write-Pair-Share: An experimental study. *Asian Journal of University Education*, 16 (3), 255-264. <http://doi.org/10.24191/ajue.v16i3.8396>.
- Namaziandost, E., Gilakjani, A. P., & Hidayatullah. (2020). Enhancing pre-intermediate EFL learners' reading comprehension through the use of Jigsaw technique. *Cogent Arts & Humanities*, 7 (1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23311983.2020.1738833>.
- Namaziandost, E., Shatalebi, V., & Nasri, M. (2019). The impact of cooperative learning on developing speaking ability and motivation toward learning English. *Journal of Language and Education*, 5 (3), 83-101. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9809>.
- Nassaji, H., & Tian, J. (2010). Collaborative and individual output tasks and their effects on learning English phrasal verbs. *Language Teaching Research*, 14 (4), 397-419. <https://doi.org/10.1177/1362168810375364>.
- Nassar, N. (2018). Utilizing cooperative learning activities to enhance reading comprehension, student—student interaction, and motivation in the EFL classroom. *المعرفة والقراءة مجلة [Journal of Reading and Knowledge]*, 18 (204), 1-23. <https://doi.org/10.21608/mrk.2018.100460>.
- Nassir, S.M.S. (2014). *The effectiveness of project-based learning strategy on ninth graders' achievement level and their attitude towards English in Governmental Schools-North Governorate*. Master's thesis, The Islamic University of Gaza Faculty of Education, Palestine.
- Ning, H., & Hornby, G. (2010). The effectiveness of cooperative learning in teaching English to Chinese tertiary learners. *Effective Education*, 2 (2), 99-116. <https://doi.org/10.1080/19415532.2010.522792>.

- Ningsih, I.K. (2016). *The effect of project-based learning using cartoon story maker on writing skill at Man Katingan Hilir*. Undergraduate thesis, The State of Islamic Institute of Palangka Raya The Faculty of Terbiyah and Teaching Training, Indonesia.
- Nostratinia, M., & Fateh, N.H. (2017). The comparative effect of collaborative strategic reading and content-based instruction on EFL learners' reading comprehension. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(6), 165-174. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.165>.
- Nozen, S. Z., & Fathi, K. (2016). A study of the effectiveness of using drama for the enhancement of the accuracy and fluency in EFL learners. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 5(2), 57-73. <https://doi.org/10.24200/mjll.vol5iss2pp57-73>.
- Nugroho, K. Y., & Fitri, K. (2016). The effectiveness of jigsaw learning strategy to improve students' reading ability. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 1(1), 68-75. <http://dx.doi.org/10.30659/e.1.1.68-75>.
- Nurjannah, S., & Sudarwinoto. (2020). The use of debate's motion in improving students' English-speaking skill through project-based learning using mix method. *Journal of Physics: Conference Series*, 1477, 1-6. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1477/4/042008>.
- O'Gara, P. (2008). To be or have not been: Learning language tenses through drama. *Issues in Educational Research*, 18 (2), 156-166 <http://www.iier.org.au/iier18/ogara.html>.
- Ok, B. (2005). *Effects of drama practices upon learning and retaining word pairs in EFL classes*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özdemir, E. (2014). *Yabancı dil öğretiminde öz düzenlemeli jigsaw IV tekniğinin üniversite öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Öztürk-Pat, Ö., & Yılmaz, M. (2021). Impact of creative drama method on students' speaking skills. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 14 (2), 223-245. <http://doi.org/10.30831/akueg.740277>.
- Pakpahan, R.O.A. (2018). Improving speaking skill of Tourism Vocational High School students through project based learning. *RETAIN*, 6(2), 44-51. <https://ejournal.unesa.ac.id/index.php/retain/article/view/24822>.
- Paksoy, E. (2008). *The effects of process drama on enhancement of self-esteem and oral skills in English language classroom*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Pan, C. Y., & Wu, H. Y. (2013). The cooperative learning effects on English reading comprehension and learning motivation of EFL freshmen. *English Language Teaching*, 6 (5), 13-27. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n5p13>.
- Park, P. & Lee, E.(2019). The impact of an arts project-based language program to enhance EFL learning. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1232-1250. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.11.1232>.
- Pham, V.P.H. (2021). The effects collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open January-March 2021*, 1-11. <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>.
- Pishkar, K., Moinzadeh, A., & Dabaghi, A. (2017). Modern English drama and the students' fluency and accuracy of speaking. *English Language Teaching*, 10(8), 69-77. <http://doi.org/10.5539/elt.v10n8p69>.
- Pochana, T. (2021). *The effects of cooperative learning Techniques on Thai secondary School students' reading comprehension*. Master thesis, Mahasarakham University, Taiwan.
- Prastyo, Y.D. (2017). *Effects of cooperative learning on student teachers' communicative competence in Indonesia*. Doctoral Dissertation, University of Limerick, Ireland.
- Pratiwi, N. (2016). *Project-based learning to enhance Junior High School students' speaking skill and their motivation in learning the speaking skill*. Master's thesis, Sanata Dharma University The Graduate Program in English Language Studies, Yogyakarta, Indonesia.
- Quincheula, L.G.A.J. (2019). *Project based learning method to develop speaking skill in the students of eight level of San Felipe Neri School September 2018-January 2019*. Master's thesis, Universidad Técnica de Ambato Dirección de Posgrado, Ecuador.
- Rahman R, A. (2019). Application drama technique in developing speaking of the eleventh grade students of Man Majene. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 3(1), 8-14. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v3i1.74>.
- Rajabi, P., & Mashhadi, J. (2018, 5 July). *The influence of collaborative learning strategy (CLS) on Iranian intermediate EFL learners' reading comprehension*. Paper presented at 5th National Conference on Management & Humanistic Science Research in Research, Tehran University, Iran.
- Riahi, Z., & Pourdana, N. (2017). Effective reading comprehension in EFL contexts: Individual and collaborative concept mapping strategies. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(1), 51-59. <http://dx.doi.org/10.7575/aiall.v.8n.1p.51>.

