



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

DOKTORA
TEZİ

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN
YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN
ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLİŞKİLERİ VE AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Melis Akman

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

BİLİM DALI

Antalya, 2025

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLİŞKİLERİ VE AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ
Melis AKMAN

Danışman
Prof. Dr. Ayhan AKIŞ

Antalya, 2025

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűősterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım.

Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Yazar Adı Soyadı:

Melis AKMAN

İmza:

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Melis AKMAN'ın bu çalışması 26.06.2025 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı'nda **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. İsa KORKMAZ

N.E.Ü. A.K. Eğit. Fak. Sınıf Öğr. Eğit.

Üye: Prof. Dr. Güngör KARAUĞUZ

N.E.Ü. A.K. Eğit. Fak. Türkçe ve Sosyal Bil. Eğit.

Üye: Prof. Dr. Cemal GÜVEN

N.E.Ü. A.K. Eğit. Fak. Türkçe ve Sosyal Bil. Eğit.

Üye: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Akd. Üni. Eğit. Fak. Türkçe ve Sosyal Bil. Eğit.

Üye (Danışman): Prof. Dr. Ayhan AKIŞ

Akd. Üni. Eğit. Fak. Türkçe ve Sosyal Bil. Eğit.

DOKTORA TEZİNİN ADI:

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLRİ İLE İLİŞKİLERİ VE AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Güçlü Şekercioğlu

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Akademik eğitim yolculuğumda bilgisi, birikimi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan danışmanım Prof. Dr. Ayhan AKIŞ hocama bu tezin tamamlanmasında gösterdiği özveri ve desteklerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde bulunan aynı zamanda tez jürimde yer alan; bilgileri ve deneyimleri ile bana yol gösterdikleri için değerli hocalarım Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA ve Prof. Dr. İsa KORKMAZ hocalarıma teşekkür ederim. Tez jürimde bulunan Prof. Dr. Güngör KARAUGUZ ve Prof. Dr. Cemal GÜVEN hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatımda en kıymetlim olan, en değerli varlığım annem Atike AKMAN'a her zaman yanımda olduğu, bana inandığı, güzel sözleri ve sevgisiyle beni her daim desteklediği için sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte, varlığından büyük güç aldığım ve desteğini hep hissettiğim kıymetli arkadaşım Önder İLASLAN'a çok teşekkür ederim.

“Hayatta en hakiki mürşit ilimdir fendir; ilim ve fenden başka yol gösterici aramak gaflettir, dalalettir, cehalettir” sözü ile bizlere yol gösteren, gelecek nesillere yön verirken her zaman ilke ve inkılapları doğrultusunda hareket ettiğim Türkiye Cumhuriyeti Kurucusu, Başöğretmen, Mareşal Gazi Ulu Önder Mustafa Kemal ATATÜRK'e sağlamış olduğu tüm imkânlar ve miras bıraktığı güzide ülkemiz için sonsuz teşekkürler.

Melis AKMAN

Antalya, 2025

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE İLİŞKİLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

AKMAN, Melis

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayhan AKIŞ

Haziran 2025, 192 sayfa.

Araştırmada yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen sosyal bilgiler dersinin 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilişkisini tespit etmek, akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmek ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı, Antalya İli Muratpaşa ilçesinde bulunan bir ortaokulda 6. sınıflardan oluşturulan 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin yeryüzünde yaşam ünitesine ait ilk üç kazanımı deney grubunda yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenmiştir. Yakınsayan paralel karma desen yöntemine göre tasarlanan araştırmada nicel verilerin toplanmasında Tabanlıoğlu (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testi kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları araştırmacı günlükleri, öğrencilerin hazırlamış oldukları kompozisyon, afiş, resim, slogan örnekleridir. Nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı, nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde normallik testi yapılmış, verilerin çarpıklık-basıklık değerleri kapsamında normal dağılım gösteren gruplar için Bağımlı Gruplar T-Testi ve Bağımsız Gruplar T-Testi; normal dağılım göstermeyen gruplar için Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin ön test öğrenme tercihlerinin asıl öğrenme stilleri işitsel öğrenme ve kinestetik öğrenme iken bu durumu son testlerinde kinestetik öğrenme alt boyut puanlarını yükselterek asıl öğrenme tercihlerinde birinci sıraya yerleştirerek değiştirdikleri tespit edilmiştir. Ölçeğin deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyet değişkeni karşılaştırmalarında; deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunda $p<.042$ deney grubu lehinde, deney grubu kız öğrencilerinin ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunda $p<.024$ deney grubu lehinde, deney grubu kız öğrencilerinin ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunda $p<.003$ deney grubu lehinde anlamlılık düzeyi tespit edilmiştir. Başarı testi ön test-son test

karşılaştırılmasında ortalama artış deney grubunda daha fazladır ve anlamlılık düzeyi $p>.065$ olarak bulunmuştur.

Nitel veri analizlerinde uygulama öğrencilerinin “*Derse yönelik öğrenci duyguları*” temasında en fazla “*Eğlenme ve Utanma*” duygularını hissettikleri, “*Dersin öğrencilere katkısı*” teması altında ise “*Eğlenme ve Anlamli Öğrenme*” sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmacı günlükleri analizlerinde “*Sınıfın duygusal ortamı*” teması altında öğrencilerin en fazla “*Eğlenme ve Utanma*” yaşadıkları, “*Sınıfın sosyal ortamı*” teması altında “*İstek-isteksizlik, Uyum, Rahatlık, Aktif Katılım*” sağladıkları, “*Sınıfın öğrenme ortamı*” teması altında ise “*Hazır Bulunuşluk, Anlamli Öğrenme ve Davranışa Dönüşme*” konusunda olumlu ilerleme kaydettikleri fakat “*Dersin Amacını Anlamama ve Yaratıcılık*” konularında sıkıntı yaşadıkları sürecin sonuna doğru bu iki alanda olumlu ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir.

Araştırma sonuçları, kuramsal açıklamalar bağlamında yorumlanarak tartışılmış, sonuçlar ışığında gelecek araştırmalara ve uygulamalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Eğitimi, Yaratıcı Drama Yöntemi, Öğrenme Stilleri

ABSTRACT

THE EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD APPLIED IN SOCIAL STUDIES COURSE ON STUDENTS' LEARNING STYLES, RELATIONSHIPS WITH STUDENTS AND THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENT

AKMAN, Melis

Doctoral Thesis, Department of Turkish and Social Studies Education

Supervisor: Prof. Dr. Ayhan AKIŞ

June 2025, 192 pages

The study aimed to determine the relationship between social studies lessons taught using the creative drama method and the learning styles of sixth-grade students, to measure its effect on their academic achievement, and to identify their views on the application. The study was conducted during the 2023-2024 academic year with 20 experimental and 20 control group students from 6th grade at a secondary school in Muratpaşa district, Antalya Province. The first three learning outcomes of the 6th grade social studies course's 'Life on Earth' unit were taught using the creative drama method in the experimental group. In the study, which was designed according to the convergent parallel mixed design method, the Perceptual Learning Style Preference Scale adapted into Turkish by Tabanlıoğlu (2005) and an achievement test prepared by the researcher were used to collect quantitative. Qualitative data collection tools include researcher diaries, compositions prepared by students, posters, pictures, and slogans. The SPSS 23 software package was used to analyse quantitative data, while content analysis was used to analyse qualitative data. In the analysis of quantitative data, normality tests were performed, and for groups showing normal distribution in terms of skewness and kurtosis values, the Paired-Samples T-Test and Independent-Samples T-Test were used; for groups not showing normal distribution, the Mann Whitney-U Test and Wilcoxon Signed-Rank Test were used.

According to the analysis results, it was determined that the experimental group students' pre-test learning preferences were auditory learning and kinesthetic learning, but they changed this situation in their post-test by raising their kinesthetic learning sub-dimension scores and placing it first in their main learning preferences. In the comparisons of the gender variable between the experimental and control groups of students on the scale; in the kinesthetic learning sub-dimension, $p < .042$ was found in favour of the experimental group for male students in both the experimental and control groups, in the auditory learning sub-dimension, $p < .024$ was found in favour of the experimental group for female students in the experimental group and male students in the control group, and the experimental group female students and control group male students in the kinesthetic learning sub-dimension with $p < .003$ in favour of

the experimental group. The average increase in the pre-test and post-test comparison of the achievement test was higher in the experimental group, and the significance level was found to be $p > .065$.

In qualitative data analysis, it was determined that the students participating in the application felt the emotions of 'enjoyment and embarrassment' the most in the theme of 'student feelings towards the course,' and that they experienced 'enjoyment and meaningful learning' in the theme of 'the contribution of the course to students.' In the analysis of the researchers' diaries, under the theme of 'emotional environment of the class,' students experienced the most 'fun and embarrassment,' under the theme of 'social environment of the class,' they achieved 'willingness-unwillingness, adaptation, comfort, active participation,' and under the theme of 'Learning environment of the class,' they made positive progress in "readiness, meaningful learning, and behavioural change," but struggled with 'not understanding the purpose of the lesson and creativity." However, by the end of the process, positive progress was observed in these two areas.

The research results were discussed and interpreted in the context of theoretical explanations, and recommendations for future research and applications were presented in light of the results.

Keywords: *Social Studies Education, Creative Drama Method, Learning Styles.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xviii
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ.....	xix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	2
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	2
1.4. Amaç.....	3
1.5. Önem.....	3
1.6. Varsayımlar	4
1.7. Sınırlılıklar.....	4
1.8. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yaratıcı Drama ile İlgili Temel Kavramlar	6
2.1.1. Drama Kavramı	6
2.1.2. Yaratıcı Drama Kavramı.....	6
2.1.3. Yaratıcı Drama Eğitiminin Dünya’da ve Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi.....	7
2.1.4. Eğitim – Öğretimde Yaratıcı Drama.....	9
2.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları	10
2.2.1. Hazırlık ve Isınma Aşaması.....	10
2.2.2. Canlandırma Aşaması	10
2.2.3. Değerlendirme Aşaması	11
2.3. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler	11

2.3.1. Doğaçlama.....	11
2.3.2. Rol Oynama.....	11
2.3.3. Rol Değiştirme.....	12
2.3.4. Dramatizasyon.....	12
2.3.5. Öğretmenin Rolde Olması (Kenardan Yönlendirme).....	12
2.3.6. Pantomim.....	12
2.3.7. Düşünce Koridoru.....	13
2.3.8. Resim Yapma.....	13
2.3.9. Duyusal Algılama.....	13
2.3.10. Rol Kartları.....	13
2.4. Yaratıcı Drama ve Oyun İlişkisi.....	14
2.5. Öğrenme ile İlgili Temel Kavramlar.....	15
2.6. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	16
2.7. Öğrenme Stilleri.....	17
2.7.1. Stil Kavramı.....	17
2.7.2. Öğrenme Stili Kavramı Tanım ve Boyutları.....	18
2.8. Öğrenme Stilleri Modelleri.....	20
2.8.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	20
2.8.2. Grasha ve Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Modeli.....	21
2.8.9. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli.....	22
2.8.10. Gregorc Öğrenme Stili Modeli.....	25
2.8.11. Reid'in Algısal Öğrenme Stili Tercihleri.....	26
2.9. Sosyal Bilgiler Tanımı.....	28
2.9.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ve Öğrenme Stilleri ile İlişkisi.....	29
2.10. İlgili Araştırmalar.....	31
2.10.1. Yurt İçi İlgili Literatür İncelemesi.....	31
2.10.2. Yurt Dışı İlgili Literatür İncelemesi.....	33

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu.....	39
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği.....	39
3.3.2. Başarı Testi.....	41
3.3.3. Öğrenci kompozisyon, fotoğraf, slogan örnekleri.....	43
3.3.4. Araştırmacı Günlüğü.....	43
3.3.5. Video Kayıtları.....	43
3.4. Veri Toplanma Süreci.....	43
3.4.1. Araştırma Öncesi Hazırlıklar.....	44
3.4.2. Pilot Uygulama.....	44
3.4.3. Asıl Uygulama.....	45
3.4.5. Uygulama Süreci.....	46
3.5. Veri Analizi.....	57
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	57
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	57
3.6. Araştırma Etiği.....	59

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	60
4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	70
4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	74
4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	79
4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	108

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	127
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	127
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	129
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	130
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	130
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	131
5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	133
5.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	134
5.2. Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	140
EKLER.....	153
EK-1 Asıl Uygulama Etik Kurul İzni.....	153
EK-2 Asıl Uygulama MEB İzni.....	154
EK-3 Ölçek İzni.....	155
EK-4 Pilot Uygulama Etik Kurul İzni.....	156
EK-5 Pilot Uygulama MEB İzni.....	157
EK-6 Ders Planları.....	158
EK-7 Veli Onam Formu.....	166
EK-8 Başarı Testi.....	167
EK-9 Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği.....	180
EK-10 Çalışma Yaprakları.....	182
EK-11 Öğrenci Çizim ve Yazı Örnekleri.....	187
EK-12 Araştırmacı Günlük Örneği.....	189
ÖZGEÇMİŞ.....	190
İNTİHAL RAPORU.....	191
BİLDİRİM.....	192

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Deney Tasarımı.....	38
Tablo 3.2. Çalışma Grubu.....	39
Tablo 3.3. Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları.....	41
Tablo 3.4. Deney Grubu Haftalık Ders Uygulaması.....	46
Tablo 3.5. Nitel Verilerin Kod ve Tema Listesi.....	58
Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.2.6. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.2.7. Deney ve Kontrol Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.2.8. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.9. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.10. Deney ve Kontrol Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.2.11. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.2.12. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.2.13. Deney ve Kontrol Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4.2.14. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	68

Tablo 4.2.15. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.2.16. Deney ve Kontrol Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.2.17. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.2.18. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.3.1. Deney Grubu Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.3.2. Deney Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.3.3. Deney Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.3.4. Deney Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutuna Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.3.5. Deney Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.3.6. Deney Grubu İşitsel Öğrenme Alt Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait t-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları.....	72
Tablo 4.3.7. Deney Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	72
Tablo 4.3.8. Deney Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait t-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları.....	72
Tablo 4.3.9. Deney Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.3.10. Deney Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait t-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları.....	73
Tablo 4.3.11. Deney Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.3.12. Deney Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait t-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları.....	74
Tablo 4.4.1. Kontrol Grubu Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.4.2. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları.....	75

Tablo 4.4.3. Kontrol Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.4.4. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.4.5. Kontrol Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.4.6. Kontrol Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait t-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları.....	76
Tablo 4.4.7. Kontrol Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.4.8. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.4.9. Kontrol Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.4.10. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları.....	77
Tablo 4.4.11. Kontrol Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.4.12. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.5.1. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.5.2. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları.....	79
Tablo 4.5.3. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.5.4. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.5.5. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	80
Tablo 4.5.6. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.5.7. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.5.8. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81

Tablo 4.5.9. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney Sonuçları.....	82
Tablo 4.5.10. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.5.11. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.5.12. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.5.13. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.5.14. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.5.15. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.5.16. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.5.17. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.5.18. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları.....	85
Tablo 4.5.19. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.5.20. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	85
Tablo 4.5.21. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları.....	86
Tablo 4.5.22. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.5.23. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	86

Tablo 4.5.24. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları.....	87
Tablo 4.5.25. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.5.26. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 4.5.27. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney Sonuçları.....	88
Tablo 4.5.28. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.5.29. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	88
Tablo 4.5.30. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları.....	89
Tablo 4.5.31. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5.32. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5.33. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.5.34. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.5.35. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 4.5.36. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları.....	91
Tablo 4.5.37. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	91

Tablo 4.5.38. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	91
Tablo 4.5.39. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.5.40. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.5.41. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.5.42. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.5.43. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.5.44. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.5.45. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.5.46. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.5.47. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.5.48. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.5.49. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	95
Tablo 4.5.50. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	95

Tablo 4.5.51. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.5.52. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.5.53. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	96
Tablo 4.5.54. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.5.55. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.5.56. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	97
Tablo 4.5.57. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.5.58. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.5.59. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.5.60. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.5.61. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.5.62. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.5.63. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	100

Tablo 4.5.64. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	100
Tablo 4.5.65. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.5.66. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.5.67. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	101
Tablo 4.5.68. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.5.69. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.5.70. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.5.71. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.5.72. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.6.1. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Başarı Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.6.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Toplam Puanlarının Mann – Whitney U -Testi Sonuçları.....	104
Tablo 4.6.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Başarı Puanları Öğrencilerinin Ancova Analizi Sonuçları.....	105
Tablo 4.6.4. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Başarı Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.6.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön Test Toplam Puanlarının Mann – Whitney U Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.6.6. Deney Grubu Ön ve Son Başarı Testi Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	106

Tablo 4.6.7. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.6.8. Kontrol Grubu Ön ve Son Başarı Testi Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.6.9. Kontrol Grubunun Başarı Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları.....	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Stil Sınıflaması.....	18
Şekil 2.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	21
Şekil 2.3. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli.....	23
Şekil 2.4. Gregorc'un Öğrenme Stili Modeli.....	25
Şekil 3.1. İçerik Analiz Aşaması.....	57
Şekil 4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama ile İşlenmesinin Öğrenci Duygularına Etkisi.....	108
Şekil 4.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama ile İşlenmesinin Öğrencilere Katkısı.....	111
Şekil 4.3. Gözlemlenen Sınıfın Duygusal Ortamı.....	113
Şekil 4.4. Gözlemlenen Sınıfın Sosyal Ortamı.....	115
Şekil 4.5. Gözlemlenen Sınıfın Öğrenme Ortamı.....	118
Şekil 4.6. Çalışma Yapağı Örneği Bir.....	120
Şekil 4.7. Çalışma Yapağı Örneği İki.....	120
Şekil 4.8. Çalışma Yapağı Örneği Üç.....	121
Şekil 4.9. Çalışma Yapağı Örneği Dört.....	121
Şekil 4.10. Çalışma Yapağı Örneği Beş.....	121
Şekil 4.11. Araştırmacı Kimliğim.....	123

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ön Test Betimsel Analizi Sonuçları.....	61
Grafik 4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Son Test Betimsel Analizi Sonuçları.....	61
Grafik 4.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ön Test Betimsel Analizi Sonuçları.....	62
Grafik 4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Son Test Betimsel Analizi Sonuçları.....	62

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 3.1. Tanışma (İsim Oyunu) Uygulama Örneği.....	47
Fotoğraf 3.2. Mektuptaki Kişi Nereden Uygulama Örneği.....	47
Fotoğraf 3.3. Turist Oyunu Canlandırma Örneği.....	48
Fotoğraf 3.4. Kelime Oyunu Uygulama Örneği.....	48
Fotoğraf 3.5. Tatil Planı Canlandırması Örneği.....	49
Fotoğraf 3.6. Afet Yardım Canlandırması Örneği.....	49
Fotoğraf 3.7. Ramazan Ayı Canlandırması Örneği.....	50
Fotoğraf 3.8. En Sevdiğim Yer Uygulaması Örneği.....	51
Fotoğraf 3.9. Canlandırma Aşaması Uygulama Örneği.....	51
Fotoğraf 3.10. Düşünce Koridoru Uygulaması Örneği.....	51
Fotoğraf 3.11. Yüksek Alçak Uygulaması Örneği.....	52
Fotoğraf 3.12. Sen Ne Yaptın Uygulaması Örneği.....	52
Fotoğraf 3.13. İkizler Uygulaması Örneği.....	53
Fotoğraf 3.14. Doğaçlama Uygulaması Örneği.....	53
Fotoğraf 3.15. Gözleri Kapalı Bakmak Uygulaması Örneği.....	54
Fotoğraf 3.16. Bir Mesaj İletmek Uygulaması Örneği.....	54
Fotoğraf 3.17. Canlandırma Uygulaması Örneği.....	54
Fotoğraf 3.18. Gizemli Kutu Uygulaması Örneği.....	55
Fotoğraf 3.19. Fotoğraf Karesi Uygulaması Örneği.....	55
Fotoğraf 3.20. TV Programı Uygulaması Örneği I.....	56
Fotoğraf 3.21. TV Programı Uygulaması Örneği II.....	56
Fotoğraf 4.1. Tanışma (İsim)Oyunu.....	114
Fotoğraf 4.2. Yüksek Alçak Uygulaması I.....	115
Fotoğraf 4.3. Yüksek Alçak Uygulaması II.....	115
Fotoğraf 4.4. Kelime Oyunu.....	117
Fotoğraf 4.5. Öğrenci Katılımı.....	117
Fotoğraf 4.6. Canlandırma Örneği.....	118
Fotoğraf 4.7. Mektuptaki Kişi Nereden Uygulaması.....	122
Fotoğraf 4.8. Tatil Planı (Rol Kartları).....	122
Fotoğraf 4.9. Turist Canlandırması.....	122

Fotoğraf 4.10. Sınıfın Fiziki Koşulları (Canlandırma).....	123
Fotoğraf 4.11. Gözleri Kapalı Bakmak Uygulaması.....	126
Fotoğraf 4.12. Gizemli Kutu Uygulaması.....	126
Fotoğraf 4.13. Canlandırma Uygulaması I.....	126
Fotoğraf 4.14. Canlandırma Uygulaması I.....	126



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NCSS: National Council for the Social Studies (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi)

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

DG: Deney Grubu

KG: Kontrol Grubu



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sosyal bilgiler dersi hızlı bir şekilde gelişen dünyamızda olanları anlamlandırmak ve gelişen olaylara uyum sağlamak için gerekli bir derstir. Sosyal bilgiler dersi ile bireyler; yaşadığı ortama duyarlı, hak ve sorumluklarının farkında, çevresinde yaşanan olaylara eleştirel bir gözle bakan etkin bir vatandaş olarak yetişirler (Özcan, 2019). Yenilenen ve gelişen dünyada kişilerin topluma uyum sağlayabilmesi, hayat kalitelerini artırabilmeleri, kişisel ve toplumsal fayda sağlayabilmesi için eğitim programlarında devam eden bir yenilenme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Çelik & Kamış, 2019). Bu doğrultuda yapılan en önemli yenilik de hiç kuşkusuz 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesiyle olmuştur. Bu anlayış ile öğrenciler derslerde pasif öğrenen durumundan aktif öğrenen durumuna geçmişlerdir. Program yenilenmesi ile yöntem ve tekniklerin modernleştirilmesi, öğrenciyi aktif kılan yöntemleri de ön plana çıkarmıştır. Bu yöntemlerden en önemlisi öğrenciyi her yönden aktif hale getiren yaratıcı drama yöntemidir. Özellikle sosyal bilgiler dersinde sınıfın monotonluktan çıkıp enerjik bir yapıya kavuşmasında çok etkilidir. Ayrıca yıllardan beri süregelen sosyal bilgiler dersi için yapılan sıkıcı ders, ezber ders tanımlamaları da yaratıcı drama yöntemi sayesinde önemli ölçüde aşılmaktadır.

Aktif bir şekilde derse katılımı sağlayan, derse ilgiyi artıran, öğrenme ortamını eğlenceli ve zevkli hale getiren yaratıcı drama yöntemi (Sever, Yalçınkaya & Mazman, 2009) öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor becerilerini yoğun bir şekilde kullanarak ve yaratıcı drama yönteminin sınıf içinde doğaçlama, rol oynama, canlandırma, pantomim, öykü canlandırma vb. birçok tekniğinin sosyal bilgiler dersi konularıyla kullanılabilir olduğu belirtilmektedir. Sosyal bilgiler dersinde öğretim yöntem ve tekniklerinin ihtiyaçlar çerçevesinde doğru yerde kullanılması sosyal bilgiler öğretiminde ulaşılması amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli oranda faydalı olacaktır (Yel vd., 2011). Kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciler için uygunluğu ve öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve değerlerin etkili ve kalıcı olması, öğretmenlerin öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate almasıyla ilişkilidir. Bireysel farklılıklardan biri de öğrenme stilleridir (Bengiç, 2008). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre yenilenen sosyal bilgiler öğretim programında da açık bir şekilde öğrenme stillerinin öneminden bahsedilmektedir. Yaratıcı drama yöntemi ile sürdürülen öğretimde farklı bireysel özelliklere sahip kişilerin çalışma grubunu oluşturduğu belirtilmektedir. Etkinliklerin katılımcıların bireysel farklılıklarına rağmen bütün katılımcılara

hitap ettiği görüş ortaya çıkmaktadır.   renme stilleri ve yaratıcı dramının bireysel farklılıkları dikkate alması ve farklılıklara göre süreci oluşturmasından dolayı yaratıcı dramının öğrenme stilleri üzerinde etkisinin olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır (Uygungül, 2016). Ayrıca yaratıcı dramının tümel bir öğrenmeyi gerçekleştirdiğini, öğrenmede bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişim alanlarının eş zamanlı olarak harekete geçirdiği ifade edilmektedir (Adıgüzel, 2010).

Bu çerçevede araştırmada yaratıcı drama yönteminin öğrenme stilleri ile ilişkisi, akademik başarı ve   renci görüşleri üzerine etkisi incelenmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Yaratıcı drama yöntemine dayalı sosyal bilgiler   retiminin öğrencilerin algısal öğrenme stili tercihlerine, akademik başarılarına ve görüşlerine etkisi ne düzeydedir?” Bu amaçla araştırmanın problem cümlesine cevap bulmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranımı tır.

1.3. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Deney grubu ve kontrol grubu   rencilerinin ön test – son test sonuçlarına göre Algısal   renme Stili Tercihleri nelerdir?
2. Deney grubu ve kontrol grubu   rencilerinin Algısal   renme Stili Tercih  l eğinin alt boyutlarının  n test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu   rencilerinin Algısal   renme Stili Tercih  l eğinin alt boyutlarının  n test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu   rencilerinin Algısal   renme Stili Tercih  l eğinin alt boyutlarının  n test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deney grubu ve kontrol grubu   rencilerinin Algısal   renme Stili Tercih  l eğinin ön test ve son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu ve kontrol grubu   rencilerinin Akademik Başarı Testi  n test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu   rencilerinin sosyal bilgiler dersini yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi üzerine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4. Amaç

Her öğrencinin kendine has özellikleri olduğu gibi, bilgiyi öğrenme yolları da farklılık göstermektedir. Bu sebeple günümüzde öğretim programları öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak yenilenmektedir. 2004 yılından itibaren yapılandırmacılığın ön plana çıkartıldığı, öğrenciyi derste daha aktif hale getirecek etkinlikler ile öğretim programları geliştirilmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile birlikte öğretim programlarına dahil edilen yaratıcı drama yöntemi hiç kuşkusuz en dikkat çeken ve en çok tercih edilen yöntemlerden biridir. Öğrencilerin derse aktif katılımını arttırması öğretim programlarındaki; öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayarak yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleştirilmesi vurgusunu destekleyen en önemli özelliklerindendir. Yaratıcı drama yönteminde kullanılan tekniklerin öğrencilerin tüm duyu organlarına hitap etmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını da etkilemektedir. Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerinin bilinmesi ve bu doğrultu da yaratıcı drama teknikleri seçilerek ders işlenmesi öğretimi daha kalıcı hale getirebilmektedir. Bu bağlamda araştırmada; yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen sosyal bilgiler dersinin 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilişkisini tespit etmek, akademik başarıları üzerindeki etkisini ölçmek ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemektir.

1.5. Önem

Günümüzde bireysel farklılıklar toplumlar tarafından saygı duyulması gereken en önemli özellik olarak vurgulanmaktadır. Eğitim yolu ile her bireyin farklı olduğu, öğrenme düzeylerinin ve yollarının, ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği toplumlar tarafından şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu yıllarda eğitim öğretimde bireyler tek tip özelliklere sahipmiş anlayışı ile eğitim verilmekteydi. Yapılandırmacı eğitim anlayışının hâkim olması ile birlikte tek tip birey anlayışı terk edilerek eğitimde bireysel farklılıklar ön plana çıkartılmıştır. Öğretim programlarının teori kısmında eğitimcilerin her öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak ders işlemelerini, öğrencileri aktif kılan etkinlikleri tercih etmeleri gerektiği ifade edilmektedir. Teoride öğrencilerin bireysel farklılıkları bilinerek hazırlanan ve onları aktif kılan etkinliklerin öğrencilere olumlu katkılar sağladığı ifade edilmektedir. Araştırma çerçevesinde öğrenciyi derste aktif kılan en önemli yöntemlerden biri olan yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarına etkisi, başarılarına katkısı ve süreç içerisindeki görüşleri teoriden uygulamaya ne düzeyde etkili olduğunu ölçmesi açısından önem arz etmektedir. İlgili literatür incelemesi sonucunda sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı drama yöntemi çerçevesinde birçok araştırma mevcuttur. Sosyal

bilgiler eğitimi ve öğrenme stilleri üzerine de birçok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanan ve öğrenme stilleri üzerine etkisini araştıran deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın yaratıcı drama yönteminin uygulama aşamasında karşılaşılan avantajlar ve dezavantajlarını ortaya koyması, öğrenme stilleri tespit edilerek uygulanan etkinliklerin ne derecede etkili olduğunun belirlenmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

1. Öğrencilerin algısal öğrenme stili tercih ölçeği ve akademik başarı testini içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan algısal öğrenme stili tercih anketi öğrencilerin öğrenme stillerini tespit etmek için yeterli düzeydedir
3. Araştırmada kullanılan başarı testi ünite ve kazanımları ölçmede yeterli düzeydedir.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile,
2. Antalya İli Muratpaşa ilçesinde bulunan bir ortaokulda öğrenim gören 6. sınıflardan oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencileri ile,
3. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesi ve üç kazanımıyla,
4. Çalışmada kullanılan algısal öğrenme stili tercih ölçeği, akademik başarı testi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal Bilgiler: *“İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilimler disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı”* dır (Bilgili, 2009, s. 5-6).

Yaratıcı Drama Yöntemi: Rol oynama, doğaçlama, dramatizasyon vb. drama tekniklerinden faydalanılarak bireysel ya da grup çalışması içinde bireylerin, bir fikri, durumu, olayı, soyut bir kavram veya davranışı, eski bilgilerinden yararlanarak yeniden gözden geçirdiği “oyunsu” süreçlerde canlandırılmasıdır (San, 2002).

Öğrenme Stilleri: Öğrenenin yeni bir bilgi üzerinde odaklanması ile birlikte bilgiyi alma ve işleme tarzı (Dunn & Dunn, 1993).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yaratıcı Drama ile İlgili Temel Kavramlar

2.1.1. Drama Kavramı

Drama kavramı Yunanca '*dran*' kelimesinden gelmektedir ve dilimizde '*itmek, yapmak, etmek, çekmek*' anlamlarına gelmektedir (San, 1992). Bununla birlikte, aynı zamanda Yunancada drama kelimesi '*bir şey yapılması*' anlamına da gelmektedir. Fakat burada belirtilen herhangi bir şeyin yapılması anlamında değil; anlamlı olan bir şeyin yapılması olarak ifade edilmektedir (Nutku, 1990). Drama kelimesinin orijinal kökenlerine bakıldığında '*bol, akışkan kaynak suyu yanında bulunan yerleşim yeri*' tanımı karşımıza çıkmaktadır. Tanım içerisinde yer alan bol ve akışkan kavramları, drama kelimesinin kökü '*dran*' ile eş anlama gelen hareket ve eylem sözcüklerini çağrıştırmaktadır (Adıgüzel, 2022, s. 35).

Drama kavramı farklı tanımlamalarında ise; '*kendini ifade etmek, öğrenmek ve boş zamanları keyifli hale getirecek bir etkinlik aracı*' (McCaslin, 2006), '*bir şey yapmaya azmetmek*' (Şener, 1991) ve olaylar, durumlar ve bunların arasındaki ilişkiyi kolayca öğrenmeye aracılık eden bir öğretim yöntemi ve hayal gücünü zenginleştiren bir çalışma alanı olarak tanımlanmıştır (O'Neil & Lombert, 1990; Akt: Zengin, 2014). Benzer şekilde, drama bireyin yaratıcılığını geliştiren ve onu hayata hazırlayan hem bir eğitim alanı hem de etkili bir öğrenme yöntemidir (MEB, 1999) ifadeleri ile dramanın tanımı yapılmaya çalışılmıştır.

2.1.2. Yaratıcı Drama Kavramı

Yaratıcı dramanın gelişmesi anlamında en önemli katkıyı sağlamış olan Heathcote (1984)'a göre yaratıcı drama; öğrenmek, bireylerin sahneye çıkmadan yaşamdaki rollerini üstlenmeleri anlamına gelmektedir. Yaratıcı drama yaşamın bir pratiğidir. Yaratıcı dramanın amacı, bireyin geçmiş yaşantılarını geliştirmek ve bireye sadece kendi hakkında değil, insan olmakla ilgili anlamları kazandırmaktır (Heathcote, 1984).

Bununla birlikte yaratıcı drama kavramı ile ilgili literatürde pek çok tanım mevcuttur bu tanımlamaların bazılarını ifade etmek gerekirse:

Yaratıcı drama, bireylerin var olan bir metne bağlı kalmadan yaratıcılıklarını kullanarak ve yaşamsal deneyimlerinden yola çıkarak yapmış oldukları canlandırmalardır (San, 1992).

Yaratıcı drama bireylerin yaşamlarından edindikleri deneyimlerden yola çıkarak onların yaratıcılıklarını geliştiren bir sanat yoludur (Bozdoğan, 2006).

Yaratıcı drama bireylerin empati kurarak gelişmesi ve bu gelişim esnasında yaratıcı, aktif ve çok yönlü düşünme becerilerine sahip olma (Güneysu, 1991) ve bireylerin kendini ifade etme becerisi (Tekerek, 2007) olarak tanımlanmıştır.

Pinciotti (1993) ise yaratıcı dramayı, sahne ve benzer yerlerde oynanmak amacıyla yazılmış oyun, canlandırma faaliyeti olarak tanımlamaktadır (Güven, 2012).

Yaratıcı drama bir sanat alanı, kendini ifade etme aracı, öğrenmenin bir yolu, bir boş zaman aktivitesi ya da iyileştirici bir araç şeklinde tanımlanmıştır (McCaslin, 2006).

Diğer bir tanımda bireylerin çevresini anlama çabası, hayatta karşılaşılan her olay için verilen tepkiler, davranışlar yani hayatın kendisi bir dramadır (Yalım, 2003). Üstündağ (1998), yaratıcı drama için '*kurallar içinde özgürlük*' ifadesini kullanmış, Nixon (1987) ise '*bir öğrenme biçimidir*' ifadesini kullanmıştır.

Bu tanımlar çerçevesinde yaratıcı dramayı bir amacın gerçekleştirilebilmesi için; doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon vb. tekniklerden faydalanarak canlandırmalar yapılması ve bu şekilde öğrenmenin gerçekleştiği bir disiplin ve bir sanat alanı olarak tanımlamak mümkündür.

2.1.3. Yaratıcı Drama Eğitiminin Dünya'da ve Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

18. yy. etkili olan romantizm akımı sanat alanını etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemiş ve yaratıcı dramanın gelişmesini sağlamıştır. Özellikle bu akımın önemli temsilcilerinden J.J. Rousseau yaratıcı dramının şekillenmesinde önemli katkılarda bulunmuştur. Avrupa kıtasında Dorothy Heathcote sayesinde İngilizce konuşan diğer ülkelere yayılarak okulların eğitim programlarına dâhil edilmiştir (Adıgüzel, 2022, s. 206-214). '*Eğitimde drama*' kavramını kapsamlı bir şekilde tanımlayan eden ilk kişi Henry Caldwell olmuştur (Karadağ & Çalışkan, 2005). Winifred Ward, "*Drama İçin Öyküler*", "*Çocuklarla Oyun Hazırlama*" kitaplarını yazmıştır ve ayrıca tiyatrodaki yetenek önemlidir; fakat yaratıcı dramada böyle bir durum söz konusu değildir ayrıca yaratıcı dramanın amacı başkalarını eğlendirmek ve etkilemek değildir ifadeleri ile tiyatro ve yaratıcı dramayı birbirinden ayırmıştır (Önder, 2010).

Slade (1954) ise, yaratıcı drama eğitimini tiyatrodan ayıran düşüncenin temelini oluşturarak, yaratıcı dramanın tüm çocuklar için sıradan bir oyun olduğunu, çocukların kişisel gelişimlerine önemli katkılarda bulunabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca "*Çocuk Draması*" ismini verdiği kitabında kendisine özgü oluşturduğu bir drama yöntemini tanıtmıştır (Adıgüzel, 2022, s. 76).

Gavin Bolton ve Durham 1979 yılında ileriki araştırmalara kaynak olan “*Eğitimde Drama Teorisine Doğru*” kitabını yayımladılar. Yaşadıkları dönemde okul müfredatın hiçbir kısmında yaratıcı drama yoluyla öğretim yer almıyordu. Bolton ve Heathcote yaratıcı drama ile eğitimin yolunu öğretmenler için ulaşılabılır hale gelmesi için çalışmaya başladılar (Kitson & Spiby, 1997).

Eğitim alanında yaratıcı drama uygulamalarının geçmişi ABD ve Avrupa ülkelerinde çok önceye dayanmaktadır. Fakat ülkemizde yaratıcı drama çalışmalarının, kavram olarak yabancı değil. 1951 yılı MEB ortaokul programlarında “*Temsil yoluyla canlandırma (Dramatizasyon)*”, Nimet Erkunt’un “*Okul Öncesi Eğitimi*” isimli kitabında “*Çocuk Tiyatrosu (Dramatizasyon)*” isimli bir başlığın İlköğretim Genel Müdürlüğü’nce 1966 yılında basılması, “*İlkokul Programında Dramatizasyon*” olarak isimlendirilen MEB çalışmalarına rastlanmaktadır (Levent, 1985) ve ülkemizde bir köy öğretmeni olan Muammer Torgaç okulda tiyatro uygulamalarını yapan ilk kişidir (Topçu, 2008).

Yaratıcı dramanın varlığı; “*temsil*”, “*müsamere*” ve “*okul tiyatrosu*” gibi kavramlar ile 1980 öncesi dönemde eğitimde kendini göstermektedir. 1980’li yıllardan sonra ise İnci San ve Tamer Levent drama eğitimini akademik düzeyde başlangıcını yaparak bu alanda önemli faaliyetler göstermişlerdir (Karadağ, 2005). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim üyelerinden Prof. Dr. İnci San’ın ve devlet tiyatrosu oyuncusu Tamer Levent’in gençlerin katılımlarıyla başlattığı “*Eğitimde Drama*” çalışmalarına katkılarıyla eğitimde drama güç kazanmış ve çalışmalar sürekli ilerleme göstererek, özellikle ezberci eğitim yaklaşımı yerine, aktif katılımcı, yaratıcı ve yorumcu bir eğitim anlayışı yaygınlık kazanmıştır. Bu dönem özellikle 1980’li yıllardan sonra Türkiye’de yaratıcı dramanın çağdaş kullanımda kamuoyuna tanıtımının başlangıç zamanları olduğu söylenebilir (Bayrakçı, 2007). Ayrıca ülkemizde yaratıcı drama çalışmalarındaki en önemli gelişmelerden birisi yine San ve Levent’in öncülüğünde 1990 yılında Çağdaş Drama Derneği’nin kurulması olmuştur. Çağdaş Drama Derneği 1990 yılından itibaren yaratıcı dramanın ülkemizde yaygınlık kazanması, yaratıcı dramanın öğretimde bir yöntem veya disiplin olarak yerleşmesi ve bu sayede öğrencilerin yaratıcılık kazanmaları açısından seminer ve kurslar düzenleyerek yaratıcı dramanın ülkemizde tanınması anlamında önemli boyutlarda yol kat edilmesini sağlamışlardır (Karakuş, 2000, Akt; Kazıcı, 2008).

2.1.4. Eğitim – Öğretimde Yaratıcı Drama

Eğitimde yaratıcı drama, bir konunun, olayın, ya da durumun ne olduğunu tanımlamak yerine öğrencilere onu yaşatarak, tattırarak ve hissettirerek deneyimlemesini sağlamak ve öğretmektir (Bağdatlı, 2010). Yaratıcı drama yöntemi eğitimde yeni bir yöntem değildir. Farklı kaynaklar incelendiğinde eğitimde drama uygulamalarının J. J. Rousseau önderliğinde başladığı görülmektedir. J. J. Rousseau yaratıcı drama uygulamalarını yaygınlaştırmak amacıyla açık hava festivalleri önermiştir (Bilek, 2009). Ayrıca Rousseau, katılımcı dramaya önem vererek oyun esnasında öğrencilerin gerçek duygularını yaşamaları gerektiğini savunmuştur (Gönen & Dalkılıç, 2009).

Hayal gücünün olabildiğince genişletilebildiği bir alan olan yaratıcı drama ile öğrenciler problemler ve nedenler arasındaki ilişkileri kolayca kavrayabilmektedirler (Taşkiran, 2005). Dramada meydana gelen öğrenme, bir tür yeniden yapılandırma. Öğrencilerin öğrendiklerini, bilgilerini yeni ve farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeleri, sorgulamaları ve yeni anlamlar kazandırmalarıdır. Öğrenciler yaşantılarını tekrar gözden geçirirler ve bütün bu aşamalar doğal bir öğrenmeyi kapsamaktadır (San, 1989). Yaratıcı drama süreci boyunca bireyler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda faydalar sağlamaktadır (Kaf, Bulut & Saban, 2008). Ayrıca yaratıcı drama yöntemi bireylerin bir problem durumuna göre özgün çözümler geliştirmelerini, durumla ilgili kendilerini ifade ederek konuşma becerilerini geliştirmelerine katkı sunar diğer taraftan bireylere açık, sade ve güvenli bir eğitim ortamı sağlar (Tuğrul, 2006).

Yaratıcı dramanın motive edici etkisi sayesinde öğrenciler iş birliği içinde çalışmayı öğrenirler ve araştırma yapma, eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma vb. becerilerini kazanırlar (Shoob & Stout, 2008). Yaratıcı dramanın eğitimde kullanılması sayesinde öğrenciler karşılaştıkları durumlara çok yönlü bakıp düşünme becerilerini geliştirirler, öğrenciler yaratıcı drama ile sunulan öğrenme ortamında düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettikleri için özgür bir şekilde düşünerek yaratıcılıklarını geliştirirler (Gönen & Dalkılıç, 2009). Benzer şekilde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin dil ve konuşma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği, öğrencilerin etkinlikler esnasında eğlendikleri için derse motive oldukları ve dersten zevk alarak aktif bir şekilde katıldıkları, öğretmenin ise kısa bir sürede hızlı sonuç alındığı tespit edilmiştir (Kaf, 1999; Yağmur, 2010).

Yaratıcı drama bir öğretme yöntemidir ve amaçlı etkinlikleri içermektedir. Bu amaçlar her ne kadar eğitimle alakalı olsa da rehberlik ve psikolojik danışma alanlarıyla da ilişkilidir. Ayrıca yaratıcı drama aracılığıyla olaylar ve durumlar arasındaki bağıntılar kolayca öğrenilebilmektedir (Karadağ, 2005). Yaratıcı dramanın öğrenmeyi etkileyici bir işlevinin

olması öğretmenler için eğitim tekniği olarak kullanılabilirliğini göstermektedir (Şentürk, 2020). Öğrencilerin iş birliğini öğrenmeleri, grup halinde bir şeyleri çözmelerini sağlama noktasında rol oynama, canlandırma vb. oldukça önemlidir. Öğrenciler bu sayede yakın çevrelerinden yola çıkarak farklı insan topluluklarının kültürünü, tarihini ve coğrafyasını daha kolay öğrenirler ve onlar ile empati kurabilirler (Küçükahmet, 2001).

2.2. Yaratıcı Dramanın Aşamaları

2.2.1. Hazırlık ve Isınma Aşaması

Yaratıcı dramanın hazırlık ve ısınma aşamasında uygulama yapacak grubun kaynaşmasını sağlayacak etkinliklere yer verilir (Üstündağ, 2007). Ayrıca bu aşamada yapılan çalışmalarla öğrenciler yaratıcı dramanın diğer aşamalarına hazırlık yaparlar. Isınma çalışmaları öğrencilerde uygulamaya katılma isteğini artırarak öğrencilerin oyunlara, dramaya ısınmasına ve rahatlamalarına geçişi de sağlamaktadır (Okvuran, 2001). Bunun sağlanması için drama lideri yapılacak etkinlikler için gerekli planları önceden hazırlamalıdır. Hazırlanan planda öğrencilerin kendisini tanımasını, güvende hissetmesini, çevresinin farkında olmasını ve tüm duyu organlarını aktive edecek etkinliklere yer verilmelidir (Kayhan, 2012). Fiziksel ve düşünsel hazırlanmaya yönelik etkinliklerden oluşan hazırlık ve ısınma uygulamaları öğrencileri doğaçlama uygulamaları yapmaya teşvik etmektedir (Okvuran, 2001). Kuralları diğer aşamalara göre daha bellidir ve drama lideri tarafından belirlenen çalışmaları içerir (Adıgüzel, 2022, s.137).

2.2.2. Canlandırma Aşaması

Canlandırma aşaması, bir konunun ya da durumun süreç içerisinde biçimlendirilip diğer katılımcılara sergilendiği tüm oluşum çalışmalarını kapsamaktadır (Adıgüzel, 2022, s. 139). Çocukların hayal dünyaları oldukça gelişmiştir ve gerçek dünyadaki olaylar ile hayallerindeki dünya arasındaki bağlantıyı oyunlar vasıtasıyla kurmaya çalışırlar. Oyunlar aynı zamanda çocukların yaratıcılığını sergilemeleri için fırsatlar sunmaktadır. Yaratıcı drama yönteminin canlandırma aşaması oyunun sergilenme aşamasıdır. Yaratıcı drama lideri olan öğretmenin bu süreçte öğrencileri çok fazla yormadan, aşırı tavır ve durumlardan uzak bir şekilde başarıyla gerçekleştirebilmeleri için önceden belirlenen kurallarda ya da planda değişiklik yapması mümkündür (Kayhan, 2004) ayrıca katılımcıların ulaşmaları istenen kazanımlara, hangi tekniklerin uygun olacağına, kullanılacak araç gereçlere, ipucu, dönüt ve düzeltme sunma, başı bilinen fakat sonunun ne olacağının bilinmediği canlandırmaların uygulanması aşamasıdır (Üstündağ, 2007).

2.2.3. Değerlendirme Aşaması

Canlandırma aşamasından sonra katılımcılar ile değerlendirme aşamasına geçilir. Değerlendirme etkinlikleri olarak sözlü oyunlar ve müzik olabilir ayrıca yapılan etkinlik soru cevap şeklinde genel olarak da bir değerlendirme yapılabilir (Maden, 2010). Gerçekleştirilen uygulamanın özü, önemi, niteliği üzerine katılımcıların çeşitli duygu ve düşüncelerini paylaştıkları ve eğitsel kazanımlar veya ortaya çıkarılan oluşumlar üzerine genel bir tartışmanın yapıldığı aşamadır (Adıgüzel, 2022, s. 139). Ayrıca değerlendirme aşamasında daha çok soru-cevap yöntemi kullanılır ve soruların açık uçlu olması, öğrencilere yeterli zamanın tanınması, değerlendirmenin olumlu ve motive edici olması oldukça önemlidir. “*Neler yaşadınız?*”, “*En çok hangi kısımda zorlandınız?*”, “*Neleri canlandırmak hoşunuza gitti, neden?*” gibi sorular öğrencilere yöneltilebilir (Akoğuz & Akoğuz, 2011).

2.3. Yaratıcı Dramada Kullanılan Teknikler

Yaratıcı drama uygulamalarında birçok teknik kullanılmaktadır. Bu kısımda araştırmada uygulanan tekniklerin tanımlarına yer verilmiştir.

2.3.1. Doğaçlama

Yaratıcı drama da ilk akla gelen teknik olan doğaçlamada öğrenciler kendi ifade ya da hareketleriyle bir olayı ya da durumu canlandırırlar. Doğaçlama tekniğinin en önemli kısmı öğretmenin seçmiş olduğu konunun öğrenci seviyesine uygun olması ve rollerin öğrenciler tarafından iyi anlaşılmış olmasıdır (Gönen & Dalkılıç, 2009). Bu aşamada birey veya grup tarafından önceden herhangi bir hazırlık yapılmaksızın bir durum o anda yaratılmaktadır (Okvuran, 1995).

2.3.2. Rol Oynama

Grup içerisinde seçilen üyelerin bir olayı veya durumu canlandırmasıdır. Süreç esnasında rolü gerçekleştiren kişinin, farklı biri gibi hissetmesi, düşünmesi ve davranması gerekir (Üstündağ, 2007). Rol oynama esnasında karşıdaki kişiyi anlama yoluyla tutum değişiklikleri cesaretlendirilir ve diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamayı geliştirmede etkileyici olduğu kabul edilir (McCaslin, 2006). Yani rol oynama yoluyla bireylere empati becerisi kazandırılır (Önder, 2010). Ayrıca rol oynama tekniği ile öğrenci karşısındakini dinleme, kişinin sözünü kesmeme, ses tonunu konuya göre ayarlayabilme gibi iletişim becerilerini geliştirmede yardımcı olur (Güler, 2015).

2.3.3. Rol Değiştirme

Doğaçlama ve rol oynama süreçleri tamamlandıktan sonra ya da devam ederken uygulamanın kesilmesi ve katılımcıların eşlerinin rollerine geçmeleri ve uygulamayı bu şekilde devam ettirmesidir (Adıgüzel, 2022, s. 361). Bu sayede katılımcıların farklı rolleri oynamaları, farklı yaşantıları deneyimlemeleri sağlanarak öğrenme, kavrama ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olunur (Önder, 2012).

2.3.4. Dramatizasyon

Yazılı bir metne bağlı olarak bir konunun, hikâyenin, masalın veya bir durumun canlandırılmasıdır. Öğrenciler öğretmen tarafından seçilen metne ve dağıtılan rollere bağlı olarak beden dili veya sözel olarak metindeki karakteri canlandırırlar. Bu teknik öğrencilerin sözlü anlatımlarının gelişmesinde önemli bir rol oynar; öğrenciler yeni kelimeler öğrenirler, düzgün konuşmaya, yüzlerini ve bedenlerini, sözlerin anlamına göre hareketlendirmeyi öğrenirler (Adıgüzel, 2022, s. 378).

2.3.5. Öğretmenin Rolde Olması (Kenardan Yönlendirme)

Yaratıcı drama uygulamalarında öğretmen öğrencilerine bazı açıklamalarda bulunarak öğrencileri yönlendirebilir. Öğretmen açıklamasını yaptığı davranışı kendisi de model olarak öğrencilere gösterebilir. Bu teknikte öğretmen diğer tekniklere göre daha aktif bir rol üstlenir (Önder, 2012). Drama öğretmeni bu süreçte oluşan kurguyu bozmadan belli bir rol içerisine girerek öğrencilere yönergeler verebilir, onları yönlendirebilir (Adıgüzel, 2022, s. 362).

2.3.6. Pantomim

Pantomim tekniğinde öğrenciler, duygu ve düşüncelerini sözel ifadeler kullanmadan hareketleriyle anlatırlar. Pantomim tekniğinde öğrencilerin gözlem yapma, dikkatini yoğunlaştırma ve beden dilini etkili kullanma gibi becerileri gelişir (Güler, 2015). Pantomimde katılımcılar, hareketleri olabildiğince gerçeğe yakın ve genellikle abartılı bir şekilde taklit ederler. Betimlenen olay ve hareketler, anlatılan durumun izleyiciler tarafından net bir şekilde anlaşılması için abartılarak uzatılır (Rooyackers, 2021).

2.3.7. Düşünce Koridoru

Katılımcıların karşılaştıkları bir ikilem durumunun çözümünde, karar vermeleri gereken önemli bir anda, içinden çıkamadıkları bir problemi çözmelerine yardımcı olmada ve verdikleri kararların arka tarafının irdelenmesinde bu teknik kullanılır. Tekniğin uygulanması; katılımcıların birbirlerine yüzleri dönük halde iki sıra şeklinde dizilmeleriyle bir koridor oluşturulur. İkilem durumunu yaşayan bir kişi koridorun içerisinde yavaş bir şekilde yürümeye başlar ve her adımında önünde durduğu kişi yaşadığı ikilem ile ilgili ona bir tavsiyede bulunur. Bu şekilde karar vermesi gereken kişi herkesi dinler ve en sonunda yaşadığı ikilem ile ilgili kararını verir (Adıgüzel, 2022, s. 382).

2.3.8. Resim Yapma

Öğrenciler yaratıcı drama faaliyetlerinin sonucunda yaşadıkları deneyimlerle ilgili düşüncelerini, hissettiklerini resim yaparak ifade edebilirler. Bu şekilde kazandıkları bilgi ve becerileri farklı bir alana aktarmış olurlar (Köklü, 2003).

2.3.9. Duyusal Algılama

Duyusal algılama tekniğinde öğrencilerden gözü ile görmediği, dokunarak veya tadına bakarak algıladığı bir nesneyi tarif etmesi istenebilir veya bilgisi verilen bir nesnenin ne olduğuna dair fikir yürütmesi istenebilir. Bu etkinlikte öğrencilerin duyu organlarını harekete geçirerek çok yönlü algılama yapmaları ve dikkatlerini yoğunlaştırma becerileri geliştirilir (Önder, 2012).