- Rostampour, M., Behjat, F., & Arvane, S. (2015). Collaborative or individualistic writing: Which one is a better venue to improve Iranian pre-university female students' writing skill?. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 5 (3), 46-54. http://mjltm.org/browse.php?a_id=53&sid=1&slc_lang=en.
- Rustan, N. A. (2016). *The effectiveness of project based learning to improve the speaking skill of the second semester students at Cokroaminoto Palopo University*. Undergraduate thesis, Universitas Islam Negeri Alauddin Makassar Tarbiyah and Teaching Science Faculty, Indonesia.
- Sabbah, S.S. (2016). The effect of jigsaw strategy on ESL students' reading achievement. *Arab World English Journal*, 7(1), 445-458. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol7no1.27>.
- Sadeghi, H., Biniiaz, M., & Soleimani, H. (2016). The impact of project-based language learning on Iranian EFL learners' comparison/contrast paragraph writing skills. *International Journal of Asian Social Science*, 6(9), 510-524. <https://doi.org/10.18488/journal.1/2016.6.9/1.9.510.524>.
- Safari, R. (2017). *The influence of using sociodrama towards students' pronunciation mastery at the second semester of the eighth grade at MTsN 3 South Lampung in the academic year of 2016/2017*. Undergraduate thesis, State Islamic University Tarbiyah and Teacher Training Faculty, Indonesia.
- Sánchez, L.V.D.P.S. (2019). *Project-based learning to develop the speaking skill in English*. Master's thesis, Universidad Técnica de Ambato Dirección de Posgrado, Ecuador.
- Seng, G. H. (2007). The effects of think-aloud in a collaborative environment to improve comprehension of L2 texts. *The Reading Matrix*, 7(2), 29-45. <http://www.readingmatrix.com/articles/seng/article.pdf>.
- Shafaei, A., & Rahim, H.A. (2015). Does project based learning enhance Iranian EFL learners' vocabulary recall and retention? *Iranian Journal of Language Teaching Research* 3(2), 83-99. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2015.20391>.
- Shafiee, S., & Khavaran, S.R. (2017). Effects of cooperative learning on vocabulary achievement of reflective/impulsive Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching & Research*, 5(17), 11-24. http://jfl.iaun.ac.ir/article_588022_6c355319ba39946f03f6636227fc2da0.pdf.
- Shamsoddin, A., & Soltani, A. (2020). Improving reading comprehension and vocabulary knowledge through cooperative learning strategies: A case of nursing students at Zanjan Medical University. *Preventive Care in Nursing & Midwifery Journal Zanjan University of Medical Science*, 10 (1), 46-55. <https://doi.org/10.52547/pcnm.10.1.46>.

- Shana, Z., Lahiani, H., & Mahmoud, S. (2019). The effects of Kagan structures on UAE sixth grade students' performance of reading comprehension: A pilot study. *Education, 48* (8), 988-999. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1687555>.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and students perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing, 20*, 286-305. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>.
- Shiraz, M.P., & Larsari, E.E. (2014). The effect of project-based activities on intermediate EFL students' reading comprehension ability. *The Journal of Effective Teaching, 14*(3), 38-54. https://uncw.edu/jet/articles/vol14_3/poorverdi.pdf.
- Singaravelu, G. (2010). Impact of co-operative learning strategies in English. *Journal on Educational Psychology, 4*(2), 43-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1102270.pdf>.
- Singay. (2020). An investigation into using Kagan cooperative learning model to enhance English oral communication ability of Bhutanese students. *PASAA- A journal of Language Teaching and Learning, 59*, 20-47. <https://www.culi.chula.ac.th/Publicationonline/files/article/8WO8Psh9v6Tue15019.pdf>.
- Sirisrimangkorn, L., & Suwanthep, J. (2013). The effects of integrated drama-based role play and student teams achievement division (STAD) on students' speaking skills and affective involvement. *Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education, 2*, 62-76. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.5>.
- Soylu, B.A. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Stinson, M., & Freebody, K. (2006) The DOL Project: the contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal, 20*(1), 27-41. <https://doi.org/10.1080/08929092.2006.10012585>.
- Sultana, M., & Zaki, S. (2015). Proposing project based learning as an alternative to traditional ELT pedagogy at public colleges in Pakistan. *International Journal for Lesson and Learning Studies, 4* (2), 155-173. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2013-0049>.
- Susanti, A., Rofidah, N., Trisusana, A., & Retnaningdyah, P. (2020). Improving students' writing skill through project based learning for EFL student. *International Journal of English Linguistics, Literature, and Education, 2*(2), 102-115. <https://doi.org/10.32585/ijelle.v2i2.677>.

- Tahmasebi, R., & Khodabakhshzadeh, H. (2017). Enhancing writing ability and self-regulation through teacher-led collaborative modeling. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6(2), 239-248. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.2p.239>.
- Talebi, S.H., Maghsoudi, M., Mahmoudi, H., & Samadi, F. (2014). The interaction between Persian and English in enhancing Iranian EFL learners' reading comprehension ability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1866-1875. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.617>.
- Talebi, F., & Sobhani, A. (2012). The impacts of cooperative learning on oral proficiency. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 75-79. <https://doi.org/10.5901/mjss.2012.v3n3p75>.
- Tamimi, R.I.S., & Salamin, A.M.A. (2020). Effectiveness of project-based learning on students' achievement and motivation toward English in an EFL environment. *Hebron University Research Journal (B)*, 15 (2), 237-268. https://digitalcommons.aaru.edu.jo/hujr_b/vol15/iss2/10.
- Tekeli, S. (2013). *The effects of Cooperative learning on students' writing performance*. Master's thesis, Çağ University Institute of Social Sciences, Mersin.
- Teng, M.F. (2021). The effectiveness of incorporating metacognitive prompts in collaborative writing on academic English writing skills. *Applied Cognitive Psychology*, 35 (3), 659– 673. <https://doi.org/10.1002/acp.3789>.
- Terzier, C. (2012). *The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tesfamichael, W. (2016). Effects of implementing cooperative learning method (CLM) on eleventh graders' paragraph writing. *TESOL International Journal*, 11(1). 81-95. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251178.pdf>.
- Thurston, A., Cockerill, M., & Craig, N. (2019). Using cooperative learning to close the reading attainment gap for students with low literacy levels for Grade8/Year 9 students. *International Journal of Educational Research*, 94, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.016>.
- Tsai, I.I. (2019). The effect of peer collaboration-based learning on enhancing English oral communication proficiency in MICE. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 24, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.10.006>.
- Tung, N.N. (2019, 24-25 May). *An Evaluation of Project-Based Learning Designed to Increase Students' English Speaking Fluency at HIU (Hong Bang International University)*. In Proceedings of the 7th OpenTESOL International Conference (pp. 239-257), Ho Chi Minh City University, Vietnam.