Duyusal algılama oyunları esnasında, katılımcıların tehlikeli durumlardan uzak durmalarına özen gösterilir. Tadına bakılması, koklanması veya dokunulması tehlikeli ya da güvenilir olmayan nesneler kullanılmamalıdır. Katılımcıların bazı yiyecek veya maddelere alerjisi olabileceği göz önünde bulundurularak gerekli önlemler alınarak teknik kullanılmalıdır (Rooyackers, 2021).

2.3.10. Rol Kartları

Drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak katılımcılara canlandıracakları karakterlere ilişkin bilgilerin yer aldığı; bir olayın başlama noktası, zamanı, mekânı gibi bilgilerin yer aldığı metinlerden oluşan kartlardır. Rol kartları, drama eğitmeninin farklı rolleri aynı anda tanıtmak için zaman kazanmak istediği durumlarda oldukça yararlıdır (Adıgüzel, 2022, s. 392).

2.4. Yaratıcı Drama ve Oyun İlişkisi

Oyun her çocuğun yaşamının doğal bir parçası olarak görülmektedir. Çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerinde sosyal beceri kazanmalarında oyunun katkısı büyüktür (Güler, 2015). Çalışkan ve Karadağ (2008) oyunun en önemli iki işlevini, “toplumsallaşma” ve “kişilik gelişimi” olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca oyun sırasında çocuğun sergilemiş olduğu davranışları, onun nasıl bir ailenin eğitiminden geçtiğini, sevecenliği ya da uyumsuzluğu gibi birçok kişilik özelliği hakkında çıkarım yapılmasını sağladığını belirtmişlerdir.

Eflatun; ‘*çocuk oyun ile büyür*’, Frobel; ‘*oyun çocuğun hayatının en önemli parçasıdır, bütün bireyler orada gelişir, büyür, olgunlaşır ve bireylerin en güzel, en olumlu yetenekleri orada ortaya çıkar*’, J. J, Rousseau; ‘*önce çocuğun duyu organları eğitilmelidir, bu da sadece oyun ile mümkündür*’, Zalmann ise ‘*okullarımıza halk dansları, topluca yürüyüşler gibi etkinlikleri öğleden önce teorik dersler yerine koyun*’ ifadeleri ile oyunun çocuk eğitimi için önemine vurgu yapmışlardır (Karakaya, 2007).

Çocuklar oyun oynarken aslında bir anlamda drama gerçekleştirirler. Eğitimde özellikle alt sınıflardaki öğrenciler dramayı oyun olarak algılar ve uygulamaya oyun oynayacaklarmış gibi katılırlar. Bu sebeple de öğrenci daha istekli ve rahat hareket eder. Fakat Heathcote, “*drama*” ve “*oyun*” un aynı kavramlar olmadığını, oyunun, dramanın kendisi olmadığını sadece dramaya zemin oluşturduğunu ifade eder (Koç, 2009). Drama da uygulanan etkinliklerde katılımcıların bir hedefe ulaşmaları amaçlanmaktadır. Oysa oyunda belirli bir hedefe ulaşma isteği yoktur ayrıca oyunda rekabet vardır. Dramada rekabet yoktur öyle ki drama etkinliklerine katılan ve katılmayan tüm bireylerin belirlenen hedefe ulaşmaları istenir (Çalışkan & Karadağ, 2008).

Araştırmalara göre ilkokul öğrencilerinin dikkat süreleri, ortalama sekiz dakikadır. Öğrencilerin derse ilgilerini uyandırıp bu ilgiyi tüm ders boyunca canlı tutmak diğer yöntemlerde zorlaşırken, drama yönteminde ise durum farklıdır. Çünkü dramada öğrenci o an ders işleniyormuş gibi görmez oyun oynanıyormuş gibi görür. Dramada amaç, öğrencileri derse güdülemek, eğitime aktif katılımlarını sağlayarak dikkat, anlama, anlatım, yorumlama gibi birçok iletişim yeteneklerini geliştirmektir (Yalım, 2003).

Bu durum aynı zamanda dezavantaja da dönüşebilir. Öğrenciler tümüyle oyun oynadıklarını zannederek dersten kopabilirler. Yapılan etkinliklerin bir amacının olmadığını sadece eğlence amaçlı ders işlediklerini düşünebilirler. Bu durum göz önüne alınarak yaratıcı

drama derslerde bir eğitim aracı olarak kullanılmalıdır. Öğrenciler yapılan uygulamaların ders ile alakalı olduğu konusunda öğretmen tarafından bilgilendirilmelidir ve ayrıca öğrencilerin yapılan uygulamalara oyun oynuyoruz mantığı ile değil dersin bir aracı olduğunun farkındalığı ile katılmaları sağlanmalıdır.

2.5. Öğrenme ile İlgili Temel Kavramlar

İnsanlar öğrenmenin önemli olduğu konusunda hemfikirler; fakat öğrenmenin nedenleri, süreçleri ve sonuçları hakkında farklı görüşlere sahiptirler (Schunk, 2009). Aynı zamanda öğrenme, hayatın her alanında şartlar gereği bir zorunluluk halindedir ve dinamik bir süreçtir. İnsanlar yaşadıkları sürece devamlı bir şeyler öğrenir. Bir konuyu öğrenen birey artık önceki davranış, tavır ve belki de kişiliğinden farklı biri olmuştur (Rogers, 1983; Akt: Şeker, 2010). İnsanların davranışlarının büyük kısmı öğrenilmiş davranışlardır ve bu davranışların nasıl oluştuğunu ve niçin böyle davrandığımızın aydınlatılabilmesi için, öğrenmenin tanımlanması ve öğrenme ilkelerinin araştırılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2005).

Öğrenmenin evrensel olarak kabul edilmiş ortak bir tanımı bulunmamaktadır fakat öğrenme hakkında bazı tanımlamalar mevcuttur. Bu tanımlamalara bakılacak olunursa:

Öğrenme; büyüme ile meydana gelen vücuttaki geçici değişmelerle açıklanamayacak şekilde bireylerin yaşantılarına bağlı olarak davranışlarında meydana gelen nispeten kalıcı ve izli değişmedir (Senemoğlu, 2009).

Gagne ise öğrenmeyi, yalnızca büyüme sonucunda meydana gelmeyen, bireylerin davranışlarında meydana gelen bir değişme olarak tanımlamıştır (Akyıldız, 1994). Benzer şekilde bireylerde oluşan kalıcı değişmeler öğrenmedir (Özden, 2000) ve bireylerin çevreleriyle kurdukları etkileşimler sonucu onlarda kalan izlerdir (Selçuk, 2015). Bireylerde meydana gelen davranış değişiklikleri öğrenme ile açıklanmaktadır (Yazar & Karataş, 2018). Farklı bir tanımda öğrenme, *“tekrar ve yaşantılar yoluyla organizmanın davranışlarında ortaya çıkan nispeten kalıcı değişiklikler”* olarak tanımlanmıştır (Bacanlı, 1999).

Bu tanımlamalardan hareketle öğrenmenin temelinde deneyimler sonucunda edinilen ve kalıcı iz bırakan davranış değişikliği yer almaktadır. En genel anlamda öğrenmenin gerçekleşmesi, kazanılan davranışın tekrarı ile doğru orantılıdır çıkarımı yapılmaktadır.

2.6. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Morgan’a göre her bireyin bir öğrenme kapasitesi ve yeteneği vardır. Bireyler arasındaki farklılıklara yol açan da bu öğrenme kapasitesi ve yeteneğidir (Dönmezer, 2000). Bireyler, bu öğrenme yetenekleri sayesinde çevreleriyle baş edebilirler ve yaşamlarını kolaylaştırabilirler (Akyıldız, 1994). Brooks ve Brooks (1993) “*öğrenme daha çok şey keşfetmek değil, tasavvur ve olgular yoluyla daha çok şey yorumlamaktır*” demektedirler. Yani, öğrencilerin kendilerine verilen bilgileri aynen almadıklarını, öğrenme sürecinde çok aktif bir konumda olduklarını belirtmektedirler (Şeker, 2010).

Öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran durumlar vardır. Bu durumlar öğrenen bireyle, öğrenme yöntem ve teknikleriyle, öğrenilecek malzemenin türü ve öğrenme ortamlarıyla ilgili etkenlerdir (Kılıç, 2002). Aydın (2003) öğrenmeyi üç grupta toplamıştır. Birinci grupta öğrenenle ilgili; bireyin zekâsı, yaşı, ön bilgileri, hazır bulunuşluk düzeyi, psikolojik durumu gibi kişisel özelliklerine bağlıdır. İkinci grupta öğrenme stratejileri, öğretim yaşantılarının düzenlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ve son grupta ise öğrenilecek konunun türü, niteliği ve içeriği bulunmaktadır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının onların bilişsel, duyuşsal ve kişilik özelliklerini etkilemesi öğrencilerin öğrenme ortamlarında değişik biçimlerde davranışlar sergilemelerine ve öğrenme farklılıklarına neden olmaktadır. Bu davranış farklılıklarını;

- Öğrencilerin bilişsel özellikleri
- Güdülenme düzeyleri
- Kültürel ve sosyal çevreleri
- Cinsiyetleri gibi faktörlerin oluşturduğu ifade edilebilir (Erden & Akman, 2001).

Eğitim sistemi içerisinde sınıfta öğrencilere eşit öğrenme fırsatı sunulmasına rağmen süreç sonunda her öğrencinin kazanımı birbirinden farklı olmaktadır. Bunun nedeni ise öğrencilerin yukarıda bahsi geçen sahip oldukları bireysel farklılıkları olarak açıklanmaktadır (Erden & Altun, 2006).

Sahip olduğumuz genlerimiz, fiziksel yapımız, yaşadığımız çevre ve yaşam deneyimlerimiz aynı duruma farklı tepkiler vermemize neden olur. Sahip olduğumuz bu bireysel farklılıklarımız öğrenmenin genel ilkelerindeki değişikliklerin en önemli kaynaklarından da biridir (Terry, 2011). Bireysel farklılıklar, çeşitli kişilik özelliklerini ifade etmekte ve bütün eğitim öğretim ortamlarında bulunması sebebiyle dikkate alınmalıdır. Çünkü

her birey tektir ve en doğal özelliklerinden biri farklı olmasıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, doğal bir zenginlik olarak görülmeli ve öğretimde bu zenginlikten yararlanılmalıdır (Çaycı, 2007).

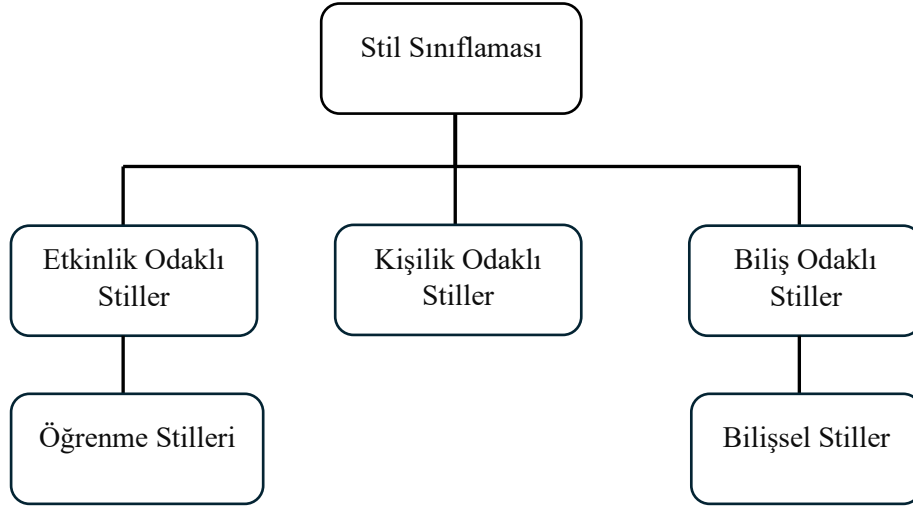
"En iyi", "en etkili", "en kalıcı" ve "en hızlı" öğrenmenin nasıl sağlanacağı sorusu, yeni kuramsal tartışmaları gündeme getirdiği gibi, öğrenmenin yeni kavramsal yapılarla ele alınmasına da zemin hazırlamıştır (Şeker, 2010). Bireylerin zekâ düzeyleri, duyu organlarının uyarıcıları ayırt etmekteki fark eşikleri, geçmiş deneyimleri gibi bireysel farklılıklarına dayalı olabilecek pek çok unsur kişilerin öğrenme süreçlerini etkiler. Bireylerin öğrenme stilleri de bu farklılıklardan biridir (Otrar, 2006). Bu çerçevede öğrenme stilleri kavramının ne olduğu, kapsamı, çeşitleri vb. anlaşılması ve üzerinde durulması gereken önemli bir konu halini almaktadır.

2.7. Öğrenme Stilleri

2.7.1. Stil Kavramı

Stil; bireylerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları görevleri başarmak için kullandıkları yollardır (Schmeck, 1988). Sternberg ve Grigorenko (2001) ise stil kavramını, bireylerin bir problemi çözme süreçlerinde tutum ve davranışlarını kendilerine has bir şekilde sergileme yöntemi olarak tanımlamışlardır. Erden ve Altun (2006) stil kavramının bireylerin tercihlerini gösteren, diğer bireyler ile ortak olabileceğini, fakat bireye özgü tercihler olduğu, nispeten durağan ve kişiliğin bir boyutu olduğunu belirtmişlerdir. Yine Stenberg ve Grigorenko (2001) stili, kişilerin becerilerini kullanmada tercih ettikleri yol olarak tanımlar ayrıca stilin bir beceri değil, bir tercih olduğunun üzerinde durur. Bu sebeple değişik stillerin iyi veya kötü oldukları söylenemez, ancak aralarındaki farklılıklarından söz edilebilir.

1950’li yıllardan bu zamana kadar stil çalışmaları ile ilgili değişik kuram ve modeller uygulanmış ve son yıllarda ise pek çok stil modeli geliştirilmiştir. Bu çerçevede literatürde en sık kullanılan stil sınıflaması farklı isim altındaki stil yapıları arasındaki ilişkiyi veya farklılıkları netleştirmek için gruplandırılmıştır.



Şekil 2.1. Stil Sınıflaması (Fer, 2011).

2.7.2. Öğrenme Stili Kavramı Tanım ve Boyutları

Öğrenme stilleri kavramı 1960 yılında Rita Dunn tarafından ilk defa ortaya atılmıştır (Boydak, 2008) ve *“her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye başlarken, öğrenirken ve korurken üzerinde yoğunlaştığı yoldur”* şeklinde tanımlamıştır (Dunn & Dunn, 1993). Ayrıca Dunn ve Dunn (1993) öğrenme stili kavramına; öğrencilerin sahip oldukları odaklanmayla, süreçle, içselleştirmeye yeni ve zor bilgileri almaya başlamaları ve hatırlamaları olarak farklı bir anlam yüklemişlerdir (Dunn, 2000).

Kefee ise kişilerin öğrenme ortamlarını nasıl algıladıkları, bu öğrenme ortamları ile nasıl etkileşime girdikleri ve öğrenme ortamlarına nasıl tepkide bulundukları gibi durumlara görece istikrarlı bir şekilde hizmet eden bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerin bir toplamıdır şeklinde ifade etmiştir (Ekici, 2003). Diğer bir görüşte öğrenme stili; *“kişilerin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin meydana getirdiği bir bütündür”* olarak tanımlanmıştır (Erden & Altun, 2006).

Gregorc öğrenme stilini; bireylerin algılama yeteneklerine göre öğrenme durumları şeklinde ifade etmiştir (Ekici, 2002). Şimşek (2002) öğrenme stili kavramını bir öğrencinin, öğrenme çevresini nasıl algıladığı ve onunla nasıl etkileşim içerisinde olduğunu ve ne tür tepkiler verdiğini gösteren kişisel tercihler olarak açıklamıştır.

Kolb öğrenme stili kavramını, bireyin bilgiyi algılamak ve işlemek amacıyla tercih ettiği yöntem olarak tanımlamıştır (Jen vd, 2005). Ayrıca Kolb’a göre öğrenme stili bireyin kalıtsal özelliklerinden, hayat deneyimlerinden ve çevre faktöründen dolayı gelişir (Cornett, 1983,

Matthews, 1996). Farklı bir ifadede öğrenme stillerinin sabit karakteristik davranışlar olduğu fakat bireylerin olgunlaşması ile değiştiği belirtilmiştir (Given, 2000). Yani bireylerin değişmez kişilik özelliklerine göre daha esnek bir yapısı olduğu düşünülebilir (Lawrence & Veronica, 1997).

Öğrenme stili bireyin öğrenirken, düşünürken, problem çözerken ya da yalnızca eğitsel bir uygulamada tepki verirken sevdiği ve değişebilir tercih ettiği tarzıdır (Legendre, 1988; Akt: Uygungül, 2016). Öğrenme stilleri öğrencilerin çevrelerinden ve kişiliklerinden etkilenir. Örneğin kimi öğrenci müzik ile çalışmayı ve öğrenmeyi tercih ederken, kimisi sessiz bir ortamda daha rahat öğrenir veya sosyal bir öğrenci bilgiyi işlerken arkadaşları ile etkileşime girme ihtiyacı hissederken, içe kapanık bir öğrenci arkadaşlarından uzakta daha iyi öğrenir (Sarasin, 2006). Bunların bütün nedeni öğrenme stili kavramının temelinde bireysel farklılıkların ve kişisel tercihlerin olmasıdır.

Öğrenme stilleri “*öğrenmeyi öğrenme*” nin temel basamaklarından biri olarak kabul edilmekte ve bu sebeple, başta öğrenen ve öğretmenler olmak üzere bütün toplum tarafından bilinmesi gereken bir konu durumundadır (Demirkan, 2004). Riding ve Rayner öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde kendilerine ait öğrenme stillerini ortaya koymalarının, başarıya ulaşmalarına ve öğrenme gelişimlerine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir (Cırık, 2011). Kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için kişilerin öğrenme stillerinin farkında olup, öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarının sağlanması ve özgüven gibi özelliklerin kazandırılabilmesi amacıyla bireylerin küçük yaşlardan itibaren öğrenme stili özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir (Güven, 2004). Ekici (2003)’ye göre bireylerin kendilerine has seçtikleri saç, kıyafet, yönetim ve yemek stilleri vb. olduğu gibi bir de tercih ettikleri öğrenme stillerine uygun doğal, kolay ve rahatlık getiren bilgi edinme yolları bulunmaktadır ve bu yollar kişilerin bilgiyi kısa bir sürede az bir çaba ile kazanmalarında etkilidir.

Bu konu üzerinde çeşitli yıllarda araştırmalar yapılmış fakat özellikle 1980’li yıllardan sonra öğrenme stili kavramı ile ilgili araştırmalarda sayı ve nitelik bakımından artış gözlemlenmiştir. Öğrenme stili kavramı ile ilgili değişik tanımlamalar yapılmış ve farklı pek çok model oluşturulmuş (Güven, 2004). Öğrenme stili kavramı ile ilgili net bir tanım yapılması oldukça zordur, her bir araştırmacı farklı nedenlerden dolayı kendi tanımlamasını yapmaktadır. Bu nedenlerden ilki, her araştırmacının öğrenme sürecinin boyutlarından biri ile ilgilenmesi, diğeri ise, farklı ölçme aracı kullanması ve son olarak kuramsal temellerinin farklı olmasıdır (Cano vd., 2000).

İlgili literatür incelendiğinde pek çok öğrenme stili modeline rastlanmaktadır. Bunun sebebi de öğrenme stili kavramının farklı boyutlarının olması ve karmaşık bir yapıdan oluşmasıdır. Araştırmacılar, temel aldıkları öğrenme stili boyutuna göre birbirinden farklı öğrenme stili modeli geliştirmişlerdir. Her öğrenme stili de kendine has olduğu ve birinin diğerinden daha iyi veya daha kötü olmadığı da belirtilmelidir (Cırık, 2011).

2.8. Öğrenme Stilleri Modelleri

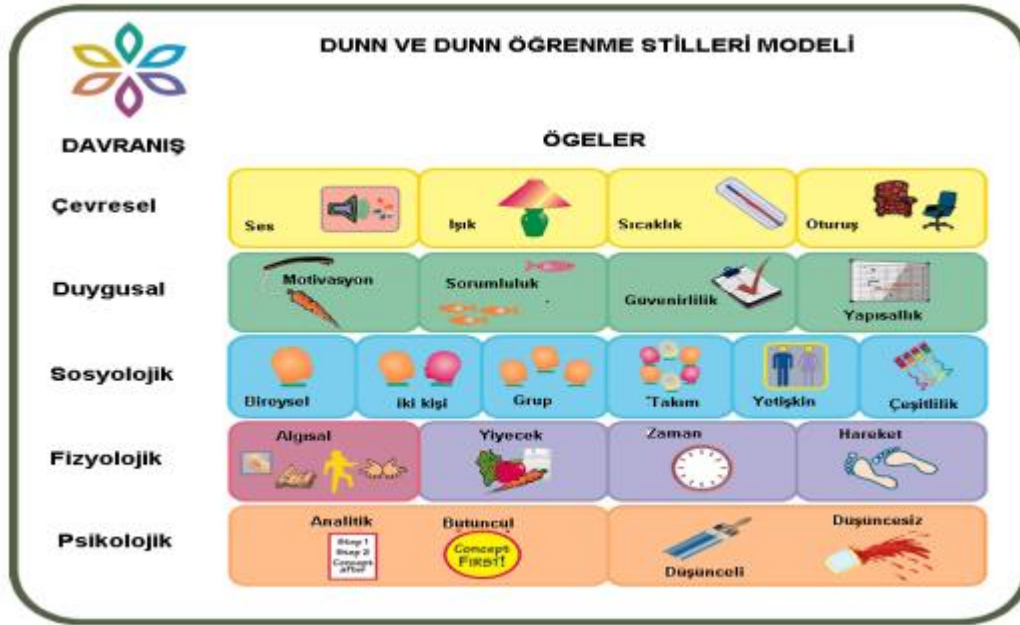
Araştırma çerçevesinde incelenen ilgili literatür kısmında yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı birçok öğrenme stili modeline ulaşılmıştır. Bu kısımda literatürde en sık rastlanılan öğrenme stillerinin tanımı ve boyutlarına ve araştırmada kullanılan Reid'in öğrenme stili tanımı ve boyutlarına detaylı yer verilmiştir.

2.8.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn öğrenme stilini; öğrencilerin karşılaştıkları yeni ve zor bilgiye odaklanmaları ile başlayan ve bilgiyi içselleştirerek akılda tutma süreçleriyle devam eden bir yoldur şeklinde ifade etmişlerdir (Dunn & Dunn, 1993) ve öğrenme davranışları karşılıklı olarak birbirine bağlılık gösteren öğrencilerin kişisel stillerine ve sınıf ortamlarına bağlıdır (Dunn & Reckinger, 1982).

Dunn ve Dunn'ın öğrenme stillerine bakışları, diğer yazarlardan farklıdır. Öğrenme stilleri biyolojik özellikler etrafında açıklanmaya çalışılırken, Dunn ve Dunn sosyolojik ve çevresel uyarıcıların önemine vurgu yapmaktadırlar. Bu modelde öğrenmeyi etkileyen çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik uyarı alanlarına odaklanılmakta ve bu alanların oluşturduğu alt boyutların öğrenme ve öğretme sürecini etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır (Şeker, 2010).

Dunn'ın öğrenme stili modeli ilköğretim, orta öğretim ve yetişkin bireylerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir (Cassidy, 2004) ve Öğrencilerin kişisel güçlerini temel alan ve nasıl daha etkili bir biçimde öğrendiklerini tanımlayan 5 kategori ve 21 alt boyuttan oluşmaktadır (Honigsfeld ve Dunn, 2003).



Şekil 2.2. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli (Şimşek, 2007, s.54)

Bu kategori ve alt boyutlar:

- **Çevresel:** Ses, ışık, sıcaklık, ortamın yapısı
- **Duygusal:** Motivasyon, sebat, sorumluluk, yapı
- **Sosyal:** Bireysel, ikili grup, üçlü grup, takım, yetişkin öğrenme, çeşitli yollarla öğrenme
- **Fiziksel:** Algısal, yiyecek, zaman, hareketlilik
- **Psikolojik:** Çözümselelik/bütünsellelik, beynin sağ/sol yarı kürelerini tercih etme, hızlı tepki verme/sakin davranma/yansıtma şeklindedir (Dunn & Dunn, 1993).

2.8.2. Grasha ve Reichmann'ın Öğrenme Stilleri Modeli

Grasha ve Reichmann öğrenme stillerini üç alt başlıkta toplamışlardır.

Katılımcı-Pasif: Katılımcı konuma sahip öğrencilerin sınıf düzenine uyumları fazladır ve katılımcı bir özellik sergilerler. Pasif konumda olan öğrenciler ise dersteki etkinliklere karşı ilgisizdirler ve öğrenmeye istekli değildirler (Bahar & Bilgin 2008).

İşbirlikçi-Yarışmacı: İşbirlikçi konuma sahip öğrenciler, grupla çalışmayı, iş birliği yapmayı ve paylaşımı tercih ederler. Yarışmacı konumda olan öğrencilerde ise rekabet ön plandadır, yarışmayı, kazanmayı isterler ve her zaman üst seviyeleri hedeflerler (Öztürk, 2007).

Bağımlı-Bağımsız: Bağımlı konuma sahip öğrencilerde motivasyon önemlidir, inisiyatif almazlar, öğretmenlerine çok fazla ihtiyaç duyarlar. Bağımsız konuma sahip öğrenciler ise, risk almayı severler, kendi kendilerine yetebilirler, sorumluluk almayı severler (Öztürk, 2007).

2.8.9. Kolb'un Öğrenme Stilleri Modeli

Kolb'un modeli yaşantısal öğrenme kuramını temel almaktadır (Matthews, 1996). Öğrenme için temel olarak yaşantıların rolüne dikkat çeken bu model yaşantısal olarak bilinir (Cano vd. 2000). Kolb'a göre kişiler deneyimlerinden öğrenirler ve Kolb öğrenme stili modelini oluştururken John Dewey, Kurt Lewin ve Jean Piaget'ten etkilenmiştir (Peker, 2003).

Her kişinin sahip olduğu öğrenme stili; kalıtsal özelliklerinden, geçmiş yaşantılarından ve devam yaşantılarından sürekli etkilenir. Kolb'a göre öğrenme stili durağan bir yapıda değil, devamlı değişen bir yapıdadır (Arslan & Babadoğan, 2005).

Kolb'a göre öğrenme süreci iki temel boyuttan oluşmaktadır. Birincisi soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantılara uzanır, ikincisi aktif yaşantıdan yansıtıcı gözlemlere uzanır. Somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma kişinin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı kişinin bilgiyi nasıl işlediğini ortaya koymaktadır (Peker, 2003).

Yeni bilgi, beceriler ya da tutumlar yaşayarak öğrenmenin dört biçimi içerisinde gerçekleştirilebilir. Bu dört biçim; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantıdır (Peker, 2003). Kolb'un öğrenme stilleri bu öğrenme biçimlerine göre belirlenmiştir (Güven, 2004). Her bir öğrenme biçimini gösteren öğrenme yolları birbirinden farklıdır; somut yaşantı için hissederek, yansıtıcı gözlem için dinleyerek ve izleyerek, soyut kavramsallaştırma için düşünerek ve aktif yaşantı için yaparak öğrenme olduğu ifade edilmiştir (Şirin & Güzel, 2006).

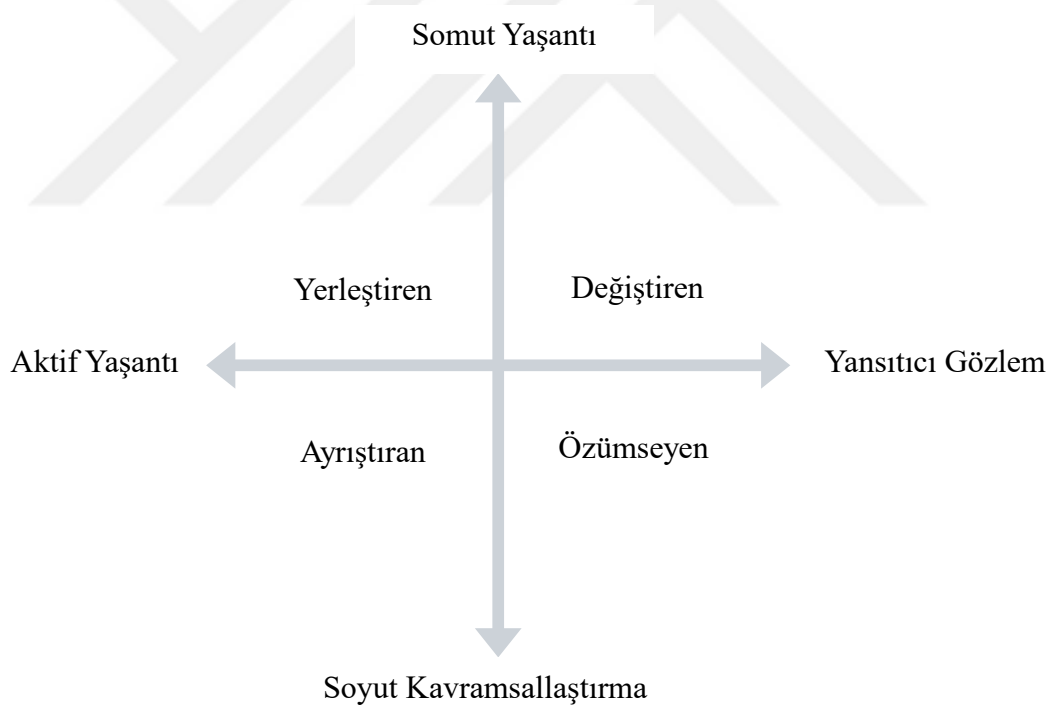
Somit Yaşantı: Bu öğrenme biçiminde yaşam ve problemlerle ilgilenmek ve hissetmek önemlidir, düşünmek bunlar kadar önemli değildir. Problemlerin çözümünde düzenli ve bilimsel bir yaklaşım yerine, sezgiye dayalı bir yaklaşım tercih edilmektedir. Bu öğrenme biçimine sahip olan kişiler diğer kişilerle birlikte olmaktan mutlu olurlar. Bu öğrenme biçimine sahip öğrenciler için örnek olay incelemeleri, rol oynama ve canlandırma gibi etkinliklerin uygun olduğu ifade edilmektedir (Güven, 2004).

Yansıtıcı Gözlem: Bu öğrenme biçiminde bireyler tümevarımcı bir düşünme yolunu tercih ederler ve takım çalışmasını, sosyal etkileşimi seçerler. Ders içerisinde görsel ve işitsel araçların kullanılmasını, dinleyerek ve gözlemleyerek öğrenme hoşlarına gider. Bu öğrenme biçimine sahip öğrenciler için beyin fırtınası ve problem çözme gibi etkinliklerin uygun olduğu ifade edilmektedir (Güven, 2004).

Soyut Kavramsallaştırma: Bu öğrenme biçiminde bireyler olayların mantıksal analizlerini yaptıktan sonra düşünerek öğrenmeyi tercih ederler. Bu öğrenciler kuramsal bilgileri denemekten hoşlanırlar, genellikle faydacı ve problem çözmeyi seven bir yapıya sahiptirler. Öğrenirken problem çözmeyi, laboratuvar ortamında çalışmayı ve gözlem gezileri yapmayı tercih ederler (Güven, 2004).

Aktif Yaşantı: Aktivitelerden hoşlandıkları için bu öğrenme yolunu seçen öğrencilerin sınıfta oturarak ders dinlemeleri oldukça güçtür. Bu öğrenciler için rol oynama, grup tartışması, alan gezisi, benzetişim, beyin fırtınası gibi öğretim yöntemleri kullanılabilir (Özden, 2000).

Kolb yukarıda bahsedilen ve bireylerde bulunan öğrenme biçimlerinin; somut yaşantı (hisler), yansıtıcı gözlem (izlenimler), soyut kavramsallaştırma (düşünceler) ve aktif yaşantı (tecrübelerin) öğrenme sürecindeki baskınlıkları ve etkileşimleri çerçevesinde bireyleri şekilde görüldüğü gibi ayırıştıran, değiştiren, özümseyen ve yerleştiren öğrenme stillerine ayırmaktadır (Yıldırım, 2012).



Şekil 2.3. Kolb'un Öğrenme Stili Modeli (Kolb, 1981).

Yerleştiren: Somut yaşantı ve aktif yaşantı alanlarını kapsayan öğrenme biçimidir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip bireyler; bilgileri alma sürecinde daha çok somut yaşantı deneyimlerini, bilgileri işleme sürecinde ise aktif yaşantı deneyimlerini tercih ederler (Kolb & Joy, 2009). Keşfederek öğrenmekten hoşlanan yerleştiren öğrenme özelliklerine sahip bireyler; meraklı, araştırmacı ve girişken özelliklere sahiptirler (Çelik, 2017). Yapararak, duygularıyla öğrenen bu bireyler ayrıca grup çalışmalarından hoşlanırlar ve gruptaki diğerk bireyleri etkileyip önderlik edebilen bir yapıdadırlar (Kolb & Kolb, 2005).

Değıştiren: Somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem alanlarını kapsayan öğrenme biçimidir. Değıştiren öğrenme stiline sahip bireyler; bilgileri alma sürecinde daha çok somut yaşantı deneyimlerini, bilgileri işleme sürecinde ise yansıtıcı gözlem deneyimlerini tercih ederler (Kolb & Joy, 2009). En önemli özellikleri düşünme yetenekleri ve öğrenme sürecindeki sabırları olan değıştiren özelliğe sahip bireyler (Kolb, 1984), araştırma yapma, hayal gücünü kullanma ve bir duruma yaratıcı çözümler bulma özelliklerine sahiptirler (Kolb & Kolb, 2005) fakat her ne kadar farklı düşünceler üretebilen bireyler olsalar da düşüncelerini harekete dökmekte tereddüt ederler (Jonassen & Grabowski, 1993).

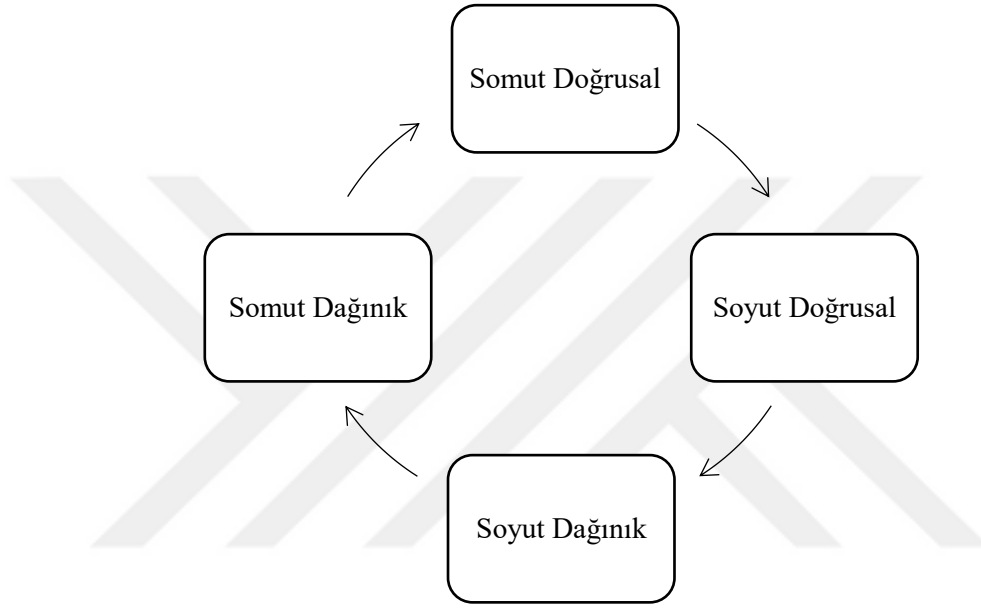
Ayrıştıran: Soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı alanlarını kapsayan öğrenme biçimidir. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, bilgileri alma sürecinde daha çok soyut kavramsallaştırma deneyimlerini, bilgileri işleme sürecinde ise aktif yaşantı deneyimlerini tercih ederler (Kolb ve Joy, 2009). En önemli özellikleri problem çözme, karar verme ve sistematik çalışma olan ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler öğretmen rehberliğine, geri bildirim verilmesine ihtiyaç duyarlar ve simülasyon, laboratuvar ortamlarında pratik uygulamalı etkinliklerden hoşlanırlar (Ergür, 2010).

Özümseyen: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem alanlarını kapsayan öğrenme biçimidir. Özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler, bilgileri alma sürecinde daha çok soyut kavramsallaştırma deneyimlerini, bilgileri işleme sürecinde ise aktif yansıtıcı gözlem deneyimlerini tercih ederler (Kolb & Joy, 2009). En önemli özellikleri bilgi düzenleme, nicel veri analizi yapma ve kuramsal model oluştırma olan özümseyen öğrenme stiline sahip bireyler mantıklı ve tutarlıdırlar (Biedenbender, 2012).

2.8.10. Gregorc Öğrenme Stili Modeli:

Dr. Anthony Gregorc, bireylerin farklı yollarla dünyayı anlamaya çalıştıklarını ortaya koymuştur. Bireysel bilgi birikimi oluşturma ve yorumlama yolları da bireylere özgüdür. “*Akıl Stili*” adlı araştırmasında Gregorc bireylerin dünyayı algılama yollarının dört farklı stil aracılığıyla olacağını tespit etmiştir.

Bu stiller ise; somut doğrusal, soyut doğrusal, somut dağınık ve soyut dağınıktır.



Şekil 2.4. Gregorc'un Öğrenme Stili Modeli (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Somut Doğrusal: Somut doğrusal stilde öğrenenler, yaparak yaşayarak öğrenmeyi severler ve küçük adımlarla basitten karmaşığa doğru gerçek yaşam örnekleriyle öğrenmeyi tercih ederler. Somut materyallere dokunarak çalışmayı isterler (Koç, 2007). Beş duyu organları gelişmiştir ve verilen yönergelerle uyarak disiplinli çalışırlar. Öğrenmede “*Nasıl?*” sorusu onlar için önemlidir (Ekici, 2003). Detaylandırılmış ders kitapları, elle yapılan aktiviteler, bilgisayar destekli öğretim, diyagram ve akış şemaları somut doğrusal öğrenme stili için uygun öğretim metotlarıdır (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Soyut Doğrusal: Soyut doğrusal stilde öğrenenler, sözel bir yaklaşım ile zekâyâ dayalı mantıksal ve analitik öğrenmeyi tercih ederler. Şüphecidirler ve tek başına çalışmayı severler. Yazılı, görsel ve sözel öğretimi severler ayrıca sözel olmayan ipuçlarını yakalamakta zorlanırlar (Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Bir otoriteden ya da deneyimli bir öğreticiden bilgi almayı

tercih ederler. Öğrenmede “*Ne?*” sorusu onlar için önemlidir (Ekici, 2003). Sunuş yoluyla öğretim, okuma, ana hatları bulma ve internette tarama yapma soyut doğrusal öğrenme stili için uygun öğretim metotlarıdır (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Somut Dağınık: Somut dağınık stilde öğrenenler, deneme yanılma yaklaşımını tercih ederler. Yarışmalarda iyidirler ve otoriteden gelen birçok durumu kabul etmek istemezler. Sıra dışı, yaratıcı fikirler üretirler (Veznedaroğlu & Özgür, 2005). Gerçek problemlerle ilgilenirler ve problem çözme konusunda iyidirler (Koç, 2007). Değişimi sevdikleri için karşılına çıkan yeni durumlar ilgilerini çeker. Öğrenmede “*Niçin?*” sorusu onlar için önemlidir (Ekici, 2003). Bilgisayar oyunları, çoklu öğrenme ortamları ve bağımsız çalışmalar somut dağınık öğrenme stili için uygun öğretim metotlarıdır (Veznedaroğlu & Özgür, 2005).

Soyut Dağınık: Soyut dağınık stilde öğrenenler, yüz yüze iletişim ve grup çalışmalarını severler. Başkalarını dinleyerek onların duygu ve hislerini anlamak ve olumlu ilişkiler kurmak ayırt edici özellikleridir (Koç, 2007). Elde ettikleri bilgileri istedikleri gibi organize etmeyi severler. Öğrenmede “*.....ise?*” sorusu onlar için önemlidir (Ekici, 2003).

2.8.11. Reid’in Algısal Öğrenme Stili Tercihleri

Reid öğrenme stili araştırmalarını bilişsel, duyuşsal ve kişilik olmak üzere üç gruba ayırmıştır ve algısal öğrenme stili tercihlerini duyuşsal gruba yerleştirmiştir (Chen, 2006). Reid algısal öğrenme stili tercihlerini, öğrencilerin öğrenirken seçtikleri algısal kanallar olarak tanımlamıştır ve Reid’e göre işitsel, görsel, bireysel, kinestetik, dokunsal ve grupla öğrenme olmak üzere toplam altı kanal vardır (Chen, 2006).

Joy M. Reid 1984’te Algısal Öğrenme Stili ölçeğini ikinci dil olarak, İngilizce öğrenen öğrenciler için geliştirmiş fakat ölçek spesifik bir yapıya sahip değildir ve herhangi bir alanda eğitim gören tüm öğrenciler için de kullanılabilen bir ölçektir (Tight, 2007).

Görsel Öğrenme: Bu öğrenmede bireyler en iyi gördükleri şeyleri hatırlarlar (Landy, 2004). Bilgileri ve yönergeleri okudukları zaman daha iyi anlar ve hatırlarlar. Sözel açıklamalara ihtiyaç duymazlar, genellikle yalnız olarak ve kitapla çalışarak öğrenirler (Reid, 1998). Görsel öğrenenler için öğretmenlerin uygulamalarında görsel araç ve gereçlere daha fazla yer vermeleri gerekmektedir (Tekez, 2004).

İşitsel Öğrenme: Bu öğrenmede bireyler en iyi duydukları şeyleri hatırlarlar (Landy, 2004). Özellikle bireyler yeni bir materyali öğrenirken yüksek sesle okuyarak veya okurken dudaklarını hareket ettirerek bilgileri hatırlayabilirler. Sınıf tartışmalarını, konferansları dinleyerek, öğrendiklerini diğer öğrencilere öğretmek ve öğretmenleri ile sohbet ederek öğrenirler (Reid, 1998).

Kinestetik Öğrenme: Bu öğrenmede bireyler tüm vücutları ile katıldıkları veya tüm vücutlarını hareket ettirdikleri aktivitelere ilgi gösterirler. Kinestetik öğrenmede birey bir durumda konuşmaktan çok hareket etmeyi tercih ederler (Murray, 2004). En iyi yaşantılar yoluyla, sınıf aktivitelerine fiziksel olarak katıldıkları zaman öğrenirler. Sınıftaki rol oynama çalışmalarına aktif olarak katıldıkları zaman öğrendiklerini daha iyi hatırlarlar (Reid, 1998). Öğrenciler bu öğrenmede çok hareketlidirler ve bir şeyi önce yapmayı sonra okumayı tercih ederler (Gordon, 1998).

Dokunsal Öğrenme: Bu öğrenmede bireyler elle yaptıkları, yazdıkları, çizdikleri, dokundukları şeyleri daha iyi hatırlarlar (Landy, 2004). Laboratuvarında deneyler üzerinde çalışmak, model inşa etmek, materyaller ile çalışmak bu öğrenenlere çok başarılı öğrenme ortamları sağlar (Reid, 1998).

Grupla Öğrenme: Bu öğrenmede bireyler arkadaşlarıyla çalıştıklarında daha kolay öğrenirler ve arkadaşlarıyla çalıştıklarında işlerini tamamlamakta daha başarılı olurlar. Grup etkileşimine ve başka öğrencilerle birlikte yapılan sınıf çalışmalarına önem verirler (Reid, 1998).

Bireysel Öğrenme: Bu öğrenmede bireyler yalnız çalışarak daha iyi öğrenirler. Yalnız çalıştıklarında daha iyi düşünür ve kendi başlarına öğrendikleri bilgileri daha iyi hatırlarlar ve kendi başlarına çalışarak daha iyi ilerlerler (Reid, 1998).

2.9. Sosyal Bilgiler Tanımı

19. yüzyıl Amerikan toplum liderleri, sanayi inkılabının getirmiş olduğu sosyal, ekonomik ve kültürel pek çok alandaki sorunlara çözüm bulmak ve Amerika kıtasına dünyanın farklı yerlerinden yapılan yoğun göçlerin yaratmış olduğu çok kültürlülük durumundan dolayı kültürleri homojenleştirmek, bir arada yaşama bilinci geliştirmek ve ortak karar almayı sağlamak için eğitimi araç olarak görmüşler ve 1892’de Ulusal Eğitim Konseyini toplamışlardır. Bu konsey, içeriği tarih ve coğrafya gibi iki sosyal bilim disiplini ile Amerikan toprağında vatandaşlık bilinci geliştirecek şekilde bir sosyal bilgiler dersi programı hazırlamıştır. Amerika tarihi ve milli değerleri, Amerika coğrafyası, gündelik ve sosyal hayatta karşılaşılabilecek sorunlar ve bunları çözme yolları, demokrasi, insan hakları, yönetime katılım, anayasaya bağlılık gibi konulara yer veren bu program 1916 yılında resmen kabul edilen “*Sosyal Bilgiler*” terimiyle müfredatta zaman içerisinde yapılan değişiklikler ile günümüze kadar gelmiştir (Bilgili vd., 2009).

1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerindeki Milli Eğitim Derneği sosyal bilgiler kavramını ilk olarak ‘*konusu doğrudan insan toplumunun gelişimi ve toplumsal birliklerin bir unsuru olması dolayısıyla insana dair tüm bilgiler sosyal bilgilerdir*’ biçiminde tanımlamıştır (Moffatt, 1957; Akt: Şentürk, 2020).

Bu tanımlamaya ek olarak sosyal bilgiler kavramının; toplumsal alanlarda problem çözme, karar verme ve vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen sosyal bilimlere ait kavramları içeren bir disiplindir (Barth, 1992; Akt: Çatak, 2016). Sosyal bilgiler; insanın sosyal fiziksel çevresiyle etkileşimini inceleyen ve aynı zamanda yaşadığı dünyanın farkında, içinde bulunduğu kültüre dair temel değerleri bilen, düşünen, araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan çalışma alanıdır (Doğanay, 2005). Sosyal bilgiler, sürekli değişen ve gelişen dünyada bilgiyi işleyebilme ve karşılaştığı problemleri çözebilme becerisine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlayan öğretim programıdır (Öztürk, 2012) şeklinde literatürde tanımları da mevcuttur.

Sosyal bilgiler dersi ortaöğretimde iyi ve sorumlu birer vatandaş olunması amacıyla, sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerden seçilmiş bilgilere dayalı olarak öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanıdır (Bilgili vd., 2009, s. 5). Sosyal bilgiler dersinde birey, içerisinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini, geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından tanıma imkânı elde eder. Bireyin toplumsal kişiliğinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde sosyal bilgiler dersinin önemli bir görevi vardır (Meydan, 2010).

2.9.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ve Öğrenme Stilleri ile İlişkisi

Türkiye’de ilk kez 1968’de sosyal bilgiler bir ders olarak benimsenmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programında günümüze kadar pek çok değişiklik meydana gelmiştir. 1985 yılında ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi kaldırılarak, yerine “*Milli Coğrafya*” ve “*Milli Tarih*” dersleri getirilmiştir. 1992’de yeni bir “*Vatandaşlık Bilgileri Programı*” uygulamaya konmuştur. 1997 yılı ile sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim uygulaması başlatılmış, “*Milli Tarih*” ve “*Milli Coğrafya*” dersleri kaldırılarak 1998 yılında yerlerine tekrar 4-7. sınıfları kapsayacak biçimde yeni bir sosyal bilgiler dersi öğretim programına geçilmiştir (Bilgili vd., 2009). 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulamasının ardından, 2005-2006 öğretim yılından itibaren geçerli olacak biçimde sosyal bilgiler öğretim programında yapılandırmacı öğretim yaklaşımının kuram ve ilkeleri çerçevesinde köklü değişimler gerçekleştirilmiştir (Meydan, 2010). Bu yeni öğretim programının amacı, “*öğretimin kalitesini yükseltmek ve ezberci bir eğitim anlayışı yerine, günün ihtiyaçlarına cevap veren eğitim anlayışı*” olarak belirlenmiştir. (Bilgili vd., 2009). Programın geliştirilmesinde ise tematik öğrenme, problem çözme ve iş birlikli öğrenmeyi temel alan sosyal yapılandırmacılık kuramı esas alınmıştır (Öztürk, 2009). Yapılandırmacılık akımı çerçevesinde yenilenen programda modern öğretim yöntem ve stratejilerine de yer verilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi de 2005 öğretim programında modern öğretim yöntem ve teknikleri çerçevesinde öğretmen kılavuz kitaplarında öğretmenlere nasıl uygulayacakları konusunda bilgi verilerek yer almıştır (Kaymakçı, 2009). 2018 yılında programda yenilenme yapılmıştır ve bu programda öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik, iş hayatlarında ihtiyaç duydukları beceri ve yelpazeleri Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirlenmiş ve sekiz yetkinlik arasında “*Kültürel farkındalık ve ifade*” yetkinliğinde sahne sanatları ifadesi ile duyguların yaratıcı bir şekilde iletilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca programın ölçme değerlendirme yaklaşımı aşamasında “*eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir*” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu şekilde yaratıcı dramanın rol oynama tekniğinin öğretmenler tarafından kullanılması kısmı genişletilerek yaratıcı drama ile paralellik gösteren sahne sanatları ifadesi ile bir yetkinlik olduğu ve öğrencilerin sadece bilgiyi bilmelerinin değil aynı zamanda bunu içselleştirerek harekete dökmeleri gerektiği ölçme değerlendirme kısmında vurgulanmıştır. Bir bilginin öğrencide eyleme dönüşünün yolu da hiç kuşkusuz yaratıcı drama yöntemi kullanılarak kolaylıkla sağlanabilmektedir. 2005 ve 2018 yılında yapılan büyük orandaki değişikliklerle beraber programda zamanın ihtiyaçları çerçevesinde değişiklikler yapılmaya devam edilmiştir. Son olarak 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline göre sosyal bilgiler öğretim programı da değişikliğe uğramıştır. Programın

uygulanmasına ilişkin açıklamalarda “*Öğrenme kanıtları her öğrenciye özgü yetenek, ihtiyaç ve özel durumlar göz önünde bulundurularak, öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin aktif katılımını teşvik eden bir şekilde çeşitlendirilmelidir*” ifadesine yer verilmiştir ve ayrıca ezberden kaçınılması gerektiği de vurgulanmıştır. Ayrıca öğrenme ve öğretme yaşantıları kısmında sosyal bilgiler dersine ait ilgili konu ve becerilerin öğretiminde aktif öğretim modelinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiş ve sorgulamaya dayalı öğretim modeli kısmında sunulan yöntem ve tekniklerde yaratıcı drama yöntemine yer verilmiştir (MEB, 2024). Açıklamada geçen öğrenci yetenekleri, öğrencinin aktif katılımının sağlanması ve ezberden uzaklaşılması ifadeleri sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile kolaylıkla sağlanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanan 2005 öğretim programlarında, öğretmenlerin rehber olduğu bir öğrenme ortamında öğrencileri aktif kılarak bilgilerini yapılandırmalarını sağlayıp anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir (Köksal, 2007). Öğretmenlerin bireylere istendik davranışların kazandırılmasındaki rolleri oldukça önemlidir ve eğitim ortamı olan okullarda öğretmenlerin bireylere istendik davranışları kazandırabilmeleri için öğretme stratejilerini iyi bilmeleri ve öğrenme- öğretme ilkeleri doğrultusunda sınıf ortamına en uygun yöntem ve tekniği kullanarak öğretme sürecini gerçekleştirmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin bireylere istendik davranışları kazandırabilmeleri aşamasında öğrenme stilleri kavramı oldukça önem kazanmaktadır. Öğretmenler her öğrencinin bilgileri alma, işleme konusunda farklı kapasitelerinin olduğunu göz önünde bulundurmalıdırlar. Bu şekilde öğretmenler farklı öğrenme stillerini bilerek öğretim yöntemlerini buna göre düzenlemelilerdir. Nitekim Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programının uygulanmasına ilişkin esaslar kısmında “*Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak öğrenme çıktılarıyla tutarlı olan farklı öğretim materyalleri yapılandırılmalı ve kullanılmalıdır*” ifadesi ile de açıkça belirtilmiştir (MEB, 2024).