<http://ocs.ou.edu.vn/ffl/ojs/index.php?journal=OpenTESOL&page=article&op=view&path%5B%5D=7&path%5B%5D=17>.

- Türker, M. (2007). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine etkisinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ugwu, E. O. (2019). Effect of student teams-achievement divisions and think-pair-share on students' interest in reading comprehension. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 316-330. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.22>.
- Uzer, F. (2008). *Using drama in teaching English effectively*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vaughn, S., Klinger, J.K., Swanson, E.A., Boardman, A.G., Roberts, G., Mohammed, S.S., & Stillman-Spisak, S.J. (2011). Efficacy of collaborative strategic reading with middle school students. *American Educational Research Journal*, 48 (4), 938-964. <https://doi.org/10.3102/0002831211410305>.
- Wahyudin, A. Y. (2017). The effect of project-based learning on L2 spoken performance of undergraduate students in English for business class. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 82, 42-46. <https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.9>.
- Wang, R.S. (2006). *The effects of jigsaw cooperative learning on motivation to learn English at Chung-Wa Institute of Technology, Taiwan*. Doctoral Dissertation, Florida International University, College of Education, Miami, Florida, USA.
- Wardani, B. R., & Satriani, I. (2019). Collaborative learning and problem-based learning in teaching speaking. *ANGLO-SAXON: Journal of the English Language Education Study Program*, 10(2), 232-241. <https://journal.unrika.ac.id/index.php/jurnalanglo-saxon/article/view/1980/pdf>.
- Yakut, İ. (2020). Promoting the correct production of English sounds in extensive reading-circle classes: Explicit vs. implicit pronunciation training. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 6 (1), 101-118. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.710224>.
- Yaman, İ. (2014). *EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipresent learning perspective*. Doctoral Dissertation, Gazi University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.
- Yang, D. (2016). *Effects of project-based learning on speaking abilities of Non-English major Chinese students*. Master's thesis, Suranaree University of Technology Institute of Social Technology, Thailand.

- Yang, A.S.V. (2005). *Comparison of the effectiveness of cooperative learning and traditional teaching methods on Taiwanese College students' oral performance and motivation toward learning*. Doctoral Dissertation, La Sierra University Faculty of the School of Education, California.
- Yavuz, Ö. (2017). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin İngilizce dersinde akademik başarıya, derse yönelik tutuma, yansıtıcı düşünme becerisine ve algılanan araçsalık düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yıldız, F. (2009). *The effects of project-based learning on student achievement in vocabulary learning on 6th grade students*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yumurtacı, N. (2019). *Using creative drama in teaching English to young learners: Effectiveness on vocabulary development and creative thinking*. Master's thesis, Bahçeşehir University Graduate School of Educational Sciences, Istanbul.
- Yurdabakan, İ., ve Cihanoğlu, M.O. (2009). Öz akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876213.pdf>.
- Zainuddin. (2015). The effect of cooperative integrated reading and composition technique on students' reading descriptive text achievement. *English Language Teaching*, 8 (1), 11-21. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n5p11>.
- Zarifi, A., & Taghavi, A. (2016). The impact of cooperative learning on grammar learning among Iranian intermediate EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6 (7), 1429-1436. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0607.14>

EKLER

EK-1. Bireysel Çalışmalar İçin Kodlama Formu

Kodlama Formu

Kodlayıcı Adı:

Çalışmanın Yazar/Yazarları:

Çalışmanın Başlığı:

1. Yayın Yılı:

2. Çalışmanın Yürütüldüğü Yer:

3. Deneysel Uygulama Süresi (hafta/ay/ders saati/oturum/dönem/yıl):

a. _____ b. Belirtilmemiş

4. Yayın Türü:

- a. Makale
- b. Bildiri
- c. Lisans Bitirme Tezi
- d. Yüksek Lisans Tezi
- e. Doktora Tezi

5. Deney Grubunda Uygulanan Yöntem:

- a. İşbirliğine Dayalı Öğrenme
- b. Drama
- c. Proje Tabanlı Öğrenme

6. Uygulanan Öğretim Kademesi:

- a. Okul öncesi
- b. İlkokul
- c. Orta Okul
- d. Lise
- e. Üniversite
- f. Özel Kurs/Dil Enstitüsü