Yaratıcı drama yöntem olarak farklı öğrenme stillerini ortaya çıkarmaktadır. Tüm duyu organlarına hitap eden aktiviteleri sayesinde bilgileri alma ve işlemede oldukça etkilidir. Öğrenme stillerinin her biri bireylerde baskın olma durumundadır. Öğrenme esnasında yeni bilgiler baskın olan stille alınırsa, bilgileri anlamak ve kullanmak daha kolaylaşır; fakat baskın olmayan stille alınırsa, bilgileri anlamak ve kullanmak daha zor olur. Öğrenciler yaratıcı dramayla bütün öğrenme yollarını kullandığı zaman, her bir öğrenciye en iyi şekilde uyan yol

öğrenciyi kendine çekecektir. Bu sayede öğrenciler bütün faaliyetlere aktif katılarak kendilerine en uygun yolu seçeceklerdir (Phillips, 2003).

2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.10.1. Yurt İçi İlgili Literatür İncelemesi

Bu kısımda araştırmanın da çerçevesini oluşturan yaratıcı drama, sosyal bilgiler eğitimi ve öğrenme stilleri bileşenlerini kapsayan araştırmalara öncelik verilerek ilgili literatür sunumu yapılmıştır. 04.04.2022 tarihinde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) Ulusal Tez Merkezi sitesinde yapılan sorgulama sonucu sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi ve öğrenme stilleri kavramlarını beraber konu alan bir adet çalışma bulunmuştur. Literatür taramasında tezlerin 2010 ve 2022 yılları arasında hazırlanmış olanlarına öncelik verilip daha sonra tezin sonlandırılmasına kadar geçen sürede araştırma çerçevesinde güncel tezler incelenerek araştırmada yer verilmiştir.

Uygungül (2016), “Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin öğrenme stillerini “Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeğine” göre tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerinden “*düşük ışık*” gibi bazı tercihlerine göre derse yönelik tutumlarında, akademik başarılarında etkili olduğu ve “*parlak ışık*” tercihlerinde ise kalıcılık üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazılı görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre ise; yaratıcı drama yöntemi ile sosyal bilgiler dersinin işlenmesinin öğrenciler üzerinde olumlu duygular oluşturduğu ve öğrenmelerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

04.04.2022 tarihinde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) Ulusal Tez Merkezi sitesinde yapılan sorgulama sonucu sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanan araştırmalarda on üç tane tez ilgili literatür kapsamında incelenmiştir. Bu tezlerin 1 tanesi doktora tezi, 12 tanesi ise yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır. Tezlerin 2010 ve 2022 yılları arasında hazırlanmış olmaları ve öğrenciler ile çalışılmış olanlarına öncelik verilip daha sonra tezin sonlandırılmasına kadar geçen sürede araştırma çerçevesinde güncel tezler incelenerek araştırmada yer verilmiştir.

Tezlerden sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının akademik başarı, kalıcılık, öğrenci tutum ve görüşleri üzerine etkisini inceleyen (Göncüoğlu, 2010; Ulubey, 2015; Ütkür, 2012; Sarı, 2017; Çetinkaya, 2019; Ali, 2019; Şentürk, 2020; Memişoğlu, 2020), sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının değerler üzerine

etkisini inceleyen (Zengin, 2014; Ulubey, 2015; Yılmaz, 2019), sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının beceriler üzerine etkisini inceleyen (Ali, 2019; Güneş, 2019; Karabulut, 2020), sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının hayal gücü kazanımı üzerine etkisini inceleyen (Akdeniz, 2019) şeklinde sunulmuştur.

04.04.2022 tarihinde (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>) Ulusal Tez Merkezi sitesinde yapılan sorgulama sonucu sosyal bilgiler dersi ve öğrenme stillerini konu alan 2 doktora tezi, 4 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 6 adet tez literatür kapsamında incelenmiştir. Bu aşamada da tezlerin öğrenciler ile çalışılmış olmaları ve 2010 ve 2022 yılları arasında olanlarına öncelik verilip daha sonra tezin sonlandırılmasına kadar geçen sürede araştırma çerçevesinde yer alan güncel tezler incelenerek araştırmada yer verilmiştir.

Bengiç (2008), “İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin öğrenme stillerini araştırmada da kullanılan “Algısal Öğrenme Stili Tercih Anketine” göre tespit etmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada toplam 1120 öğrencinin sosyal bilgiler ders notları ile tercih ettikleri öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin asıl öğrenme stilli tercihlerinin “*kinestetik öğrenme, işitsel öğrenme ve dokunsal öğrenme*” ikinci derecede öğrenme stili tercihlerinin “*grupla öğrenme, görsel öğrenme ve bireysel öğrenme*” ve öğrencilerin olumsuz öğrenme stillerinin ise bulunmadığı tespit etmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yurtseven (2010), “İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin öğrenme stillerini “Kolb Öğrenme Stili Envanterine” göre tespit etmiştir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada toplam 370 beşinci sınıf öğrencisinin sosyal bilgiler dersi karne notları ile tercih ettikleri öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğrencilerin %47,8’i “*değiştiren*”, %23’ü “*özümseyen*”, %13,8’i “*ayrıştıran*”, %15,4’ü “*yerleştiren*” öğrenme stiline oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sosyal bilgiler karne notu başarıları ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tezlerden sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme kapsamında öğrenme stillerini konu alan (Uysal, 2010), sosyal bilgiler dersinde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve kavram yanlışlarının giderilmesini konu alan (Şeker, 2010),

öğrenme stilleri ve problem çözme becerileri ilişkisi (Özer, 2010), sosyal bilgiler ile farklı ders başarıları ve öğrenme stilleri ilişkisini inceleyen (Toğrul, 2014) şeklinde sunulmuştur.

2.10.2. Yurt Dışı İlgili Literatür İncelemesi

Yurtdışı ilgili literatür incelemesinde 2010 yılından itibaren ulaşılabilen araştırmalara öncelik verilmiştir. Bu kısımda sosyal bilgiler eğitimi, yaratıcı drama yöntemi ve öğrenme stilleri kavramlarını birleştiren bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yaratıcı Drama alanında ulaşılan araştırmalar;

Toivaren vd. (2011), araştırmalarında, öğretmenleri yaratıcı olarak öğretmeye hazırlama ve yaratıcı drama tekniklerinin öğretmen yetiştirme ve öğrencilerin etkileşim becerilerinde etkisi olup olmayacağı sorularına yanıt aramışlardır. Sonuç olarak, araştırmaya göre en iyi öğretim yöntemlerinden birkaçının; drama, rol oynama ve fiziksel hareket gibi doğaçlama yoluyla öğretilebilen çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir.

Lee vd. (2015), drama tabanlı pedagojinin uygulandığı 47 yarı-deneysel çalışmayı inceledikleri meta analiz çalışmalarında; “başarı” dışındaki öğrenme çıktılarının genel olarak incelenmediğini ve araştırma modellerinin genellikle nedensel ilişki kurma kısmında zayıf kaldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca meta analiz bulgularına göre drama tabanlı pedagojinin eğitim ortamlarında öğrenci başarılarına anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Batdı ve Batdı (2015), yaratıcı drama ve akademik başarı ilişkisini araştıran toplam 40 çalışmayı inceledikleri meta analiz çalışmalarında; yaratıcı dramanın öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı ve olumlu bir katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin “öz güvenlerini” ve “öğrencilerin okul sevgisinin arttığı” belirtilmiştir.

Loizou vd. (2017), erken çocukluk öğretmenlerini çocukları geliştirmede sosyo dramatik oyunları kullanmasını inceledikleri araştırmalarında, video kayıtları yer almıştır ve kayıtları 17 öğretmen adayını incelemiştir. İncelemeler sonunca drama yönteminin kullanımı sonucunda öğrencilerin gelişimleri ve yetenek düzeylerinde ilerleme olduğu belirtilmiştir.

Umralieva vd. (2021), araştırmalarında sanal müzelerde yaratıcı drama uygulamalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmişlerdir. 25 öğretmen ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin sanal müzeler ve yaratıcı drama konusunda kendilerini yetersiz buldukları, fakat bu uygulamaların eğitimde kullanılmasının son derece olumlu buldukları sonucunu belirtmişlerdir.

Öğrenme Stilleri alanında ulaşılan araştırmalar;

Alavinia ve Ebrahimpour (2012), Chislett ve Chapman (2005) tarafından geliştirilen öğrenme stilleri ölçeğini kullanarak 132 üniversite birinci sınıf öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında duygusal zekâ ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir ve araştırma sonucunda duygusal zekâ ile öğrenme stilleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Bhatti ve Bart (2013), öğrenme stillerinin okul ve öğrenci başarısında etkisini inceledikleri çalışmalarında Minnesota Üniversitesi'nde okuyan sosyoloji öğrencilerinden 193 öğrenciyle çalışılmışlardır. “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullandıkları çalışmalarında, *özümseyen* öğrenme stilinde olan öğrencilerin cinsiyet değişkeninde ve başarıda farklılaştığı tespit edilmiştir.

Torres (2014), New York'taki 229 Latin öğrencinin öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında öğrencilerin başarılarını genel not ortalamalarına bakarak ölçmüştür. Kolb (2000) tarafından geliştirilen “Öğrenme Stilleri Envanteri (LSI)” ve Dunn, Dunn ve Price (2003) tarafından geliştirilen “Üretkenlik Çevre Tercihi Anketi (PEPS)” kullandığı araştırmasında LSI sonuçları öğrencilerin öğrenme stilleri ve not ortalamaları arasında ilişki olmadığı; PEPS sonuçlarında ise dört öğrenme stili boyutu ile not ortalaması arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Azarkhordad ve Mehdinezhad (2016), İran'da öğretmen adayları üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerine göre dağılımlarını araştırdıkları çalışmalarında, 232 öğrencinin öğrenme stillerini belirlemek için Grasha Riechmann Öğrenme Stili Envanteri (1994) kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin baskın öğrenme stilleri rekabetçi, işbirlikli ve bağımlı ve erkek öğrencilerin baskın öğrenme stilleri işbirlikli, rekabetçi ve bağımsız olarak belirlenmiştir. Öğrenme stillerinin cinsiyete göre dağılımlarında; işbirlikli öğrenme stilinde kız öğrenciler, bağımsız ve çekingen öğrenme stilinde erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Corbin (2017), Grasha Riechman Öğrenme Stilleri Envanteri (1994)'ni kullandığı araştırmasında, yüksek öğrenim kademesindeki 670 öğrencinin yaş ve cinsiyetlerine göre öğrenme stilleri farklılıklarını ve öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; en çok tercih edilen öğrenme stili, iş birlikli öğrenme stili olmuştur. Araştırmada cinsiyete göre bağımlı, paylaşımcı, bağımsız ve rekabetçi öğrenme

stilleri arasında; yaş değişkenine göre paylaşımcı, iş birlikli, bağımsız, çekingen ve rekabetçi öğrenme stilleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Martira (2023), yaptığı çalışmasında lisansüstü okul eğitimi bağlamında öğrenme ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Lisansüstü öğrenciler arasındaki öğrenme tercihlerinin çeşitliliğini tanımak ve öğretim yöntemlerinin uygulanabilirliğini teşvik etmeyi amaçlayan araştırmada; akademik performansın öğrenme ve öğrenme stilleri arasındaki uyum derecesinden önemli ölçüde etkilendiğini ve özel öğretim yaklaşımlarının önemini vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Madhu ve Bhattachryya (2023), lise öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmalarında; öğrencilerin öğrenme tutumlarını ve tercihlerini anlamak için açık uçlu anket kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öncelikle dört öğrenme stilini tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır: Öz-destekleyici, bağlamsal, ilişkisel ve işbirlikçi. Araştırmada eğitim ortamlarında öğrencilerin farklı öğrenme stillerini tanımanın ve bunlara uyum sağlamanın önemini vurgulamaktadır.

Sa-ngiemjit vd. (2023), 125'i İspanya, 124'ü Tayland'dan olmak üzere toplam 249 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında farklı toplumlar ve kültürdeki öğrenciler ile öğrencilerin öğrenme stilleri ile becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, çeşitli medeniyetlerdeki ve kültürlerdeki Asyalı ve Avrupalı öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını fakat öğrenciler farklı kültürlerden ve ortamlardan olsalar da benzer öğrenme becerilerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bir yarı dönem sonra, her iki ülkedeki öğrenciler öğrenme becerilerinde önemli gelişmeler göstermişlerdir. Bu durum kültürün öğrenme stillerini etkilediğini fakat öğrenme becerilerini etkilemediğini ve okuldaki öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme becerilerini aktifleştirmede önemli bir rol oynadığı ifadelerini sonucunu belirtmişlerdir.

İlgili literatür incelemesi sonucunda yurt içi incelemelerinde bir adet tezin sosyal bilgiler eğitimi, yaratıcı drama yöntemini ve öğrenme stillerini birleştirdiği görülmektedir. Uygungül 2016 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre tutum, akademik başarı ve kalıcılık üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerinin değişip değişmediği üzerinde herhangi bir tespit yapılmamıştır ve bu durumda araştırmayı yapılmış olan bu doktora tezinden ayırmaktadır. Diğer araştırmaların genel bir değerlendirmesinde sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı dramının akademik başarı, tutum, değer, beceri üzerine etkileri incelenmiştir. Öğrenme stilleri ile yapılan araştırmalarda genelde tarama modeli kullanılmış ve öğrencilerin karne not ortalamaları ele

alınarak öğrenme stillerine göre not başarısı karşılaştırmaları yapılmıştır. Öğrenme stili tercihlerinin değişip değişmediği konusunda bir tespit yapılmamıştır.

İlgili literatür incelemesi sonucunda yurt dışı incelemelerinde sosyal bilgiler eğitimi, yaratıcı drama yöntemi ve öğrenme stillerini birleştiren bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yaratıcı drama alanında başarı ve görüş üzerine yoğunlaşıldığı, öğrenme stilleri alanında tarama modeli ile genelde öğrenme stillerinin tespit edildiği sadece bir araştırmada tarama modeli ile belirlenen öğrenme stillerinde belirli bir süre sonra değişme var mı diye araştırma yapıldığı tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem basamakları, verilerin toplanması ve verilerin analizleri aşamalarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilişkisini, akademik başarılarına etkisini ve öğrenci görüşlerini analiz etmek olan araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem nicel ve nitel çalışmaları birleştirme gücü ile her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirebilmesi sebebiyle tercih edilen bir yöntemdir. Araştırma, karma yöntem desenlerinde “yakınsayan paralel karma yöntem desene” göre tasarlanmıştır. Yakınsayan paralel karma desende, nicel ve nitel veriler beraber toplanır fakat her iki veri grubu ayrı ayrı analiz edilir ve elde edilen bulguların birbirlerini doğrulayıp doğrulamadıkları karşılaştırılır (Hacıömeroğlu, 2017). Buna ek olarak, bu desende çelişkiler veya uyuşmayan bulgular açıklanır ve ayrıntılı bir şekilde incelenir (Bütün, 2017). Araştırmada yakınsayan paralel karma desene uygun bir şekilde nicel ve nitel veriler beraber toplanıp analiz kısmında birbirlerini tamamlar bir şekilde açıklanmıştır.

Karma yöntem modeline göre tasarlanan araştırmanın nicel kısmında deneysel araştırma modellerinden yarı deneysel model içerisinde yer alan “eşitlenmemiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu desende deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında rastgele dağılım kullanılmaz. Ülkemizde sınıflar mevcut okul yönetimi tarafından oluşturulduğu için uygulama yapılacak öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına rastgele olarak atanmaları olanak dışı bir durumdur (Çepni, 2009). Ancak katılımcıların benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilir ve bu şekilde grupların deney ve kontrol grubu olarak seçimlerinin tarafsız bir şekilde gerçekleştirilmeleri sağlanır (Karasar, 2022). Bu desende dikkat edilecek en önemli nokta; kontrol grubunda, deney grubunda kullanılan yöntemin kullanılmaması ve bu durumun mutlaka kontrol edilmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2018).

Araştırmada “Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği” ve “Başarı Testi” ön test-son test olarak uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön test, uygulamadan sonra son testler uygulanarak ön test- son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı istatistiksel analizler ile tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel kısmının deneysel desenine ilişkin simgesel görünüm Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 3.1. Deney Tasarımı

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney Grubu	Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği	Yaratıcı Drama Yöntemi Uygulaması	Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği
	Başarı Testi		Başarı Testi
Kontrol Grubu	Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği	Müfredat Uygulaması	Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği
	Başarı Testi		Başarı Testi

Karma yöntem modeline göre tasarlanan araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması esas alınmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumu ortam, zaman gibi kendi durumları içerisinde çok boyutlu veri toplama araçları (görüşme, gözlem, doküman analizi) ile bütüncül olarak analiz etme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Durum çalışmalarında veriler sistematik bir biçimde toplanır ve değişkenler arasındaki ilişki bulunmaya çalışılır. Durum çalışmaları neden-sonuç ilişkileri üzerine yoğunlaşan çalışmalardır (Çepni, 2009). Araştırmada durum çalışması türlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. Birden fazla duruma tek analiz birimi çerçevesinde yoğunlaşan araştırmalar bu kapsamdadır. Her bir durum kendi içerisinde bütüncül bir şekilde ele alınır ve sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 314). Araştırma konusu durumlar; öğrencilerin yaratıcı drama yöntemine yönelik görüşleri, yaratıcı dramanın öğrenciler üzerindeki etkisi ve yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilere ve derse katkısıdır. Araştırmacı günlükleri (gözlemleri), uygulama esnasında alınan video kayıtları, öğrencilerin hazırlamış oldukları resim, slogan, afiş ve kompozisyon örnekleri içerik analizi ile incelenmiştir. Sonrasında nicel ve nitel verilerin analizleri ile elde edilen bulgular birbirlerini tamamlar şekilde sunulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı Antalya İli Muratpaşa İlçesinde bulunan bir ortaokulda 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Sınıflardan birisi, yaratıcı drama öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu (DG), diğer sınıf ise müfredat programı öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu (KG) olarak belirlenmiştir. Araştırmada yarı deneysel yöntemin kullanılması sebebiyle araştırma için seçilen okulun ve öğrencilerin belirlenmesinde okul idaresinin ve okulun sosyal bilgiler öğretmeninin olumlu tutumu belirleyici olmuştur bu sebeple kolay örnekleme yöntemi ile araştırmanın yürütüleceği okul seçilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubu

Grup	Sınıf	Öğrenci Sayısı
Deney Grubu	6/B	20
Kontrol Grubu	6/C	20

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla “Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği” ve “Başarı Testi” kullanılmış, nitel verileri toplamak için ise video kayıtları, araştırmacı günlüğü ve öğrencilerin hazırlamış oldukları resim, slogan, afiş ve kompozisyon örnekleri kullanılmıştır.

3.3.1. Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği

Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği 1987 yılında Joy M. Reid tarafından geliştirilmiştir ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (Reid, 1998). Reid anketi ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için tasarlanmış olmasına rağmen, spesifik değildir ve herhangi bir alanda öğrenim gören öğrenciler için de kullanılabilen, kullanışlı bir ölçektir (Tight, 2007). Reid öğrenme stili tercihlerini 6 boyutta ele almıştır. Bu boyutlar; görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal, grupla öğrenme ve bireysel öğrenmedir. Görsel, işitsel, kinestetik, dokunsal boyutlar algısal öğrenme stili boyutunu; grupla öğrenme ve bireysel öğrenme sosyal boyutunu oluşturmaktadır. Her boyutta 5 ifade olmak üzere toplam 30 ifade bulunmaktadır. Her bir boyutta yer alan ifadeler numaralarına göre aşağıda verilmiştir:

Görsel öğrenme stilinde yer alan ifadeler: 6, 10, 12, 24, 29.

Dokunsal öğrenme stilinde yer alan ifadeler: 11, 14, 16, 22, 25.

İşitsel öğrenme stilinde yer alan ifadeler: 1, 7, 9, 17, 20.

Kinestetik öğrenme stilinde yer alan ifadeler: 2, 8, 15, 19, 26.

Bireysel öğrenme stilinde yer alan ifadeler: 13, 18, 27, 28, 30.

Grupla öğrenme stilinde yer alan ifadeler: 3, 4, 5, 21, 23.

Öğrenciler Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği içerisinde yer alan puanlama cetveli yardımıyla öğrenme stili tercihlerini belirleyebilmektedir. Puanlama cetvelinde yer alan puan aralıklarına bakılarak asıl öğrenme stili (38-50 puan arası), ikinci derecede öğrenme stili (25-37 puan arası) ve olumsuz öğrenme stili tercihleri (0-24 puan arası) belirlenmektedir.

Reid'in ölçeği Türkçe'ye Tabanlıoğlu (2003) tarafından çevrilmiş, orta düzey öncesi akademik amaçlarla İngilizce öğrenen öğrencilere uygulanmış ve Cronbach alpha güvenirlik katsayısını 0.82 bulunmuştur. Ölçek araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrildikten sonra pilot çalışma ile 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden oluşan 350 kişi üzerinde uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,73 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpha güvenirlik katsayıları ise şöyledir: Görsel öğrenme stili boyutunun 0,57, dokunsal öğrenme stili boyutunun 0,68, işitsel öğrenme stili boyutunun 0,52, kinestetik öğrenme stili boyutunun 0,54, bireysel öğrenme stili boyutunun 0,51, grupla öğrenme stili boyutunun 0,75'tir.

Bu çalışmada Reid'in ölçeğinin tercih edilmesinin sebepleri spesifik bir alana ait olmaması, ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin kolaylıkla anlayabilecekleri nitelikte olması, algısal öğrenme stilleri boyutunun yanında sosyal boyuta da yer vermesi ve en önemlisi öğrencilerin ifadeleri cevapladıktan hemen sonra puanlama cetveli ile öğrenme stili tercihlerini öğrenebilmeleridir (Bengiç, 2008).

3.3.2. Başarı Testi

Araştırmada sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğrencilerinin ‘Yeryüzünde Yaşam’ ünitesine ilişkin başarılarını ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testinin oluşturulma aşamaları aşağıda açıklanan yol ile gerçekleştirilmiştir.

- Milli eğitim müfredatına bağlı kalınarak ‘Yeryüzünde Yaşam’ ünitesinin hedef ve davranışları çıkartılmıştır.
- Sosyal bilgiler ders kitabı, dergi ve yayınlardan yararlanılarak 52 adet soru hazırlanmıştır.
- Hazırlanan 52 adet soruların madde analizi yapılarak teste son hali verilmiştir.

Tablo 3.3. Başarı Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	P _j	r _{jx}
1	0.54	0.44
2**	0.85	0.30
3**	0.68	0.28
4	0.76	0.36
5	0.50	0.34
6*	0.47	-0.19
7	0.73	0.42
8**	0.84	0.30
9	0.65	0.38
10	0.64	0.45
11	0.52	0.39
12*	0.50	0.15
13	0.70	0.52
14*	0.95	0.20
15**	0.77	0.29
16*	0.25	0.06
17	0.50	0.38
18	0.49	0.48
19**	0.29	0.29
20	0.75	0.36
21*	0.38	-0.43
22	0.69	0.41
23	0.90	0.44
24	0.82	0.45
25	0.77	0.39
26**	0.52	0.25
27	0.71	0.41
28*	0.12	-0.09
29**	0.75	0.29

30	0.88	0.45
31*	0.32	0.00
32**	0.41	0.26
33	0.57	0.44
34*	0.51	0.17
35*	0.22	0.06
36	0.75	0.56
37	0.51	0.58
38	0.67	0.53
39	0.54	0.50
40	0.70	0.40
41	0.63	0.41
42	0.80	0.44
43	0.75	0.41
44*	0.57	0.16
45	0.73	0.46
46*	0.75	0.08
47*	0.36	0.18
48	0.61	0.49
49	0.71	0.47
50	0.52	0.49
51	0.43	0.39
52	0.59	0.39

Pj : Madde Güçlük İndeksi

rjx : Madde Ayırt Edicilik İndeksi

***** : Testten Çıkarılan Maddeler

****** : Düzeltilen Maddeler

Uygulanan başarı testinin madde analizi yapılmış ve sonucunda-1.00-0.20 arasında kalan 10 madde (6, 12, 14, 16, 21, 28, 31, 34, 35, 44, 46, 47) testten çıkartılmış. 0.21-0.30 arası 8 (2, 3, 8, 15, 19, 26, 29, 32) madde düzenlenerek testte alınmıştır. Sonuçta 52 maddelik başarı testi 40 maddeye indirilmiştir ve son kazanımın pilot uygulamada araştırmadan çıkarılması sebebiyle son kazanıma ait sorularda testten çıkartılarak toplam 32 maddelik başarı testi elde edilerek test son şeklini almıştır. Soruların oluşturulması, uygulanması ve analiz edilmesi sırasında coğrafya öğretmenliği alanında uzman iki akademik öğretim üyesi, iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bir ölçme değerlendirme uzmanından yardım alınmıştır.

3.3.3. Öğrenci kompozisyon, fotoğraf, slogan örnekleri

Araştırma süreci sonunda öğrencilerden sürece yönelik düşüncelerini anlatan kompozisyon, afiş, slogan, şiir örnekleri hazırlamaları istenmiştir. Elde edilen verilerde öğrencilerin çizim, slogan, afiş, şiir örnekleri kısıtlı olması sebebiyle kompozisyon örnekleri ile analiz edilmiştir ve video kayıtlarının analizlerinden elde edilen fotoğraf kareleri ile desteklenmiştir.

3.3.4. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmanın uygulama sürecinde araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının uygulama süreci içerisindeki; gözlemlerini, anlayışlarını, düşüncelerini, kararsızlıklarını ve araştırma ile kişisel bağını kuran, araştırmanın uygulama sürecinin ve içeriğinin kayıt altına alındığı bir araçtır. Araştırmacı günlüğü gerçekleştirilen araştırmayı anlamada, araştırmacının uygulama konusu ve süreciyle ilişkisini bilmede, araştırmacının kişiliğini görmede ve uygulama sürecinde yaşadığı zorlukları ve bu zorlukların çözümünü bulmasında yaşadıklarını anlama konusunda veriler sağlar. Bunun için araştırmacı günlüğünün düzenli bir şekilde yazılması gerekmektedir (Ersoy, 2015). Araştırmada uygulama süreci boyunca araştırmacı tarafından, o günkü işlenen derste uygulanan etkinliklerde gerçekleşen olaylar ve araştırmacının bu olaylara yönelik algısını yansıtan günlükler tutulmuştur.

3.3.5. Video Kayıtları

Araştırmaların nitel kısmında kullanılan video kayıtları bir araştırmanın tek başına veri toplama aracı olabilir ya da diğer veri toplama yöntemleri ile ek bir veri toplama kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada kullanılan video kayıtları araştırmacı günlüklerine yardımcı olması amacıyla kullanılmıştır.