Bireysel Çalışmalara Ait İstatistiksel Veriler

Akademik Başarı

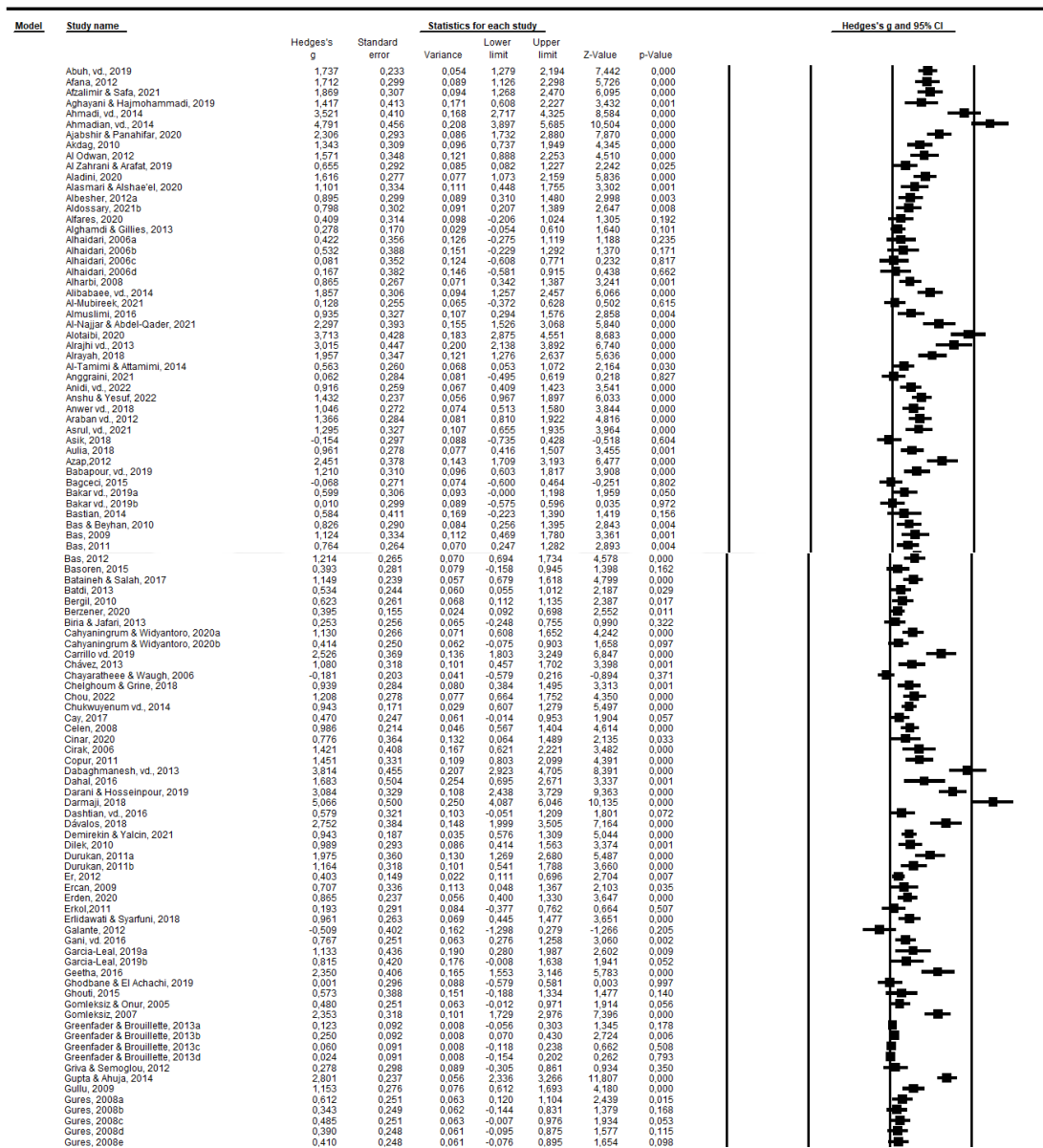
Dil Beceri Alanı : a. Dinleme b. Konuşma c. Okuma d. Yazma e. Kelime f. Dilbilgisi g. Genel İngilizce							
Akademik Başarı ÖN-TEST				Akademik Başarı SON-TEST			
Kontrol Grubu	N	X	SS	Deney Grubu	N	X	SS
Kontrol 1				Kontrol 1			
Kontrol 2				Kontrol 2			
Kontrol 3				Kontrol 3			
Deney 1				Deney 1			
Deney 2				Deney 2			
Deney 3				Deney 3			

Derse Yönelik Tutum

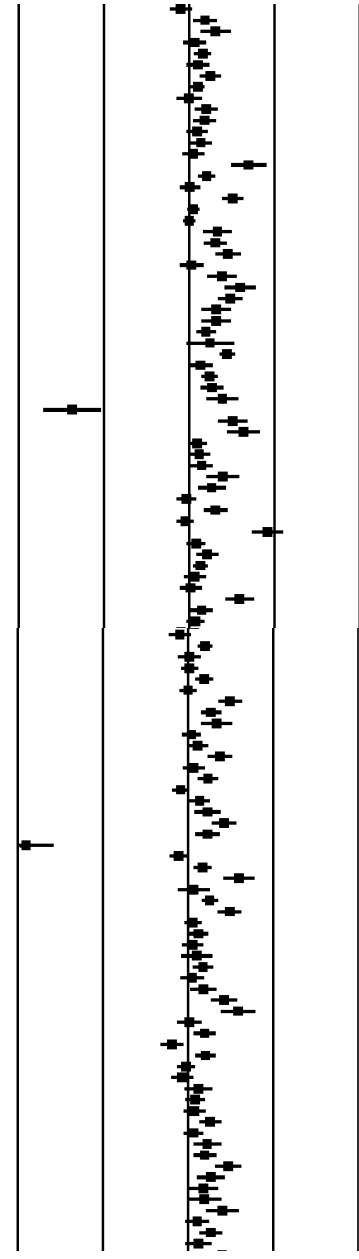
Dil Beceri Alanı : a. Dinleme b. Konuşma c. Okuma d. Yazma e. Kelime f. Dilbilgisi g. Genel İngilizce							
Tutum ÖN-TEST				Tutum SON-TEST			
Kontrol Grubu	N	X	SS	Deney Grubu	N	X	SS
Kontrol 1				Kontrol 1			
Kontrol 2				Kontrol 2			
Kontrol 3				Kontrol 3			
Deney 1				Deney 1			
Deney 2				Deney 2			
Deney 3				Deney 3			

EK-2. Akademik Başarı Orman Grafiği

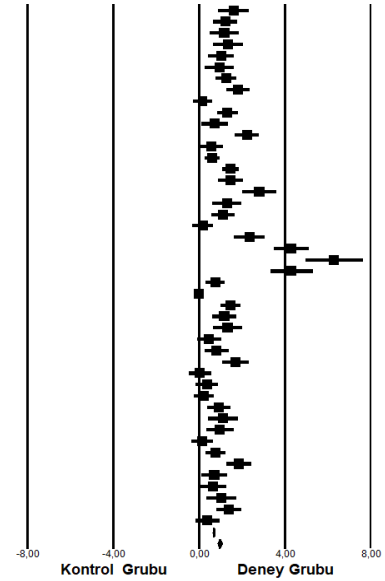
Akademik Basari



Gures, 2008f	-0.384	0.249	0.062	-0.873	0.104	-1.541	0.123
Guzelsoy, 2018	0.748	0.271	0.073	0.217	1.279	2.761	0.006
Haghighi & Abdollahi, 2014	1.247	0.363	0.131	0.537	1.958	3.441	0.001
Han & Choi, 2018	0.255	0.272	0.074	-0.268	0.708	0.974	0.330
Han, 2015	0.646	0.199	0.040	0.256	1.035	3.248	0.001
Harahap, 2015	0.414	0.276	0.076	-0.127	0.955	1.499	0.134
Hariqoo, 2022	1.902	0.248	0.051	0.516	1.487	4.045	0.000
Hsu, 2005	0.406	0.157	0.025	0.098	0.713	2.582	0.010
Hsuan- Yu Chen, 2009	-0.000	0.299	0.089	-0.598	0.586	-0.000	1.000
Huang, vd., 2021	0.809	0.263	0.069	-0.293	1.324	3.072	0.002
Hudur, 2018	0.739	0.268	0.072	0.214	1.264	2.758	0.006
Ishliqa vd., 2017	0.369	0.247	0.061	-0.116	0.853	1.491	0.136
Jalilifar, 2010a	0.555	0.260	0.068	0.046	1.064	2.135	0.033
Jalilifar, 2010b	0.200	0.255	0.065	-0.300	0.701	0.784	0.433
Jermisiliparset vd., 2021	2.804	0.412	0.169	1.997	3.611	6.812	0.000
Jiang, 2016	0.826	0.189	0.036	0.455	1.196	4.368	0.000
Kadan, 2013	0.037	0.237	0.056	-0.426	0.501	0.158	0.874
Kagathara, 2009	2.044	0.251	0.063	1.553	2.535	8.159	0.000
Kanaoka, 2005a	0.194	0.142	0.020	-0.083	0.472	1.372	0.170
Kanaoka, 2005b	0.012	0.141	0.020	-0.255	0.289	0.067	0.531
Karabüta, 2012	1.331	0.344	0.118	0.657	2.006	3.868	0.000
Karalkan & Aghazadeh, 2015a	1.238	0.266	0.071	0.716	1.759	4.651	0.000
Karalkan & Aghazadeh, 2015b	1.834	0.291	0.085	1.254	2.404	6.303	0.000
Kartal, 2014	0.420	0.273	0.078	-0.427	0.696	0.429	0.668
Kawu, 2015	1.561	0.347	0.121	0.880	2.242	4.484	0.000
Kawu, 2015	2.401	0.375	0.141	1.656	3.137	6.399	0.000
Keshatta, 2020	1.339	0.288	0.093	1.375	2.502	6.740	0.000
Keshavarz, vd., 2014a	1.271	0.341	0.116	0.603	1.939	3.728	0.000
Keshavarz, vd., 2014b	1.268	0.341	0.116	0.600	1.936	3.720	0.000
Khan & Hussain, 2021	0.792	0.230	0.053	0.341	1.245	3.443	0.000
Khalili, 2018	0.987	0.565	0.319	-0.120	2.093	1.748	0.080
Khan & Akhtar, 2017	1.785	0.177	0.031	1.439	2.131	10.100	0.000
Khan, vd., 2018	0.536	0.284	0.080	-0.203	1.091	1.890	0.059
Khan, 2006	0.960	0.186	0.034	0.596	1.324	5.171	0.000
Khan, 2015	1.085	0.273	0.075	0.549	1.620	3.967	0.000
Khabib & Meihani, 2015	1.555	0.380	0.144	0.821	2.310	4.122	0.000
Khodabakhshzadeh & Samadi, 2018	-5.486	0.684	0.245	-8.845	-4.147	-1.866	0.000
Kilic, 2009	2.058	0.353	0.125	1.365	2.750	5.826	0.000
Kil, 2019	2.563	0.386	0.149	1.807	3.320	6.539	0.000
Kim, 2007	0.383	0.211	0.045	-0.020	0.607	1.864	0.062
Koroglu, 2011a	0.472	0.258	0.067	-0.035	0.978	1.825	0.068
Koroglu, 2011b	0.591	0.260	0.068	0.080	1.101	2.268	0.023
Koyuloglu, 2010	1.588	0.361	0.149	0.831	2.345	4.110	0.000
Laffa, 2021	1.064	0.329	0.108	0.420	1.709	3.237	0.001
Laubengayer, 2018	-0.121	0.230	0.053	-0.573	0.330	-0.526	0.599
Lee, 2020	1.248	0.276	0.076	0.708	1.789	4.525	0.000
Lencioni, 2013	-0.176	0.195	0.038	-0.558	0.206	-0.903	0.366
Li, 2017	3.684	0.361	0.131	2.975	4.392	10.192	0.000
Liao, 2005	0.331	0.218	0.047	-0.095	0.758	1.522	0.128
Liao, Li & Wang, 2019	0.881	0.260	0.068	0.351	1.372	3.007	0.001
Mackenzie, 2015	0.542	0.165	0.027	0.218	0.865	3.284	0.001
Marashi & Bayqzadeh, 2010	0.279	0.265	0.070	-0.240	0.798	1.055	0.292
Marwati, 2020	0.071	0.259	0.065	-0.429	0.578	0.277	0.781
Marzban & Akbarnejad, 2013	2.372	0.334	0.112	1.717	3.028	7.093	0.000
Marzban & Alnejad, 2014	0.599	0.261	0.068	0.088	1.109	2.296	0.022
McCown, 2012	0.308	0.207	0.043	-0.097	0.713	1.490	0.136