3.4. Veri Toplanma Süreci

Araştırmanın uygulama süreci, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya İli Muratpaşa ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama süreci; araştırma öncesi yapılan hazırlıklar, araştırmanın pilot uygulaması ve araştırmanın asıl uygulaması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalarla ilgili detaylar aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Araştırma Öncesi Hazırlıklar

1- Araştırmaya başlamadan önce 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı incelenerek “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin dört kazanımı yaratıcı drama yöntemine uygun etkinliklerin uygulanabileceği kazanımların olması sebebiyle uzman görüşü alınarak çalışmanın yapılacağı ünite olarak belirlenmiştir.

2- Araştırmacı ilgili öğrenme alanı ve ünitenin konularını, kazanımlarını ve etkinliklerini içeren haftalık ders planlarını Yaratıcı Drama yöntemine göre hazırlamıştır (EK 6).

3- Araştırmanın gerçekleştirileceği okul ile görüşme yapılmış ve süreç hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürü ve okulun sosyal bilgiler öğretmeninin olumlu tutumu sonrası araştırmanın gerçekleştirileceği okul kesinleştirilmiştir.

4- Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesinden sonra Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu’ndan araştırma ile ilgili gerekli izin alınmıştır (EK 1).

5- Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden belirtilen okulda araştırmanın uygulanmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır (EK 2).

6- Araştırmada yer alan öğrencilerin velileri bilgilendirilmiş ve veli onam formlarını imzalamaları sağlanmıştır (EK 7).

3.4.2. Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması, asıl uygulamadan bir yıl önce 2022-2023 eğitim öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul ve İl Milli Eğitim izinleri alındıktan sonra Antalya İli Muratpaşa ilçesinde yer alan araştırmanın uygulanacağı okuldan farklı bir devlet ortaokulunda eğitim gören toplam 25 öğrenci ile yürütülmüştür (EK 4-5).

1- Pilot uygulamaya geçilmeden önce araştırmacı tarafından çalışmanın amacı, yaratıcı drama yöntemi hakkında öğrencilere detaylı açıklamalar yapılmıştır.

2- Araştırmacı tarafından hazırlanan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin dört kazanımına ait haftalık ders planları yaratıcı drama yöntemine göre öğrencilerle işlenmiştir.

3- Yapılan pilot uygulama sonucunda ortaya çıkan aksaklıklar ve anlaşılmayan noktalar belirlenerek “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin

dört kazanımı içeren planlardan son kazanım çıkartılmıştır ve araştırma asıl uygulama için hazır duruma getirilmiştir.

Yapılan pilot uygulama sürecinde öğrencilerin yaratıcı drama uygulamalarına kolay uyum sağladıkları ve uygulamaya yönelik olumlu tutumlar içerisine oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerin “Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeğini” anladıkları, maddelerini okumakta ve algılamakta güçlük çekmedikleri ve anketin puan hesaplamasını kolaylıkla yapabildikleri tespit edilmiştir. Başarı testinin madde analizi için veriler aynı okuldaki toplam 140 altıncı sınıf öğrencisine uygulanmış ve gerekli analizlerden sonra teste son şekli verilmiştir. Pilot uygulama sonucunda araştırmada konu değişikliği de yapılmıştır.

3.4.3. Asıl Uygulama

1- Araştırmanın asıl uygulaması, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya İli Muratpaşa ilçesinde bulunan bir devlet ortaokulunun iki farklı şubesinde (deney grubu ve kontrol grubu) öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

2- Uygulama haftada 3 ders saati olmak üzere toplam 4 hafta sürmüştür.

3- Deney grubunda dersler yaratıcı drama yöntemi ile yapılmıştır kontrol grubunda ise müfredat programı çerçevesinde yapılmıştır.

4-Uygulamanın ilk haftasında öğrencilere araştırmanın amacı, kapsamı hakkında bilgilendirilmiştir.

5- Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği ve Başarı Testi ön test olarak uygulanmıştır.

6- Araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi öğrencilere açıklanmış ve örnek etkinlikler yapılarak öğrenciler uygulama sürecine hazırlanmıştır.

7- Uygulama süreci yaratıcı drama yöntemine göre yürütülmüştür. Sürece ait planlar (EK 6).

8- Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği ve Başarı Testi son test olarak uygulanmıştır.

9- Uygulama sürecine ait etkinliklere açıklamalı olarak bulgular kısmında yer verilmiştir.

3.4.5. Uygulama Süreci

Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapıldıktan bir yıl sonra 2024- 2025 eğitim öğretim yılı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile yeni sosyal bilgiler öğretim programı ile müfredat yenilenmiştir. 2018 öğretim programı çerçevesinde yapılan araştırma kapsam geçerliliğini korumaktadır. Deney grubu ders süreci araştırmacı tarafından Yaratıcı Drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ders süreci boyunca uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından Yaratıcı Drama yöntemine uygun hazırlanmış ve deney grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan etkinlikler, Yaratıcı Drama yöntemi ile ilgili yapılmış çalışmalardan ve Rooyackers, P. (2021)'in *İlköğretim Derslerinde 101 Drama Oyunu* adlı kitabından faydalanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygulama süreci boyunca yapılan etkinliklerin, ders konu ve kazanımlar ve ayrılan süreler Tablo 4' de sunulmuştur. Deney grubunda Yaratıcı Drama yöntemine göre gerçekleştirilen derslere ait örnek planlar Ek 6'da verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney Grubu Haftalık Ders Uygulaması

Uygulama Yapılan Hafta	Uygulama Başlangıç ve Bitiş Tarihi	Ders Saati	Ders Konuları	Etkinlikler
1.Hafta	6/12/2023 10/12/2023	1	Bilgilendirme	Başarı Testi Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Ön Test
1.Hafta	6/12/2023 10/12/2023	2	Dünya'nın neresindeyiz?	İsim Oyunu Mektuptaki Kişi Nereden? Kelime Oyunu Doğaçlama Rol Oynama
2. Hafta	13/12/2023 17/12/2023	3	Türkiye'nin Matematik ve Özel Konumu	En Sevdiğim Yer Kelime Oyunu Bilinç Koridoru Doğaçlama
3. Hafta	20/12/2023 24/12/2023	3	*Türkiye'nin Fiziki Özellikleri	Yüksek Alçak Oyunu Sen Ne Yaptın? İkizler Gözleri Kapalı Bakmak Bir Mesaj İletmek Doğaçlama
4. Hafta	27/12/2023 31/12/2023	3	Türkiye'nin Beşeri Özellikleri	Gizemli Kutu, Gizli Nesne, Tadı Nasıl? Fotoğraf Karesi Doğaçlama Dramatizasyon
5. Hafta	03/01/2024 07/01/2024	3	Değerlendirme	Başarı Testi Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Son Test

Uygulama sürecinin ilk aşamasında öğrencilere yaratıcı drama yöntemi ile ders sürecinin nasıl gerçekleştirileceği hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin genelinin uygulamaya karşı istekli gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama süreci dışında öğrenme stillerinin ne demek olduğu konusunda da aşırı meraklı oldukları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki merak ettikleri sorular cevaplanmış ve ilk aşamada “Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği” açıklamalı olarak öğrencilerle beraber yapılmıştır ve başarı testi ön test uygulaması da yapılarak süreç başlatılmıştır. 06/12/2023 haftası başlayan süreçte haftada iki gün 3 saat olmak üzere 07/01/2024 tarihine kadar toplam 15 saatlik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte dersler yaratıcı drama yöntemi ile işlenmiş, her günün sonunda araştırmacı günlükleri tutulmuş, öğrencilerden haftalık ders değerlendirmeler alınmış, dersler çalışma yaprakları ile desteklenmiştir.

Birinci Ders Hazırlık Isınma Aşaması



***Fotoğraf 3.1.** Tanışma (İsim Oyunu) Uygulama Örneği*



***Fotoğraf 3.2.** Mektuptaki Kişi Nereden Uygulama Örneği*

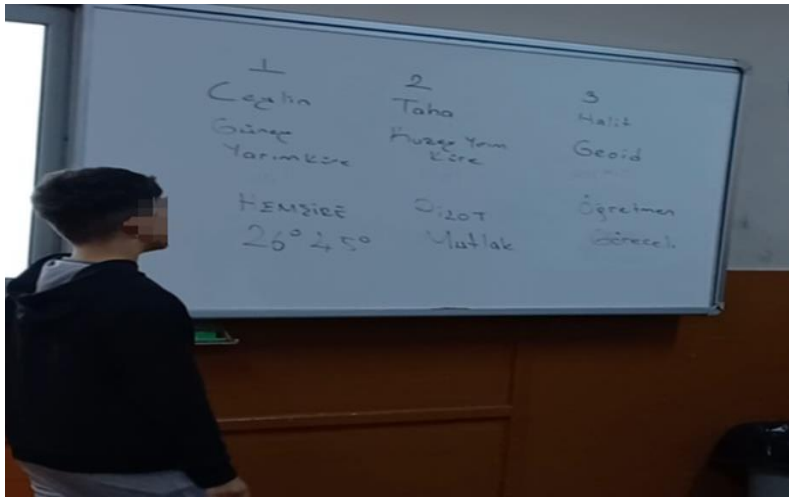
Canlandırma Aşaması



Fotoğraf 3.3. Turist Oyunu Canlandırma Örneği

İlk dersin hazırlık ve ısınma aşamasında öğrencilerin araştırmacıya ve dersin uygulanış yöntemine alışmaları göz önünde bulundurularak bunlara yönelik etkinlikler seçilmiştir. İsim oyunu uygulaması ile tanışma gerçekleştirilmiş, mektuptaki kişi nereden? uygulaması ile öğrencilere ufak bir şekilde rol oynama alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Canlandırma aşamasında grup etkinliklerine ağırlık verilmiştir. Amaç öğrencilerin birbirleri ile rahat hareket etmelerini sağlamak ve gönüllü öğrencilere etkinliklerde yer verilerek öğrenciler etkinliklere katılmaya zorlanmamıştır. Değerlendirme aşamasında etkinlikler ve ilk gün neler hissettikleri hakkında öğrencilerden genel bir görüş alınmıştır.

İkinci ve Üçüncü Ders Hazırlık Isınma Aşaması



Fotoğraf 3.4. Kelime Oyunu Uygulama Örneği

Canlandırma Aşaması



Fotoğraf 3.5. Tatil Planı Canlandırması Örneği



Fotoğraf 3.6. Afet Yardım Canlandırması Örneği



Fotoğraf 3.7. Ramazan Ayı Canlandırması Örneği

Blok halindeki ikinci ve üçüncü derslerin ısınma ve hazırlık aşamaları ortak olacak şekilde işlenmiştir. Kelime oyunu ile öğrencilerin hayal güçleri ve yaratıcılıkları ölçülmeye çalışılmıştır.

Blok halinde iki ders olması sebebiyle canlandırma aşamasında bol etkinliğe yer verilmiştir. Canlandırmalarda öğrencilere yardımcı olması sebebiyle rol kartları dağıtılmıştır ve etkinliklerde ülkemizde yaşanan güncel olaylardan (6 Şubat depremleri) ve öğrencilerin günlük yaşamda yaptıkları planlardan (tatil planı), ülkemizin geleneksel özelliklerinden (Ramazan ayı) yararlanılarak ders birleştirilmiştir. Değerlendirme aşamasında öğrenciler ile genel bir tartışma ve görüş alışverişi yapılmıştır.

Dördüncü Ders Hazırlık Isınma Aşaması



Fotoğraf 3.8. En Sevdiğim Yer Uygulaması Örneği

Canlandırma Aşaması



Fotoğraf 3.9. Canlandırma Aşaması Uygulama Örneği



Fotoğraf 3.10. Düşünce Koridoru Uygulaması Örneği

Dördüncü dersin ısınma ve hazırlık aşamasında öğrenci yaratıcılığını aktive edecek, hayal güçlerini canlandıracak bir uygulama olan en sevdiğim yer uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu kısımda sınıfın yapısı itibarıyla ufak sıkıntılar yaşanmıştır. Canlandırma aşamasında öğrencilerin artık uygulamalara uyum sağladıkları gözlemlendiği, yapılan etkinliklerin amacı konusunu kavradıkları için canlandırmalarda sadece belirli kapsam çerçevesinde ne yapmaları gerektiği anlatılmış, rol kartı gibi yardımcı teknikler kullanılmamıştır. Değerlendirme aşamasında ilk derste ısınma aşamasında uygulanan kelime oyunu dersin son kısmında öğrencilerin isteği üzerine tekrar uygulanmıştır en son düşünce koridoru etkinliği ile uygulamalar çerçevesinde dersin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.

Beşinci Ders Hazırlık Isınma Aşaması



***Fotoğraf 3.11.** Yüksek Alçak Uygulaması Örneği*



***Fotoğraf 3.12.** Sen Ne Yaptın Uygulaması Örneği*



Fotoğraf 3.13. İkizler Uygulaması Örneği

Canlandırma Aşaması



Fotoğraf 3.14. Doğaçlama Uygulaması Örneği

Beşinci derste ikinci kazanıma geçilmiş ve iki saatlik ders sürecinde hazırlık ve ısınma aşamasında üç ayrı etkinlik yaptırılmıştır. Bu kısımda diğer derslerden edinilen deneyimler ile öğrencilerin nerde eksik nerde iyi oldukları alan varsa onlara yönelik etkinlikler düzenlenmiştir.

Canlandırma aşamasında öğrencilerin içerisinde uygulamalara daha hâkim öğrenciler özellikle seçilmiştir. Değerlendirme aşamasında sınıfça etkinlikler üzerine konuşulmuştur.

Altıncı Ders Hazırlık Isınma Aşaması



Fotoğraf 3.15. Gözleri Kapalı Bakmak Uygulaması Örneği



Fotoğraf 3.16. Bir Mesaj İletmek Uygulaması Örneği

Canlandırma Aşaması



Fotoğraf 3.17. Canlandırma Uygulaması Örneği

Altıncı dersin ısınma ve hazırlık aşamasında bir önceki derste öğrencilerin hep aynı kişileri çıkartıyorsunuz eleştirisi üzerine toplu uygulamalara daha çok yer verilmiştir. Canlandırma aşamasında farklı öğrencilerin katılımını sağlama konusunda özenli davranılmıştır. Değerlendirme aşamasında yine öğrencilerin ile toplu olarak genel bir ders ve etkinlikler şile ilgili görüşleri alınmıştır.

Yedinci Ders Hazırlık Isınma Aşaması



Fotoğraf 3.18. Gizemli Kutu Uygulaması Örneği



Fotoğraf 3.19. Fotoğraf Karesi Uygulaması Örneği

Canlandırma Aşaması



Fotoğraf 3.20. TV Programı Uygulaması Örneği Bir



Fotoğraf 3.21. TV Programı Uygulaması Örneği İki

Yedinci ders iki saatlik bir ders süresini ve üçüncü kazanımı içermektedir. Yedinci dersin hazırlık ve ısınma aşaması uygulaması olan gizemli kutu etkinliği öğrencilerin en eğlendiği etkinlik olmuştur. Fotoğraf karesi etkinliği ile de tüm sınıf katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

Canlandırma aşamasında son ders etkinlikleri olması sebebiyle tüm öğrencileri kapsayacak etkinliklere yer verilmiştir. Son derste tüm derslerde olduğu gibi tüm öğrenciler istekli, meraklı bir şekilde etkinliklere katılmışlardır ve çok eğlendikleri gözlemlenmiştir. Fakat son ders olması ve tüm sınıfı kapsayan etkinliklerin bol olması sebebiyle normalden daha fazla gürültü yaşanmıştır. Değerlendirme kısmında son kez tüm uygulamayı içeren kapsamlı bir

öğrenci görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğrencilerden genel uygulamalar ve ders ile ilgili kompozisyon, şiir, slogan, afiş, resim örnekleri hazırlamaları istenmiştir.

3.5. Veri Analizi

Karma yönetime göre tasarlanan araştırmada nicel ve nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin istatistiki analizi için Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows v. 23.0 paket programı kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analiz sürecinde ilk olarak elde edilen veriler SPSS 23.0 paket programına aktarılmıştır. Araştırmanın amacı, alt amaçları göz önünde bulundurularak nicel verilerin normal dağılıma sahip olup olmadıkları çarpıklık ve basıklık katsayıları ile incelenmiştir. $+1$ normallik değeri (Büyüköztürk, 2011) çerçevesinde normal dağılıma sahip verilerde parametrik testler, normal dağılıma sahip olmayan verilerde parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizlerinin içerik analizi kısmında tümevarımcı analize göre veriler incelenmiştir. Tümevarımcı analizde araştırmacı araştırmanın genel amacı ve genel sorusu kapsamında önemli görülen kısımları saptanamaya çalışılır. Çıkarılan genel anlam doğrultusunda, doğrudan verilerden kodlar oluşturulur. Elde edilen kod listesinden kavramsal bir yapı meydana getirilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.250).

Nitel veriler dört aşamada analiz edilmiştir:



Şekil 3.1. İçerik Analiz Aşamaları (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.251).

Tablo 3.5. Nitel Verilerin Kod ve Tema Listesi

Öğrenci Görüşleri Analizleri			
Derse Yönelik Duygular		Dersin Öğrencilere Katkısı	
Eğlenme Utanma Sevme Güzel Bulma Beğenme Hoşlanma Sıkılmama		Beğenme Anlamlı Öğrenme Ciddiyet Kalıcılık Kolay Öğrenme Özgüven	
Araştırmacı Günlükleri Analizleri			
Sınıfın Duygusal Ortamı	Sınıfın Sosyal Ortamı	Sınıfın Öğrenme Ortamı	Araştırmacı Kimliğim
Eğlenme Utanma Tereddüt Merak Hoşlanma	İstek/İsteksizlik Rahatlık Enerjiklik Uyum Aktif Katılım Gürültü Anlaşmazlık	Hazır Bulunuşluk Yaratıcılık Davranışa Dönüşme Zorlanma Amacı Anlamama Anlamlı Öğrenme	Mutluluk Eksiklik Düzeltilme Eleştiri Sınıf Hakimiyeti Esneklik Yönlendirme Dikkat Destekleme

Öğrencilerin hazırlamış oldukları kompozisyon, afiş, slogan, resim örneklerinden ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen verilerin analiz sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. Verilerin sunumunda öğrencilerin bilgilerinin gizliliğini sağlamak için öğrenciler Ö1, Ö2, Ö13...Ö20 şeklinde kodlanmıştır. Microsoft Word programı ile bilgisayar ortamına aktarılan veriler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Alan uzmanı kişi/ler, ve araştırmacı tarafından hazırlanan kodlamaların; kodlayıcılar arası güvenilirliğinin uyum yüzdesinin hesaplanması için Miles ve Huberman'ın formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman (1994), nitel güvenilirlik için kodlama güvenilirliğinin en az %80 olması gerektiğini belirtmişlerdir (Dede, 2017, s.203). Miles ve Huberman'ın formülü kullanılarak hesaplanan araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyumu %85 oranında sağlandığı tespit edilmiştir ve öğrencilerin görüşleri doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

3.6. Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında etik problemlerin azaltılması için araştırmacı tarafından aşağıda sunulan çalışmalar yapılmıştır:

- Araştırmacının doktora programına kayıtlı olduğu enstitüden araştırmanın uygulamasına yönelik Etik Kurul belgesi alınmıştır (EK 1).
- Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden belirtilen okulda araştırmanın uygulanması için gerekli izinler alınmıştır (EK 2).
- Araştırmada kullanılan Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği ile ilgili gerekli izin alınmıştır (EK 3).
- Araştırma kapsamında uygulama yapılan okulun idaresi, öğrenciler ve veliler bilgilendirilmiştir.
- Araştırmada elde edilecek olan bilgilerin araştırmanın amacı çerçevesinde kullanılacağı ve kişisel bilgilerin gizli tutulacağı konusunda öğrenci ve velilere bilgilendirilmiştir.
- Araştırmaya katılan öğrenci velilerinden gönüllölük esasına dayalı olarak gerekli veli onam formları alınmıştır (EK 7).
- Araştırma süresince elde edilen veriler araştırmacıya ait kişisel bilgisayarda güvenli bir şekilde depolanmıştır.
- Kişisel bilgilerin gizliliğini koruma doğrultusunda öğrencilerden elde edilen verilerin toplanması, saklanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması süreçlerinde araştırmacı kodlar kullanarak (Ö1, Ö2...Ö20 gibi) alışma gerçekleştirmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

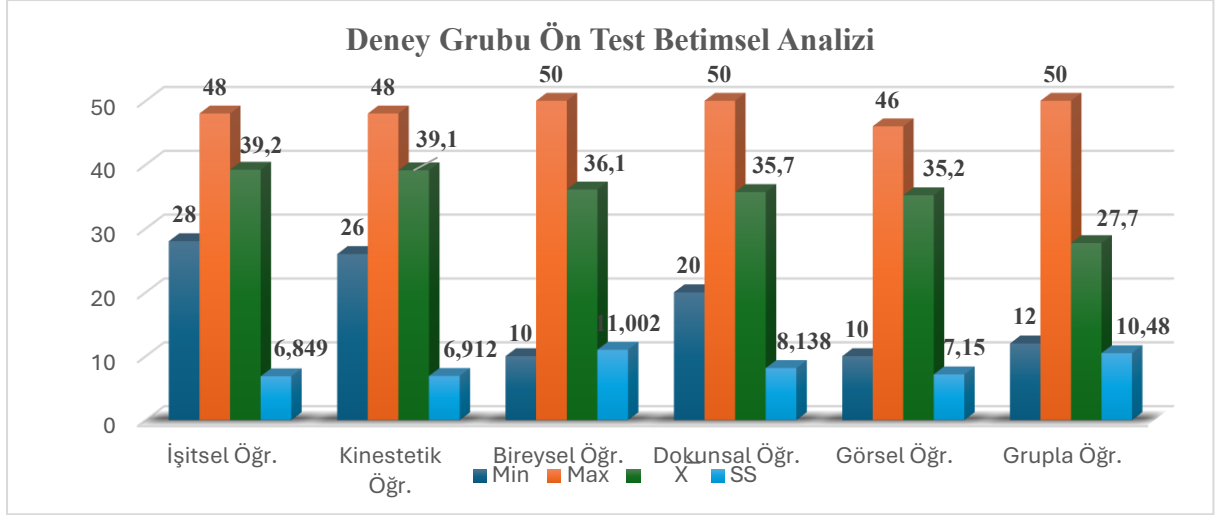
Bu bölümde, araştırmanın nicel kısmında; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test puanlarının ortalamalarının grupların kendi içerisinde ve birbirleriyle karşılaştırılmalarından elde edilen verilere, nitel kısmında ise; araştırmacı günlükleri, video kayıtlarının analizi, öğrencilerin hazırlamış oldukları resim, afiş, slogan ve kompozisyon örneklerinden elde edilen verilere yer verilmiştir. Devamında nicel ve nitel veriler beraber değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ilk sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

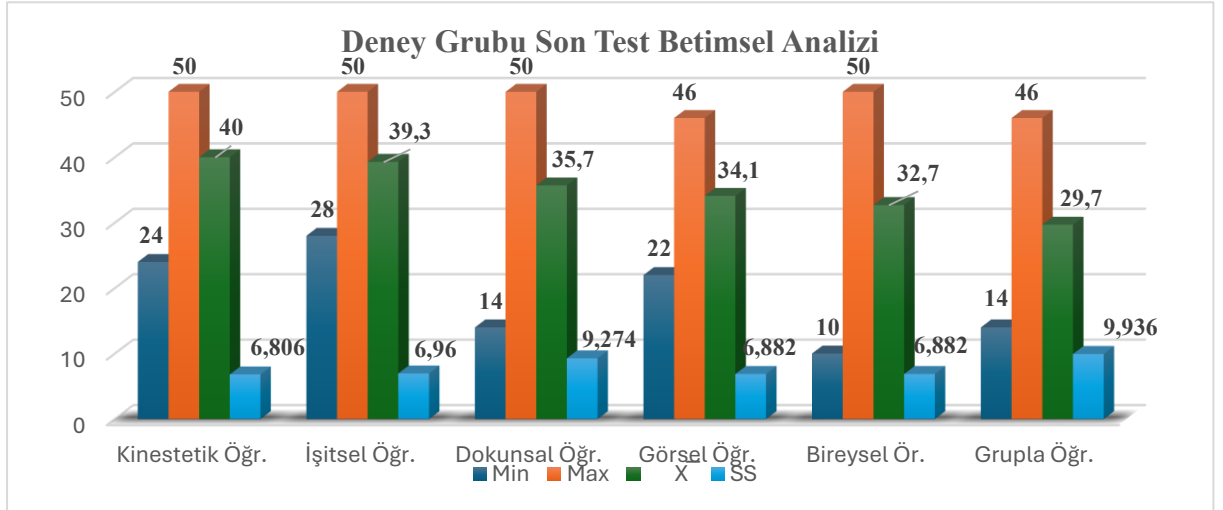
“Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test – son test sonuçlarına göre algısal öğrenme stili tercihleri nelerdir?”

Algısal öğrenme stili tercih ölçeği asıl öğrenme stili tercihleri, ikinci derecede öğrenme stili tercihleri ve olumsuz öğrenme stilleri olmak üzere toplam üç bölümden oluşmaktadır. Buna göre 38-50 puan aralığı öğrencilerin asıl öğrenme stili tercihlerini, 25-37 puan aralığı öğrencilerin ikinci derecede öğrenme stili tercihlerini, 0-24 puan aralığı ise öğrencilerin olumsuz öğrenme stillerini göstermektedir.



Grafik 4.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ön Test Betimsel Analizi Sonuçları

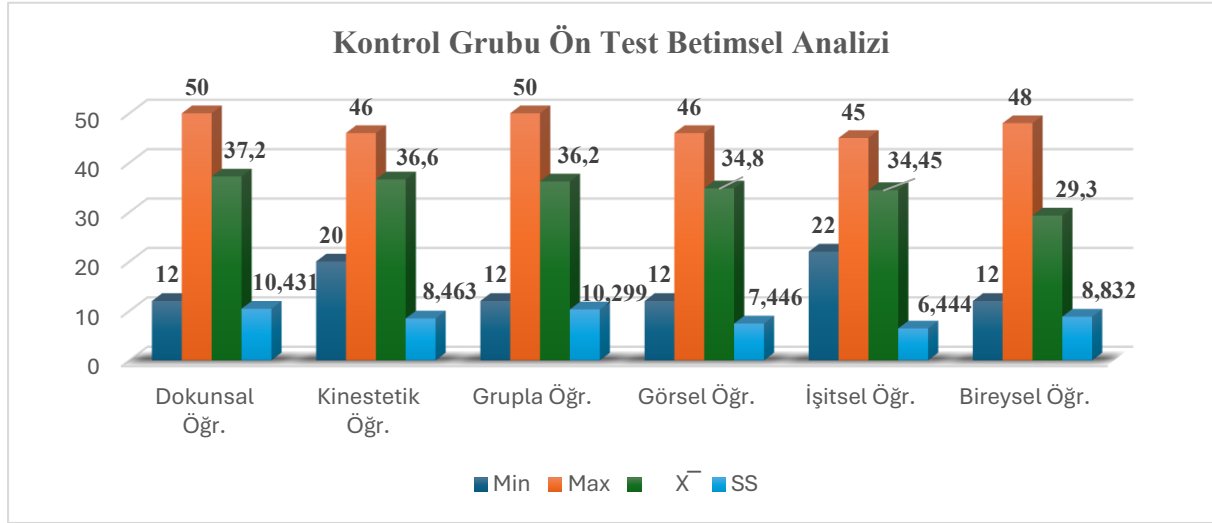
Grafik 4.1. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin asıl öğrenme stili tercihlerini 38-50 puan aralığında yer alan işitsel öğrenme stili (39,20) ve kinestetik öğrenme stili (39,10) oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerin ikinci derecede öğrenme stili tercihlerini ise 25- 37 puan aralığında yer alan bireysel öğrenme stili (36,10), dokunsal öğrenme stili (35,70), görsel öğrenme stili (35,20) ve grupla öğrenme stili (27,70) oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerin olumsuz öğrenme stilleri ise bulunmamaktadır.