McDonough & De Vleeschauwer, 2019	-0.375	0.257	0.066	-0.879	0.129	-1.459	0.145
Meng, 2010	0.794	0.171	0.029	0.459	1.129	4.640	0.000
Meng, 2017	0.072	0.268	0.072	-0.454	0.599	0.270	0.787
Meng-Lin Chen, 2005a	0.083	0.040	0.017	0.040	0.107	0.116	0.877
Meng-Lin Chen, 2005b	0.762	0.206	0.042	0.358	1.165	3.698	0.000
Meng-Lin Chen, 2005c	0.006	0.199	0.040	-0.384	0.396	0.031	0.875
Migdad, 2016	1.987	0.274	0.078	1.441	2.530	7.135	0.000
Min, 2015	1.090	0.231	0.053	0.638	1.542	4.727	0.000
Minh, 2016	1.346	0.373	0.139	0.616	2.077	3.614	0.000
Minam, 2020	0.162	0.216	0.047	-0.255	0.589	0.744	0.457
Mislena, vd., 2020	0.461	0.236	0.056	-0.002	0.924	1.950	0.051
Moghaddam & Faruji, 2013	1.498	0.289	0.084	0.930	2.063	5.175	0.000
Mohamed vd., 2008	0.271	0.255	0.066	-0.231	0.773	1.058	0.290
Motaei, 2014	0.842	0.234	0.055	0.464	1.400	4.033	0.000
Muamaroh, 2013	-0.345	0.188	0.036	-0.714	0.024	-1.831	0.087
Mubarok & Sofiana, 2017	0.555	0.244	0.060	0.076	1.034	2.271	0.023
Mujaba, vd., 2021	0.924	0.313	0.098	0.310	1.536	2.950	0.003
Munawar & Sittar, 2021	1.697	0.289	0.083	1.131	2.263	5.873	0.000
Mutara W. E., 2019	0.927	0.285	0.081	0.368	1.486	3.249	0.001
Nasimi & Fao, 2014	-7.606	0.649	0.421	-8.878	-6.334	-11.721	0.000
Naim, Luqman & Matmin, 2020	-0.424	0.224	0.050	-0.863	0.015	-1.894	0.058
Namazandost, vd., 2019	0.686	0.215	0.046	0.264	1.107	3.187	0.001
Namazandost, vd., 2020	2.406	0.368	0.135	1.865	3.127	6.539	0.000
Nassaji & Tian, 2010	0.280	0.383	0.147	-0.470	1.031	0.732	0.464
Nassar, 2018	1.023	0.187	0.035	0.657	1.390	5.472	0.000
Nassar, 2014	1.961	0.277	0.077	1.418	2.505	7.074	0.000
Ning & Homoy, 2010	0.246	0.199	0.040	-0.143	0.639	1.244	0.214
Ningsih, 2016	0.488	0.242	0.059	0.014	0.962	2.016	0.044
Nostratina & Fateh, 2017	0.220	0.256	0.065	-0.281	0.721	0.862	0.389
Nozen & Fallah, 2016	0.416	0.359	0.129	-0.268	1.120	1.158	0.247
Nugroho & Fitri, 2016	0.708	0.242	0.059	0.233	1.183	2.922	0.003
Nurjannah & Sudarwinoto, 2020	0.195	0.285	0.081	-0.363	0.753	0.686	0.493
O'Sara, 2008	0.716	0.306	0.094	0.117	1.316	2.343	0.019
Ok, 2005	1.696	0.303	0.092	1.102	2.291	5.595	0.000
Ozdemir, 2014	2.370	0.406	0.166	1.571	3.169	5.812	0.000
Ozürk-Fat & Yilmaz, 2021	0.075	0.290	0.084	-0.494	0.643	0.257	0.797
Pakpahan, 2018	0.785	0.257	0.066	0.282	1.288	3.059	0.002
Paksoy, 2008	-0.745	0.264	0.070	-1.262	-0.228	-2.824	0.005
Pan & Wu, 2013	0.827	0.235	0.055	0.385	1.288	3.510	0.000
Park & Lee, 2019	-0.090	0.201	0.040	-0.483	0.303	-0.449	0.654
Pham, 2021	-0.273	0.254	0.065	-0.772	0.225	-1.076	0.282
Pishkar, vd., 2017	0.495	0.331	0.110	-0.154	1.143	1.494	0.135
Pochana, 2021	0.343	0.223	0.050	-0.095	0.780	1.536	0.124
Prasyo, 2017	0.311	0.259	0.067	-0.195	0.818	1.205	0.228
Pratiwi, 2016	1.051	0.264	0.070	0.534	1.569	3.984	0.000
Quinchuela, 2019	0.280	0.228	0.052	-0.187	0.707	1.141	0.254
Rahman, 2019	0.904	0.326	0.106	0.265	1.543	2.774	0.006
Rajabi & Mashhadi, 2018	0.791	0.269	0.073	0.264	1.319	2.939	0.003
Riani & Fourdana, 2017	1.897	0.308	0.095	1.294	2.501	6.158	0.000
Rostampour, Behjat & Arvane, 2015	1.087	0.333	0.111	0.435	1.740	3.266	0.001
Rustan, 2016	0.718	0.346	0.120	0.040	1.397	2.076	0.038
Sabab, 2016	0.759	0.404	0.163	-0.033	1.551	1.877	0.060
Sadeghi, Biniaz & Soleimani, 2016	1.621	0.378	0.143	0.881	2.362	4.291	0.000
Safari, 2017	0.439	0.272	0.074	-0.093	0.971	1.616	0.106
Sánchez, 2019	1.072	0.263	0.069	0.557	1.586	4.081	0.000
Seng, 2007	0.466	0.305	0.093	-0.099	1.086	1.636	0.102



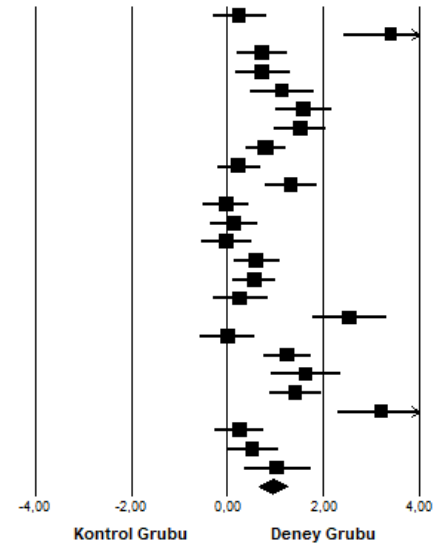
Shafaei & Rahim, 2015	1,607	0,358	0,128	0,905	2,310	4,466	0,000
Shafiee & Khavaran, 2017	1,228	0,278	0,078	0,682	1,773	4,410	0,000
Shamsoddin & Soltani, 2020a	1,178	0,337	0,113	0,518	1,838	3,497	0,000
Shamsoddin & Soltani, 2020b	1,365	0,345	0,119	0,688	2,042	3,951	0,000
Shana, vd, 2019	1,032	0,297	0,088	0,450	1,614	3,476	0,001
Shehadeh, 2011	0,951	0,336	0,113	0,292	1,610	2,829	0,005
Shiraz & Larsari, 2014a	1,258	0,243	0,059	0,782	1,733	5,181	0,000
Shiraz & Larsari, 2014b	1,825	0,264	0,070	-1,307	2,343	6,904	0,000
Shu-Fen Chen, 2005	0,165	0,222	0,049	-0,270	0,600	0,743	0,458
Singaravatu, 2010	1,328	0,245	0,060	0,848	1,809	5,419	0,000
Singay, 2020	0,734	0,303	0,092	0,140	1,328	2,422	0,015
Sirisrimangkom & Suwanthep, 2013	2,230	0,283	0,080	1,675	2,785	7,878	0,000
Soylu, 2008	0,566	0,274	0,075	0,030	1,103	2,069	0,039
Stinson & Freebody, 2006	0,615	0,172	0,030	0,278	0,952	3,573	0,000
Sultana & Zaki, 2015	1,466	0,195	0,038	1,083	1,849	7,506	0,000
Susanti vd, 2020	1,455	0,287	0,083	0,892	2,018	5,083	0,000
Tahmasebi & Khodabakhshzadeh, 2017	2,809	0,396	0,156	2,034	3,584	7,103	0,000
Talebi & Sobhani, 2012	1,239	0,342	0,117	0,628	1,970	3,795	0,000
Talebi, vd, 2014	1,118	0,275	0,075	0,580	1,656	4,073	0,000
Tamimi & Salamin, 2020	0,166	0,239	0,057	-0,301	0,634	0,697	0,486
Tekeli, 2013	2,347	0,364	0,133	1,633	3,060	6,445	0,000
Teng, 2021	4,293	0,405	0,164	3,499	5,097	10,593	0,000
Terzier, 2012a	6,301	0,676	0,456	4,977	7,625	9,326	0,000
Terzier, 2012b	4,319	0,495	0,245	3,349	5,288	8,730	0,000
Testamichael, 2016	0,757	0,221	0,049	-0,323	1,191	3,420	0,001
Thurston, vd., 2019	-0,016	0,056	0,003	-0,125	0,092	-0,295	0,768
Tsai, 2019	1,469	0,224	0,050	1,030	1,908	6,557	0,000
Tung, 2019	1,175	0,281	0,079	0,524	1,726	4,178	0,000
Turker, 2007	1,334	0,344	0,118	0,660	2,008	3,879	0,000
Ugwu, 2019a	0,488	0,274	0,075	-0,069	1,004	1,709	0,087
Ugwu, 2019b	0,817	0,281	0,079	0,266	1,368	2,905	0,004
Uzer, 2008	1,696	0,303	0,092	1,102	2,291	5,995	0,000
Vaughn, vd, 2011	0,047	0,255	0,065	-0,452	0,546	0,185	0,853
Wahyudin, 2017	0,368	0,257	0,066	-0,136	0,872	1,431	0,153
Wang, 2006	0,233	0,226	0,052	-0,214	0,380	0,233	0,306
Wardani & Satriani, 2019	0,908	0,268	0,072	0,382	1,433	3,387	0,001
Yakut, 2020	1,122	0,341	0,116	0,454	1,790	3,292	0,001
Yaman, 2014	0,966	0,316	0,101	0,344	1,598	3,042	0,002
Yang, 2005	0,148	0,255	0,065	-0,352	0,648	0,580	0,562
Yang, 2016	0,777	0,230	0,053	0,327	1,228	3,381	0,001
Yavuz, 2017	1,863	0,292	0,085	1,290	2,436	6,372	0,000
Yildiz, 2008	0,709	0,293	0,086	0,134	1,283	2,419	0,016
Yumurtaci, 2019	0,656	0,301	0,091	0,066	1,246	2,178	0,029
Yurdabakan & Cihanoglu, 2009	1,042	0,348	0,121	0,359	1,724	2,991	0,003
Zainuddin, 2015	1,392	0,285	0,081	0,834	1,950	4,899	0,000
Zarifi & Toghiani, 2016	0,388	0,281	0,079	-0,163	0,939	1,379	0,168
Fixed	0,677	0,015	0,000	0,648	0,707	44,775	0,000
Random	0,951	0,050	0,003	0,852	1,049	18,846	0,000