Grafik 4.2. Deney Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Son Test Betimsel Analizi Sonuçları

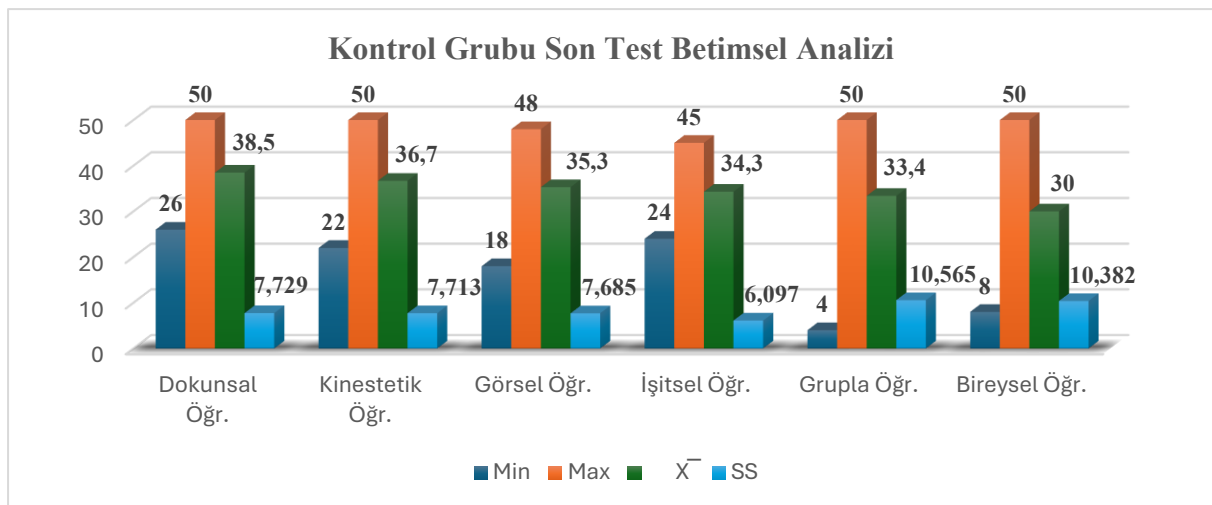
Grafik 4.2. incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin asıl öğrenme stili tercihlerinin son test betimsel analizinde 38-50 puan aralığında yer alan kinestetik öğrenme stili (40,00) ve işitsel öğrenme stili (39,30) oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerin ikinci derecede öğrenme stili tercihlerini ise 25- 37 puan aralığında yer alan dokunsal öğrenme stili (35,70), görsel

öğrenme stili (34,10), bireysel öğrenme stili (32,70) ve grupla öğrenme stili (29,90) oluşturmaktadır. Deney grubu öğrencilerin olumsuz öğrenme stilleri son testte de bulunmamaktadır.



Grafik 4.3. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Ön Test Betimsel Analizi Sonuçları

Grafik 4.3. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin asıl öğrenme stili tercihlerini 38-50 puan aralığında yer alan bir stil bulunmamaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci derecede öğrenme stili tercihlerini ise 25- 37 puan aralığında yer dokunsal öğrenme stili (37,20), kinestetik öğrenme stili (36,60), grupla öğrenme stili (36,20), görsel öğrenme stili (34,80), işitsel öğrenme stili (34,45) ve bireysel öğrenme stili (29,30) oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin olumsuz öğrenme stilleri ise bulunmamaktadır.



Grafik 4.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercihleri Son Test Betimsel Analizi Sonuçları

Grafik 4.4. incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin asıl öğrenme stili tercihlerini 38-50 puan aralığında yer alan dokunsal öğrenme stili (38,50) oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci derecede öğrenme stili tercihlerini ise 25- 37 puan aralığında yer alan kinestetik öğrenme stili (36,70), görsel öğrenme stili (35,30), işitsel öğrenme stili (34,30), grupla öğrenme stili (33,40), ve bireysel öğrenme stili (30,00) oluşturmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinin olumsuz öğrenme stilleri son testte de bulunmamaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminin sorusu “deney ve kontrol grubunun Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir ve bu soru ile anketin altı alt boyutunun puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanların çarpıklık ve basıklık değerleri kapsamında parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilerek analizler yapılmıştır.

Tablo 4.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney	-,550	-,191	,211	-1,028
Kontrol	-1,314	3,539	-1,008	1,102

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	20,78	415,50	194,500	,881
Kontrol	20	20,23	404,50		

Tablo 4.2.2'deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun görsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.4.2'ye göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.3. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	21,05	381,00	171,000	,430
Kontrol	20	21,95	439,00		

Tablo 4.2.3.'deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun görsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.4'e göre uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.4. Deney ve Kontrol Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokunsal	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney	-,359	-,294	-,890	,459
Kontrol	-,596	-,071	-,083	-1,492

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik test, son test karşılaştırmasında ise parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.2.5. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları

Dokunsal	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	20	35,70	8,138	38	-,507	,615
Kontrol	20	37,20	10,431			

Tablo 4.2.5'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun dokunsal öğrenme boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.6'ya göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun dokunsal öğrenme boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.6. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	22,13	377,50	167,500	,378
Kontrol	20	18,88	442,50		

Tablo 4.2.6'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.6'ya göre uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.7. Deney ve Kontrol Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
Deney	Değer -,363	Değer -1,342	Değer -,228	Değer -1,164
Kontrol	-,227	-,890	-,265	-,895

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.2.8. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	21,88	437,50	172,500	,456
Kontrol	20	19,13	382,50		

Tablo 4.2.8'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.8'e göre uygulama öncesinde deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.9. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	21,90	438,00	172,000	,447
Kontrol	20	19,10	382,00		

Tablo 4.2.9'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.9'a göre uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.10. Deney ve Kontrol Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney	-,477	-,588	-,490	,258
Kontrol	-,487	-1,227	-,211	-,785

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test puanlarının normallüğünün test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmalarında parametrik olmayan test, son test karşılaştırmalarında ise parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.2.11. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	22,05	441,00	169,000	,399
Kontrol	20	18,95	379,00		

Tablo 4.2.11'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.11'e göre uygulama öncesinde deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.12. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları

Kinestetik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	20	40,00	6,806	38	1,435	,160
Kontrol	20	36,70	7,713			

Tablo 4.2.12'deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun kinestetik öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.12'ye göre uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.13. Deney ve Kontrol Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney	-,673	-,036	,113	-,867
Kontrol	,574	,878	,078	,056

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.2.14. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları

Bireysel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	20	36,10	11,002	38	2,155	,038
Kontrol	20	29,30	8,832			

Tablo 4.2.14'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun bireysel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.14'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun bireysel öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.15. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları

Bireysel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	20	33,90	10,432	38	1,185	,243
Kontrol	20	30,00	10,382			

Tablo 4.2.15'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun bireysel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.15'e göre uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun bireysel öğrenme alt boyutunda $p > 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.16. Deney ve Kontrol Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney	,189	-,544	-,213	-1,240
Kontrol	-,879	-,049	-,974	1,725

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik test, son test karşılaştırmasında ise parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.2.17. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T- Testi Sonuçları

Grupla	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney	20	27,70	10,408	38	-2,596	,013
Kontrol	20	36,20	10,299			

Tablo 4.2.17'deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubunun grupla öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.17'ye göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun grupla öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.2.18. Deney ve Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	22,45	161,000	161,000	,290
Kontrol	20	18,55	449,000		

Tablo 4.2.18' deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.2.18'e göre uygulama sonrasında deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencileri arasında grupla öğrenme alt boyutunda $p > 0,05$ olarak bulunmuştur.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminin sorusu “deney grubu öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir ve bu soru ile deney grubunda ölçeğin altı alt boyutunun puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanların çarpıklık ve basıklık değerleri kapsamında parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilerek analizler yapılmıştır.

Tablo 4.3.1. Deney Grubu Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	-,251	-1,277

Deney grubu öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.3.2. Deney Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	7,78	70,00	,567
Son Test	20	8,33	50,500	

Tablo 4.3.2’deki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin görsel öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farkları $p>,567$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.3. Deney Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokunsal öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	,840	2,641

Deney grubu öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.3.4. Deney Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutuna Yönelik Wilcoxon Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	7,95	56,50	,544
Son Test	20	9,42	79,50	

Tablo 4.3.4'teki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin dokunsal öğrenme alt boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farkları $p>,544$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.5. Deney Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	,306	-,582

Deney grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.3.6. Deney Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları

İşitsel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	39,20	6,849	19	-,092	,928
Son Test	20	39,30	6,906			

Tablo 4.3.6'daki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin işitsel öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,928$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.7. Deney Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	-,485	,027

Deney grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.3.8. Deney Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları

Kinestetik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	39,10	6,912	19	-,527	,604
Son Test	20	40,00	6,806			

Tablo 4.3.8'deki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin kinestetik öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,604$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.9. Deney Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	-,033	,006

Deney grubu öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonucunda parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.3.10. Deney Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları

Bireysel	N	$\bar{X}$	SS	Df	t	p
Ön Test	20	36,10	11,002	19	1,421	,172
Son Test	20	32,70	11,721			

Tablo 4.3.10'daki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin bireysel öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,172$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.3.11. Deney Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	-,003	-,236

Deney grubu öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonucunda parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.3.12. Deney Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları

Grupla	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	27,70	10,408	19	-1,083	,292
Son Test	20	29,90	9,936			

Tablo 4.3.12’deki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin grupla öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,292$ olarak bulunmuştur.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminin sorusu “kontrol grubu öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeğinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde iade edilmiştir ve bu soru ile deney grubunda ölçeğin altı alt boyutunun puanlarının normallik testi sonuçlarına göre puanların çarpıklık ve basıklık değerleri kapsamında parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilerek analizler yapılmıştır.

Tablo 4.4.1. Kontrol Grubu Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	,913	3,288

Kontrol grubu öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.4.2. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	8,25	82,50	,895
Son Test	20	11,06	88,50	

Tablo 4.4.2’deki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin görsel öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,895$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4.3. Kontrol Grubu Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokunsal öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	1,284	,920

Kontrol grubu öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.4.4. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	7,50	82,50	,776
Son Test	20	11,75	70,50	

Tablo 4.4.4’teki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin dokunsal öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,776$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4.5. Kontrol Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	,238	-,551

Kontrol grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.4.6. Kontrol Grubu İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi (Paired-Samples T Test) Sonuçları

İşitsel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Ön Test	20	34,45	6,444	19	,097	,923
Son Test	20	34,30	6,097			

Tablo 4.4.6'daki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin işitsel öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,923$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4.7. Kontrol Grubu Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	,413	1,163

Kontrol grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.4.8. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Anketi Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	7,85	78,50	,924
Son Test	20	9,64	74,50	

Tablo 4.4.8’deki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin kinestetik öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,924$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4.9. Kontrol Grubu Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	-,370	1,685

Kontrol grubu öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normallüğünün test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.4.10. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Bireysel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	8,44	76,00	,678
Son Test	20	10,56	95,00	

Tablo 4.4.10’deki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin bireysel öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,678$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4.11. Kontrol Grubu Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Son Test Fark Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla öğrenme farkı	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	,770	1,165

Kontrol grubu öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test son test puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.4.12. Kontrol Grubu Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test – Son Test Ortalamalarına Ait Wilcoxon Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	P
Ön Test	20	14,17	42,50	
Son Test	20	7,89	110,50	,106

Tablo 4.4.12'deki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercih anketinin grupla öğrenme boyutuna ait ön test ve son test puan ortalamaları farklılıkları $p>,106$ olarak bulunmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik sorusu “deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeğinin ön test son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir ve bu soru ile deney ve kontrol grubunda anketin altı alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre (deney ve kontrol grubu kız, deney ve kontrol grubu erkek, deney erkek kontrol kız ve deney kız kontrol erkek) puanlarının normallik testine bakılmış ve puanların çarpıklık ve basıklık değerleri kapsamında parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilerek analizler yapılmıştır.

Tablo 4.5.1. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,392	-,647	-,150	-,784
Kontrol (K)	,000	-,833	,882	,468

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.2. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Görsel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	P
Deney (K)	13	36,15	7,278	23	-,389	,701
Kontrol (K)	12	37,17	5,557			

Tablo 4.5.2’deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin görsel öğrenme boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.2’ye göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.3. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Görsel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	34,77	6,809	23	,085	,993
Kontrol (K)	12	34,50	8,890			

Tablo 4.5.3'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin görsel öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.3'e göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubu kız öğrencileri arasında görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.4. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokunsal Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,191	-1,039	-,628	-,355
Kontrol (K)	-1,166	,876	-,653	-,875

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik olmayan test, son test karşılaştırmasında ise parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.5. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	9,65	125,50	34,500	,018
Kontrol (K)	12	16,63	199,50		

Tablo 4.5.5'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.5'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunda $p<0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.6. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Dokunsal	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	41,17	8,431	23	-1,917	,068
Kontrol (K)	12	35,08	7,359			

Tablo 4.5.6'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin dokunsal öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.6'ya göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubu kız öğrencileri arasında dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.7. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,317	-1,237	-,469	-1,012
Kontrol (K)	-1,469	2,607	,004	-1,671

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.8. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	14,31	186,00	61,000	,354
Kontrol (K)	12	11,58	139,00		

Tablo 4.5.8'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.8'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.9. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	15,19	197,50	49,500	,120
Kontrol (K)	12	10,63	127,50		

Tablo 4.5.9'daki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.9'a göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubu kız öğrencileri arasında işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.10. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,132	-,278	,129	-,276
Kontrol (K)	-1,602	1,882	-,263	-,416

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik olmayan test, son test karşılaştırmasında ise parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.11. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	12,42	161,50	70,500	,689
Kontrol (K)	12	13,63	163,50		

Tablo 4.5.11'deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.11'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.12. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları

Kinestetik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	40,77	6,026	23	-,217	,830
Kontrol (K)	12	40,67	5,742			

Tablo 4.5.12'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.12'ye göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubu kız öğrencileri arasında kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.13. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-1,146	1,065	,405	-,791
Kontrol (K)	,387	,478	-,590	-,109

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik olmayan test, son test karşılaştırmasında ise parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.14. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bireysel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	15,96	207,50	39,500	,036
Kontrol (K)	12	9,79	117,50		

Tablo 4.5.14'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.14'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunda ($p<0,05$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.15. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T-Testi Sonuçları

Bireysel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	28,17	9,745	23	1,521	,142
Kontrol (K)	12	34,15	9,925			

Tablo 4.5.15'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bireysel öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.15'e göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubu kız öğrencileri arasında bireysel öğrenme alt boyutunda ($p>0,05$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.16. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	,462	-,467	-,387	-1,433
Kontrol (K)	-1,927	3,588	-,054	-1,068

Deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.17. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	9,58	124,50	33,500	,015
Kontrol (K)	12	16,71	200,50		

Tablo 4.5.17'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.17'ye göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunda $p<0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.18. Deney ve Kontrol Grubu Kız Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	11,58	150,50	59,500	,312
Kontrol (K)	12	14,54	174,50		

Tablo 4.5.18’ deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.18’e göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubu kız öğrencileri arasında grupla öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.19. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-1,367	1,275	,363	-2,386
Kontrol (E)	-1,550	3,363	-,669	1,088

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.20. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	8,50	59,50	24,500	,683
Kontrol (E)	8	7,56	60,50		

Tablo 4.5.20’deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.20’ye göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.21. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	9,56	43,00	15,500	,143
Kontrol (E)	8	6,21	76,50		

Tablo 4.5.21’deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.21’e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubu erkek öğrencileri arasında görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.22. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Dokusal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokusal Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	,922	1,380	-1,102	2,146
Kontrol (E)	-,010	2,921	,694	-,644

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dokusal öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.23. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokusal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Dokusal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	11,00	77,00	7,000	,014
Kontrol (E)	8	5,38	43,00		

Tablo 4.5.23’teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dokusal öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.23’e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dokusal öğrenme alt boyutunda $p<0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.24. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	12,00	63,00	21,000	,414
Kontrol (E)	8	7,13	57,00		

Tablo 4.5.24'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.24'e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubu erkek öğrencileri arasında dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.25. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-,335	-1,034	,003	-1,450
Kontrol (E)	1,485	1,896	-,436	1,653

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.26. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	10,57	74,00	10,000	,037
Kontrol (E)	8	5,75	46,00		

Tablo 4.5.26'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.26'ya göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunda $p<0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.27. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	11,00	69,00	15,000	,131
Kontrol (E)	8	6,38	51,00		

Tablo 4.5.36'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.36'ya göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubu erkek öğrencileri arasında işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.28. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-,047	-2,070	-1,009	,945
Kontrol (E)	,803	,581	,486	-,315

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.29. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	9,36	65,50	18,500	,268
Kontrol (E)	8	6,81	54,50		

Tablo 4.5.29'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.29'a göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.30. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	10,50	73,50	10,500	,042
Kontrol (E)	8	5,81	46,50		

Tablo 4.5.30'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.30'a göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubu erkek öğrencileri arasında kinestetik öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.31. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	,214	-,797	,038	-1,626
Kontrol (E)	1,764	4,262	,767	-,947

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.32. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bireysel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	8,86	62,00	22,000	,483
Kontrol (E)	8	7,25	58,00		

Tablo 4.5.32'deki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.32'ye göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunda $p > 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.33. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bireysel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	7,43	52,00	24,000	,642
Kontrol (E)	8	8,50	68,00		

Tablo 4.5.33'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.33'e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubu erkek öğrencileri arasında bireysel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.34. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-,387	-2,243	,887	-1,023
Kontrol (E)	,527	-,243	-1,214	1,961

Deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.35. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	6,43	45,00	17,000	,199
Kontrol (E)	8	9,38	75,00		

Tablo 4.5.35'teki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.35'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.36. Deney ve Kontrol Grubu Erkek Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	7,00	49,00	21,000	,417
Kontrol (E)	8	8,88	71,00		

Tablo 4.5.36'daki veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.36'ya göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubu erkek öğrencileri arasında grupla öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.37. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-1,367	1,275	,363	-2,386
Kontrol (K)	,000	-,833	,882	,468

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun erkek öğrencileri ile kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.38. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	8,50	59,50	31,500	,370
Kontrol (K)	12	10,88	130,50		

Tablo 4.5.38'deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.38'e göre uygulama öncesinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.39. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	8,60	53,00	25,000	,146
Kontrol (K)	12	11,42	137,00		

Tablo 4.5.39'daki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.39'a göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubunun kız öğrencileri arasında görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.40. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokunsal Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	,922	1,380	-1,102	2,146
Kontrol (K)	-1,166	,876	-,653	-,874

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun erkek öğrencileri ile kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normallığının test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.41. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	8,21	57,50	29,500	,288
Kontrol (K)	12	11,04	132,50		

Tablo 4.5.41'deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.41'e göre uygulama öncesinde deney grubu erkek öğrencilerinin ve kontrol grubu kız öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.42. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	8,30	56,50	28,500	,252
Kontrol (K)	12	11,13	133,50		

Tablo 4.5.42’deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.42’ye göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubunun kız öğrencileri arasında dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.43. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-,335	-1,034	,003	-1,450
Kontrol (K)	-1,469	2,607	,004	-1,671

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun erkek öğrencileri ile kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.44. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	11,43	80,00	32,000	,397
Kontrol (K)	12	9,17	110,00		

Tablo 4.5.44’teki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.44’e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.45. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	11,50	80,50	31,500	,373
Kontrol (K)	12	9,13	109,50		

Tablo 4.5.45'teki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.45'e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubunun kız öğrencileri arasında işitsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.46. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-,047	-2,070	-1,009	,945
Kontrol (K)	-1,602	1,882	-,263	-,416

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun erkek öğrencileri ile kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normallığının test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.47. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	9,36	65,50	37,500	,700
Kontrol (K)	12	10,38	124,50		

Tablo 4.5.47'deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.47'ye uygulama öncesinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.48. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Kinestetik	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	9,86	69,00	41,000	,932
Kontrol (K)	12	10,08	121,00		

Tablo 4.5.48'deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.48'e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubunun kız öğrencileri arasında kinestetik öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.49. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	,214	-,797	,038	-1,626
Kontrol (K)	,387	,478	-,590	-,109

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun erkek öğrencileri ile kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik test, son test karşılaştırmasında ise parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.50. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Bireysel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (E)	7	33,14	9,299	17	1,022	,321
Kontrol (K)	12	28,50	9,691			

Tablo 4.5.50'deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin bireysel öğrenme boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.50'ye göre uygulama öncesinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.51. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bireysel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	10,29	72,00	40,000	,865
Kontrol (K)	12	9,83	118,00		

Tablo 4.5.51'deki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.51'e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubunun kız öğrencileri arasında bireysel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.52. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (E)	-,387	-2,243	,887	-1,023
Kontrol (K)	-1,927	3,588	-,054	-1,068

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun erkek öğrencileri ile kontrol grubunun kız öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.53. Deney Grubu (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	5,43	38,00	10,000	,006
Kontrol (K)	12	12,67	152,00		

Tablo 4.5.53'teki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubunun kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.53'e göre uygulama öncesinde deney grubunun erkekleri ile kontrol grubunun kızlarının grupla öğrenme alt boyutunda $p<0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.54. Deney (Erkek) ve Kontrol Grubu (Kız) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (E)	7	7,21	50,50	22,500	,098
Kontrol (K)	12	11,63	139,50		

Tablo 4.5.54'teki veriler incelendiğinde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.54'e göre uygulama sonrasında deney grubu erkek öğrencileri ve kontrol grubunun kız öğrencileri arasında grupla öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.55. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Görsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,392	-,647	-,150	-,784
Kontrol (E)	-1,550	3,361	-,669	1,088

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun kız öğrencileri ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.56. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	12,27	159,50	35,500	,227
Kontrol (E)	8	8,94	71,50		

Tablo 4.5.56'daki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.56'ya göre uygulama öncesinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.57. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Görsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Görsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	12,35	134,50	43,500	,534
Kontrol (E)	8	12,06	12,06		

Tablo 4.5.57'deki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin görsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.57'ye göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında görsel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.58. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Dokunsal Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,191	-1,039	-,628	-,355
Kontrol (E)	-,010	2,921	,694	-,644

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun kız öğrencileri ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik olmayan test, son test karşılaştırmasında ise parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.59. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Dokunsal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	11,77	153,00	42,000	,465
Kontrol (E)	8	9,75	78,00		

Tablo 4.5.59'daki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.59'a göre uygulama öncesinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.60. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Dokunsal Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Dokunsal	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	35,08	8,431	19	,163	,577
Kontrol (E)	8	34,50	6,824			

Tablo 4.5.60'taki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin dokunsal öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.60'a göre uygulama sonrasında deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında dokunsal öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.61. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

İşitsel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,317	-1,237	-,469	-1,012
Kontrol (E)	1,485	1,896	-,436	1,653

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test v son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun kız öğrencileri ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.62. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	13,31	173,00	22,000	,030
Kontrol (E)	8	7,25	58,00		

Tablo 4.5.62'deki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.62'ye göre uygulama öncesinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.63. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği İşitsel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

İşitsel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	13,38	174,00	21,000	,024
Kontrol (E)	8	7,13	57,00		

Tablo 4.5.63'teki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin işitsel öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.63'e göre uygulama sonrasında deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında işitsel öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.64. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Kinestetik Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-,132	-,278	,129	-,276
Kontrol (E)	,803	,581	,486	-,315

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kinestetik öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun kız öğrencileri ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik testler tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.65. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Kinestetik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	40,31	5,282	19	3,110	,006
Kontrol (E)	8	31,25	8,137			

Tablo 4.5.65'teki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.65'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun kinestetik öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.66. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Kinestetik Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Kinestetik	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	40,35	6,026	19	3,373	,003
Kontrol (E)	8	30,75	6,497			

Tablo 4.5.66'daki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin kinestetik öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.66'ya göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında kinestetik öğrenme alt boyutunda $p < 0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.67. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Bireysel Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
	Değer	Değer	Değer	Değer
Deney (K)	-1,146	1,065	,405	-,791
Kontrol (E)	1,764	4,262	,767	-,947

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun kız öğrencileri ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik olmayan test, son test karşılaştırmasında ise parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.68. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Bireysel	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	12,85	167,00	28,000	,081
Kontrol (E)	8	8,00	64,00		

Tablo 4.5.68'deki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.69'e göre uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun bireysel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.69. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Bireysel Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Bireysel	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	34,15	9,745	19	,304	,764
Kontrol (E)	8	32,75	11,107			

Tablo 4.5.69'daki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.69'a göre uygulama sonrasında deney grubu kız öğrencileri ve kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında bireysel öğrenme alt boyutunda $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.70. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test ve Son Test Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Grupla Öğrenme	Ön Test Çarpıklık	Ön Test Basıklık	Son Test Çarpıklık	Son Test Basıklık
Deney (K)	Değer ,462	Değer -,467	Değer -,387	Değer -1,433
Kontrol (E)	,527	-,243	-1,214	1,861

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için deney grubunun kız öğrencileri ile kontrol grubunun erkek öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda ön test karşılaştırmasında parametrik test, son test karşılaştırmasında ise parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.5.71. Deney Grubu (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Ön Test Ortalamalarına Ait T Testi Sonuçları

Grupla	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Deney (K)	13	29,23	10,442	19	-,619	,543
Kontrol (E)	8	32,00	9,071			

Tablo 4.5.71'deki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencilerinin grupla öğrenme boyutunun ön test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.71'e göre uygulama öncesinde deney grubunun erkekleri ile kontrol grubunun kızlarının grupla öğrenme alt boyutunda ($p>0,05$) olarak bulunmuştur.