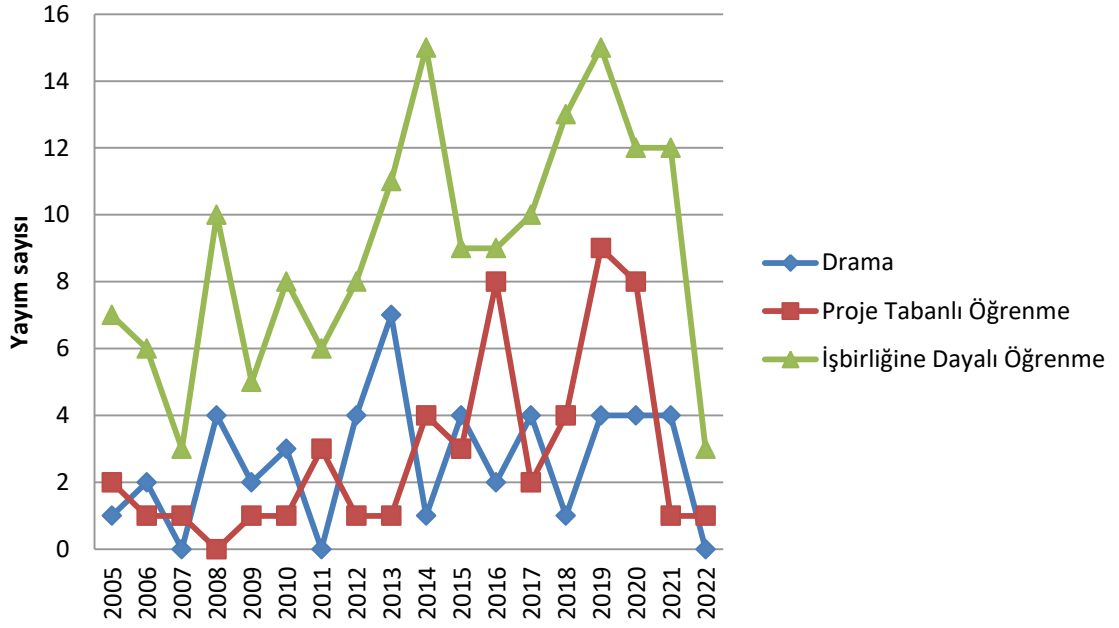
EK-3. Tutum Orman Grafiği

Tutum

Model	Study name	Statistics for each study					Std diff in means and 95% CI	
		Std diff in means	Standard error	Variance	Lower limit	Upper limit	Z-Value	p-Value
	Akcin Ceviz, 2021	0,239	0,284	0,081	-0,317	0,796	0,844	0,399
	Akin, 2016	3,413	0,515	0,266	2,403	4,423	6,823	0,000
	Al-Tamimi & Attamimi, 2014	0,722	0,286	0,071	0,200	1,244	2,709	0,007
	Bas & Beyhan, 2010	0,720	0,292	0,085	0,148	1,292	2,467	0,014
	Bas, 2009	1,142	0,341	0,116	0,474	1,811	3,349	0,001
	Bas, 2011	1,588	0,296	0,088	1,008	2,169	5,364	0,000
	Bas, 2012	1,510	0,279	0,078	0,963	2,057	5,412	0,000
	Chayarathsee & Waugh, 2008	0,794	0,212	0,045	0,378	1,209	3,744	0,000
	Erden, 2020	0,232	0,232	0,054	-0,222	0,688	1,002	0,316
	Gomleksiz, 2007	1,320	0,272	0,074	0,788	1,853	4,858	0,000
	Gures, 2008a	-0,034	0,248	0,062	-0,520	0,452	-0,137	0,891
	Gures, 2008b	0,125	0,250	0,063	-0,366	0,615	0,499	0,618
	Guzelsoy, 2018	-0,018	0,271	0,073	-0,548	0,513	-0,065	0,948
	Kadan, 2013	0,608	0,245	0,060	0,128	1,087	2,485	0,013
	Kalipci, 2015	0,555	0,228	0,052	0,109	1,002	2,438	0,015
	Kilic, 2009	0,284	0,290	0,084	-0,305	0,832	0,910	0,383
	Kiroicek, 2018	2,539	0,392	0,154	1,771	3,308	6,476	0,000
	Kil, 2019	0,000	0,289	0,083	-0,566	0,566	0,000	1,000
	Nassir, 2014	1,243	0,251	0,063	0,752	1,734	4,960	0,000
	Ozdemir, 2014	1,629	0,385	0,133	0,914	2,344	4,464	0,000
	Wang, 2008	1,413	0,273	0,075	0,878	1,948	5,173	0,000
	Yaman, 2014	3,212	0,462	0,213	2,306	4,117	6,952	0,000
	Yang, 2005	0,239	0,259	0,067	-0,269	0,747	0,923	0,356
	Yavuz, 2017	0,520	0,277	0,077	-0,022	1,063	1,880	0,060
	Yurdabakan & Cihanoglu, 2009	1,031	0,355	0,128	0,336	1,727	2,907	0,004
Random		0,939	0,147	0,022	0,651	1,227	6,396	0,000



**EK-4. Öğrenen Merkezli Yöntemlerin Yapıldığı Yıllara Ait Eğilim Grafiği
(Akademik Başarı)**



ÖZGEÇMİŞ

Yazar, ilkokul, ortaokul ve lise öğrenimini aynı şehirde tamamlamıştır. 2003-2007 yılları arasında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesinde lisans eğitimi almıştır. 2007-2015 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen olarak çalışmıştır. Yüksek Lisans eğitimini Siirt Üniversitesi (Dicle Üni. Ortak) Sosyal Bilimler Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yaptı. Doktora eğitimini ise İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında tamamlamıştır. 2015 yılından bu yana Siirt Üniversitesinde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır. Yabancı dil eğitimi, program geliştirme, program değerlendirme, hizmet içi eğitim, karşılaştırmalı eğitim ilgi duyduğu çalışma alanları arasındadır. Ulusal ve uluslararası hakemli akademik dergilerde çeşitli makaleleri ve sempozyumlarda sunulmuş bildirileri vardır. Evli ve iki çocuk babasıdır.