Tablo 4.5.72. Deney (Kız) ve Kontrol Grubu (Erkek) Öğrencilerinin Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği Grupla Öğrenme Alt Boyutunun Son Test Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grupla	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney (K)	13	11,00	143,00	52,000	1,000
Kontrol (E)	8	11,00	88,00		

Tablo 4.5.72'deki veriler incelendiğinde deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutunun son test değerleri kıyaslamalı olarak verilmiştir. Tablo 4.5.72'ye göre uygulama sonrasında deney grubu kız ve kontrol grubunun erkek öğrencileri arasında grupla öğrenme alt boyutunda ($p>0,05$) olarak bulunmuştur.

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt probleminin sorusu “deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” Şeklinde ifade edilmiştir ve bu soru ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puanlarının normallik testine bakılmış ve puanların çarpıklık ve basıklık değerleri kapsamında parametrik ya da parametrik olmayan yöntemler tercih edilerek analizler yapılmıştır.

Tablo 4.6.1. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Başarı Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Başarı Son Test	Çarpıklık Değer	Basıklık Değer
Deney	,484	-1,455
Kontrol	,222	-1,489

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için son test puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.6.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Son Test Toplam Puanlarının Mann – Whitney U -Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	24,00	478,00	132,000	,065
Kontrol	20	17,10	342,00		

Tablo 4.6.2’deki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesine ilişkin başarı testi son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($U=132,000$, $p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları incelendiğinde $\bar{x} = 24,00$ kontrol grubu öğrencileri ise $\bar{x} 17,10$ puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.6.3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Başarı Puanları Öğrencilerinin Ancova Analizi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Sd	P
Deney	20	51,33	1	,302
Kontrol	20	44,66		

Tablo 4.6.3'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesine ilişkin başarı testi son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Deney grubu öğrencilerinin son test sıra ortalamaları incelendiğinde $\bar{x} = 51,33$ kontrol grubu öğrencileri ise $\bar{x} 44,66$ puan aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.6.4. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Başarı Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Başarı Ön Test	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	-,479	-,733
Kontrol	1,711	3,590

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test toplam puanlarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.6.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön Test Toplam Puanlarının Mann – Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	20	22,00	490,00	120,000	,023
Kontrol	20	16,50	330,00		

Tablo 4.6.5'teki veriler incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi yeryüzünde yaşam ünitesine ilişkin başarı testi ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($U=116,500$, $p<0,05$). Deney grubu öğrencilerinin ön test sıra ortalamaları (22,00) kontrol grubu öğrencileri ise (16,50) olarak tespit

edilmiştir. Uygulama öncesi yapılan başarı testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olmadıkları söylenebilir.

Tablo 4.6.6. Deney Grubu Ön ve Son Başarı Testi Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Başarı Testi Fark	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Deney	,194	-1,274

Deney grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test toplam puanlarının farklarının normallüğünün test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik olmayan test tercih edilmiştir.

Tablo 4.6.7. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Toplam Puanlarının Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

Ön Test - Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıralar	1	2,00	2,00	-3,640	,000
Pozitif Sıralar	17	9,94	169,00		
Eşit	2				
Toplam	20				

Tablo 4.6.7'deki veriler incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanları (Mdn = 36,00) son test puanları (Mdn = 46,00) anlamlı düzeyde yüksektir, $z = -3,640$, $p < 0,05$.

Tablo 4.6.8. Kontrol Grubu Ön ve Son Başarı Testi Toplam Puanları Ortalamalarına Ait Normallik Testi Sonuçları

Başarı Testi Fark	Çarpıklık	Basıklık
	Değer	Değer
Kontrol	,310	-,370

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusu için ön test ve son test toplam puanlarının farklarının normalliğinin test edilmesi amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri sonuçlarına bakılmıştır ve sonucunda parametrik test tercih edilmiştir.

Tablo 4.6.9. Kontrol Grubunun Başarı Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarının Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Başarı Testi	N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	p
Ön Test	20	30,10	11,630	19	-3,275	,004
Son Test	20	40,00	19,073			

Tablo 4.8.9'daki veriler incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < 0,05$). Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test ortalama puanları incelendiğinde ön testten $\bar{x} = 30,10$ son testten ise $\bar{x} = 40,00$ puan aldıkları görülmektedir.

4. 7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

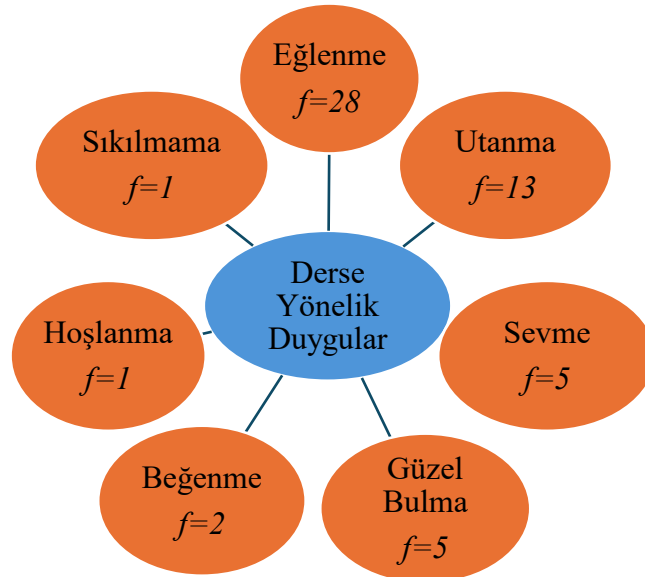
Araştırmanın yedinci alt problemine yönelik sorusu aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi üzerine ilişkin görüşleri nelerdir?” Bu soru ile öğrencilerin süreç içerisinde neler hissettiklerine yönelik afiş, slogan, kompozisyon, resim örnekleri hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilere kompozisyon yazarken sosyal bilgiler dersini yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesine yönelik hislerine, yaratıcı dramının onlara olan katkılarına odaklanmaları ve bunları göz önünde bulundurarak yazmaları istenmiştir. Ayrıca araştırma süreci boyunca araştırmacı günlükleri tutulmuş ve video kaydı yapılmıştır. Nitel bulguların ikinci kısmında araştırmacı günlükleri, video analizleri ve öğrenci fotoğrafları ile desteklenerek sunulmuştur.

Öğrenci Kompozisyon Analizleri Sonucunda Elde Edilen Bulgular:

1.Temaya Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin onlarda uyandırdığı hislere yönelik öğrencilerden elde edilen veriler çerçevesinde ‘Derse yönelik duygular’ teması altında kodlanarak verilmiştir. Temaya ait kodlar tek tek ele alınarak açıklanmış ve öğrenci görüşlerinin doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama ile İşlenmesinin Öğrenci Duygularına Etkisi

Derse Yönelik Öğrenci Duyguları

Eğlenme

Öğrenciler sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması konusunda en fazla eğlenme duygusunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö.4: *“Bu etkinlikleri yaparken çok eğleniyorum ve bilgi kazanıyorum baya güzel.”*

Ö.10: *“Bugün çok eğlendim. Dersten memnun oluyorum ve zevk alıyorum. Konuları da sevdim çok güzel.”*

Ö.16: *“Ben şahsen çok eğlendim öğretmenim komikti keşke hep öyle yapsak sizinle yaratıcı dram ile çok eğlendim.”*

Ö.18: *“Çok ama çok eğlendim.”*

Utanma

Uygulama esnasında fark edilen bir gözlem olan utanma durumunu öğrencilerde yazmış oldukları kompozisyon örneklerinde dile getirmişlerdir. Etkinliklerin ilk başta öğrencilerde utanma duygusu yaşattığı fakat daha sonra alışma ile bu duygu durumunu aştıkları tespit edilmiştir.

Ö.3: *“Eğlenirken utandım, güldüm, sevindim tahtaya çıkınca çok eğlendim.”*

Ö.8: *“Ben çok eğlendim bazen de utandım ama daha çok bilgi öğrendim.”*

Ö.9: *“İlk kalktığım zaman utandım ama sonra eğlendim ve çok eğlendim çok ama çok teşekkür ederim.”*

Ö.11: *“Ben yağmur çok eğlenceli birisiyimdir ama birazcık da olsa utanırım.”*

Ö.13: *“Çok eğlendim biraz utandım.”*

Ö.14: *“Ben bu etkinliklerden eğlendim ve utandım çünkü ben böyle şeylerden utanırım da eğlenirim de. Sosyal dersini eğlendiği ve öğrendiği için seviyorum.”*

Ö.19: *“Bu etkinlikleri yaparken çok eğleniyorum fakat tahtaya çıktığımda azıcık utanabiliyorum çünkü bu bende hep var. Ben tahtaya çıktığımda hep utanırım. Bunun dışında yaratıcı drama ile öğrenmek çok ama çok güzel.”*

Sevme

Ö.1: “Çok eğlendim daha iyi öğrendim ve çok sevdim iyi ki bu etkinlikler oldu.”

Ö.5: “Drama yapmak çok hoşuma gidiyor ve şu an yaptığımız şey dersi sevmemi sağlıyor.”

Ö.6: “Çok eğlenceliydi ve çok sevdim.”

Ö.15: “Derslerimiz çok iyi ve öğretmenlerimizde sosyal dersi en sevdiğim derslerden birisidir.”

Güzel Bulma, Beğenme ve Hoşlanma

Öğrenci ifadelerinden elde edilen güzel bulma, beğenme ve hoşlanma kodları hemen hemen birbirlerine yakın ifadeler olması sebebiyle beraber ele alınmışlardır.

Ö.2: “Yaptığımız etkinliklerden biraz utandım ama bu yaptığımız etkinliklerden çok hoşlandım.”

Ö.4: “Ben çok ama çok beğendim ve eğlenceli.”

Ö.12: “Ben çok eğlendim dersi çok güzel eğlenceli anlattıkları için teşekkürler.”

Ö.18: “Ben açıkçası çok eğlendim ve çok beğendim. Hem eğlenceli hem de daha öğretici.”

Ö.20: Eğlendim çok güzel ve bazenleri utandım güzeldi.

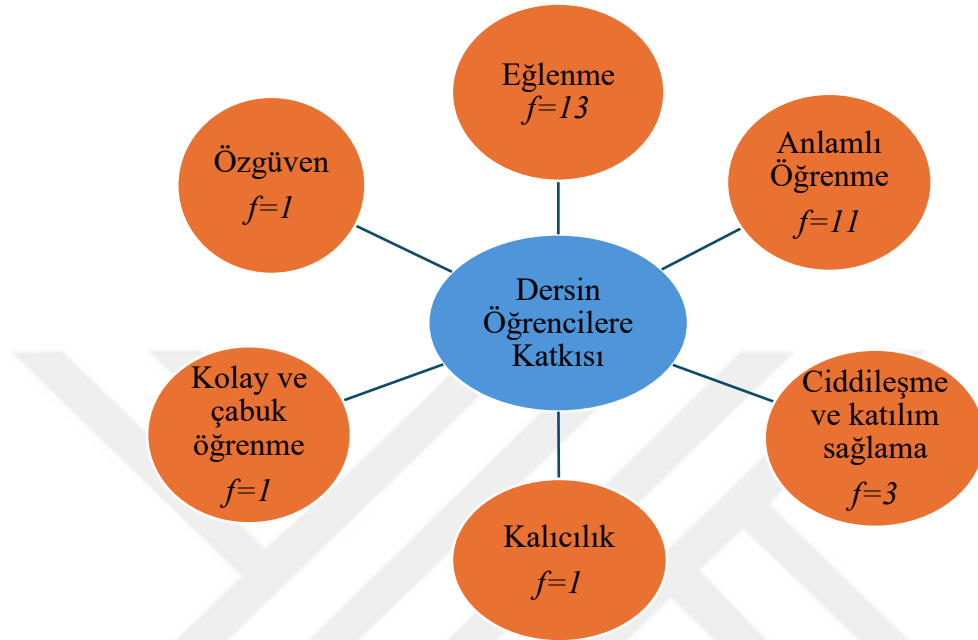
Ö.7: “Böyle ders işlemek hoşuma gidiyor, bu tür şeyler yapmak dersin hızlı geçmesini sağlıyor.”

Sıkılmama

Ö.17: “Öğrenmek ve derste sıkılmadan etkinliklere katılmak çok güzeldi.”

2. Temaya Ait Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin onlara sağladığı katkılarına yönelik öğrencilerden elde edilen veriler çerçevesinde ‘*Dersin öğrencilere katkısı*’ teması altında kodlanarak verilmiştir. Temaya ait kodlar tek tek ele alınarak açıklanmış ve öğrenci görüşlerinin doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama ile İşlenmesinin Öğrencilere Katkısı

Eğlenme

Her iki temada da öğrencilerin ortak oldukları konu yaratıcı dramanın dersi eğlenceli hale getirdiği ve kendilerine katkı olarak da eğlence sunduğu olmuştur.

Ö.7: “Yaratıcı dramada eğleniyorum.”

Ö.12: Eğlendim, güldüm, ders çok faydalıydı, eğlenerek ders işledim ve böylece daha iyi öğrendim.

Ö.14: Drama yapmayı severim çünkü bir şeyi drama ile yaparım ve severim. Eğlenceli ve öğrenmeli oluyor.

Ö.17: “Yaratıcı drama dersinde eğlendim.”

Ö.20: “Dramayı seviyorum çünkü çok eğlenceli ve öğretici.”

Anlamalı Öğrenme

Ö.1: *Eğlence, dramayı sevdirmeye, bilgileri daha iyi anlama gibi şeyler.*

Ö.3: *“Mesela benle Merih çıktığımızda turistlere her şey pahalı olduğunu öğrendim ve Ankara’nın nüfusunun fazla olduğunu öğrendim.”*

Ö.4: *“Bu etkinlikleri yaparken çok eğleniyorum ve bilgileri öğreniyorum.”*

Ö.9: *“Daha çok iyi anlıyorum artık bir de çok güzel eğlenceliydi.”*

Ö.10: *“Birçok şey kattı ekvatorun nerde olduğunu, madenleri, bitkileri, Türkiye’nin matematik konumunu öğrenmemi sağladı.”*

Ö.13: *“Dersi daha iyi anladım, etkinlikler güzeldi ve hocalarımızın anlatması da.”*

Ö.15: *“Daha iyi öğrenirim, ders daha güzel oluyor.”*

Ö.16: *“Daha iyi öğreniyorum öğretmenim bu drama bize renk kattı çok eğlenceli ve komikti.”*

Ö. 18: *“Daha iyi anlarım ve daha eğlenceliydi.”*

Kalıcılık

Ö.2: *“Bilgileri aklımda tutmamı sağladı beni eğlendirdi.”*

Ciddileşme ve Katılım Sağlama

Ö.3: *“Eğlendim ve bu tür etkinliklerde daha da ciddileştim.”*

Ö.5: *“Etkinliklerde daha çok ciddileşmemizi sağladı ve sınıfın derse daha çok katılmasını sağladı.”*

Kolay ve Çabuk Öğrenme

Ö.19: *“Daha çabuk öğreniyorum. Daha kolay öğreniyorum. Çok fazla eğleniyorum.”*

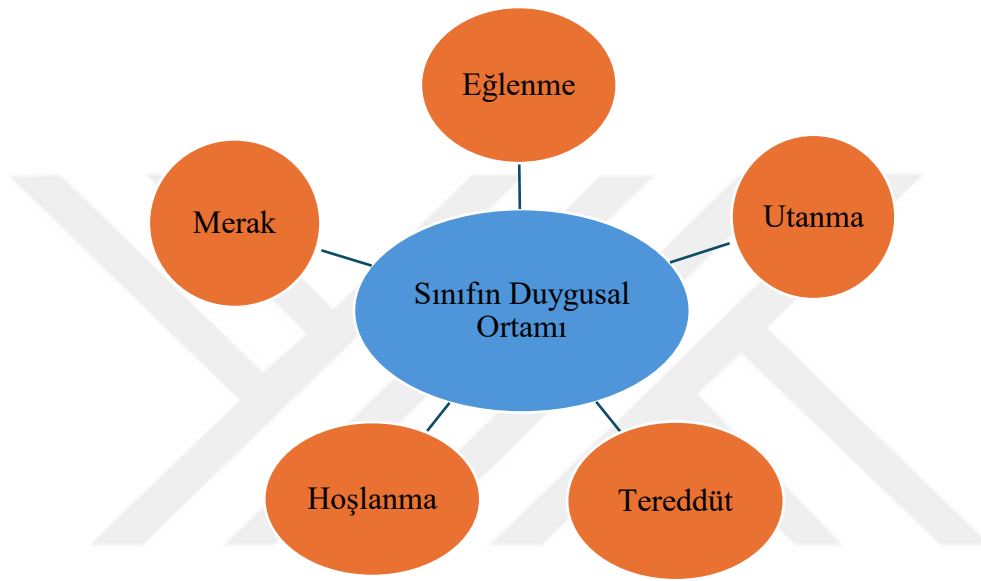
Özgüven

Ö.11: *“İlk kez o kadar özgüvenli oldum ve mutlu. Beni kaldırdığınız için teşekkürler.”*

Araştırmacı Günlükleri Analizi

1.Temaya Ait Bulgular

Araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüklerin analizleri video kayıtları ile desteklenerek ‘*Sınıfın duygusal ortamı*’ teması altında kodlanarak verilmiştir. Temaya ait kodlar tek tek ele alınarak açıklanmış ve araştırmacı görüşlerinin doğrudan alıntılarına, video kayıt fotoğraflarına yer verilmiştir.



Şekil 4.3. Gözlemlenen Sınıfın Duygusal Ortamı

Eğlenme

“İlk olarak ülkemizde yükseltinin batıdan doğuya doğru artmasını öğrencilere aktarabilmek için deve cüce oyunundan hareketle yüksek alçak oyununu oynattım. Öğrenciler hep birlikte katıldıkları ve en çok eğlendikleri uygulamadan biriydi.”

“Grup hareketleri çok rahat ve eğlenerek yaparken diğer öğrenciler uygun sesleri hep birlikte çıkardılar. Çok eğlendiler, rahat olmaları, istekli olmaları beni çok mutlu etti.”

Hoşlanma

“Kendi kişilik özelliğimden hareket ile ‘Meraklı Melis’ diyerek öğrencilere kendimi tanıttım ve öğrencilerden de kendilerini aynı şekilde tanıtmalarını istedim. Benim de uygulamanın içinde olmam çok hoşlarına gitti.”

Utanma

“Öğrencilerin ilk uygulama olmasına rağmen hafif utansalar da kendilerini ifade edebildiklerini, eksiksiz bir biçimde etkinliğe katıldıklarını gözlemledim.”

Tereddüt

“Öğrenciler ilk başta ne üretebiliriz, pek bir şey aklımıza gelmez diyerek bu uygulamada tereddüt ettiler. Sonra bu çekingenliklerini hissederek bir örnek kendim yaptım ve uydurdukları hikâye, öykü veya şarkının anlamlı olmasının gerekmediğini ifade ettim. Öğrencilerden birkaçı benim örneğimden cesaret bularak etkinliği yaptılar”

Merak

“Genel olarak bir sonraki derste şimdi ne yapıyoruz öğretmenim diye hep merakla karşıladılar beni. Bu son derste de öyle etkinlikleri hep merakla bekledirler. Son derste alışmış olmalarının verdiği rahatlık ile enerjik ve rahat gerçekleştirdiler.”



Fotoğraf 4.1. Tanışma (İsim) Oyunu



Fotoğraf 4.2. Yüksek Alçak Uygulaması Bir **Fotoğraf 4.3.** Yüksek Alçak Uygulaması İki

2. Temaya Ait Bulgular

Araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüklerin analizleri video kayıtları ile desteklenerek ‘*Sınıfın sosyal ortamı*’ teması altında kodlanarak verilmiştir. Temaya ait kodlar tek tek ele alınarak açıklanmış ve araştırmacı görüşlerinin doğrudan alıntılarına, video kayıt fotoğraflarına yer verilmiştir.



Şekil 4.4. Gözlemlenen Sınıfın Sosyal Ortamı

İstek-İsteksizlik

“Öğrenciler en baştaki uygulama olan kelime oyunundaki gibi bu uygulamada biraz isteksiz oldular bu durum onların yaratıcı düşünme ve bir şeyler ifade etmede sıkıntı yaşadıkları sebebiyle olabilir çünkü ne zaman bu şekilde hadi bir hikâye, şarkı, oluşturun dediğimde çekincemeler oluyor ayrıca canlandırmaların doğaçlama kısmında benim çok fazla yönlendirmem gerekiyordu. Bu sebeple onları biraz cesaretlendirip sen ne yaptın uygulamasını gerçekleştirdim.”

“Bu etkinliğe sınıfın hemen hepsi katılmak istediler bu derste aşırı istekli olmaları dikkatimi çekti.”

Gürültü

“Özellikle uygulamaların ilk gruplarında onları çok fazla yönlendirmem gerekti ve biraz kargaşa yaşandı sınıfta.”

“Canlandırma kısmında diğer izleyen öğrencilerde biraz sesler oldu çünkü tüm öğrenciler canlandırma kısmında yer almak istiyor fakat izleme ve dinlemede dağılıyorlardı onlar bu konuda uyarmam gerekti.”

“Dersin son dakikalarına denk gelmesi ve tüm sınıfın koridor halinde ayakta olması sebebiyle dağılmalar, gürültüler fazla oldu.”

Anlaşmazlık

“En sonda oyunu kimin kazandığı ile ilgili ufak bir anlaşmazlık olsa da birinciye belirledik.”

“Üçüncü grupta uygulama devam ederken sınıftaki bir öğrencinin müdahalesi uygulama yapan kız öğrenciyi sinirlendirdi ve uygulamayı bıraktı. Öğrencilere uygulama esnasında arkadaşlarına olumsuz müdahale yapmamaları konusunda uyarıda bulundum ve son dördüncü grupta çıkarak uygulamayı istenilen bir şekilde gerçekleştirdiler.”

Aktif Katılım

“Bu dersin ısınma ve hazırlık aşaması genel olarak öğrenciler tarafından diğer derslere oranla daha iyi algılandı ve katılım oranı yüksek bir şekilde dersi gerçekleştirdik.”

“Diğer dersler birkaç öğrenci etrafında dönerken bu derste farklı öğrencilerinde katılması olumlu bir gelişmeydi.”

“Bu iki ısınma hazırlık aşaması uygulamaları tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleşti. Bir önceki dersten hareketle tüm öğrencilerin aktif olabileceği etkinlikler koymaya çalıştım.”

Enerjiklik

“Son derste alışmış olmalarının verdiği rahatlık ile enerjik ve rahat gerçekleştirdiler.”

Uyum

“Öğrenciler uygulamaya biraz daha alışmış olmaları sebebiyle yapılan etkinliklerin ilk kısmına daha odak halde idiler. Özellikle etkinliklerin ders ile ilgili olduğu konusunda daha bilinçli haldeydiler.”



Fotoğraf 4.4. Kelime Oyunu



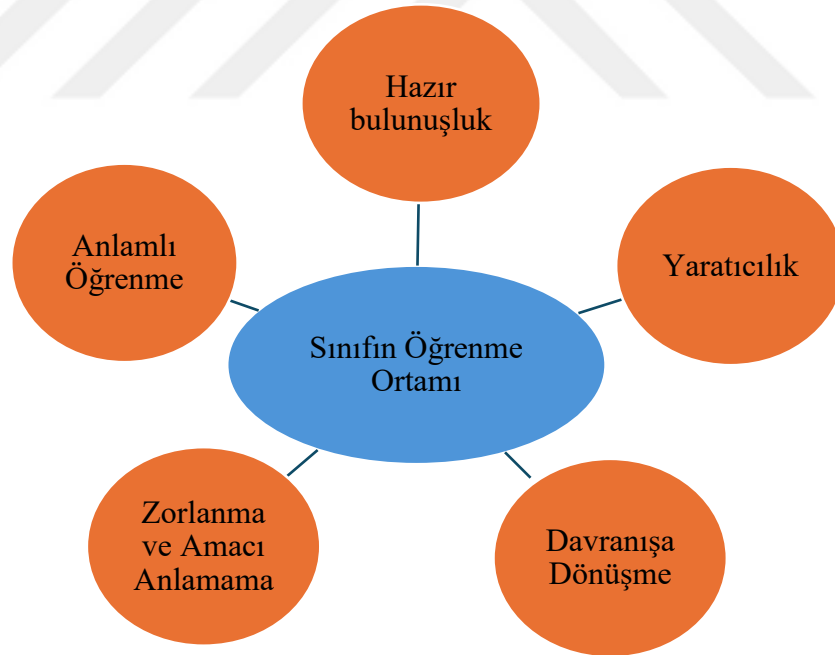
Fotoğraf 4.5. Öğrenci Katılımı



Fotoğraf 4.6. Canlandırma Örneği

3. Temaya Ait Bulgular

Araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüklerin analizleri video kayıtları ile desteklenerek ‘Sınıfın öğrenme ortamı’ teması altında kodlanarak verilmiştir. Temaya ait kodlar tek tek ele alınarak açıklanmış ve araştırmacı görüşlerinin doğrudan alıntılarına, video kayıt fotoğraflarına yer verilmiştir.



Şekil 4.5. Gözlemlenen Sınıfın Öğrenme Ortamı

Hazır Bulunuşluk

“Öğrencilerin mektuptaki kişilerin nereden olduklarını bilerek ön bilgilerinin iyi olduğu tespit edilmiştir.”

Zorlanma

“Canlandırma aşamasında amaçlanan öğrencilerin bir yerin konumu nasıl belirlenir, bir yere gitmek için hangi araç ve yöntemler kullanılır bunları düşünmelerini sağlamak için çevrelerinde gördükleri turistlerden yola çıkarak doğaçlama yapmalarını istedim. Öğrencilerin istenen amacın çok dışında hareket ettikleri ülkemizde yaşanan ‘turist kandırma’ durumlarını canlandırıdıkları gözlenmiştir.”

“Öğrenciler navigasyon, telefon uygulamaları, harita cevaplarını verdikleri için onlara canlandırmada bunları kullanmaları gerektiği, bu doğrultuda düşünerek doğaçlama yapabilirdiniz şeklinde önerilerde bulundum. Bu durum öğrencilerin uygulamaları oyun olarak gördükleri için bu şekilde davrandıkları çıkarımını yapmama sebep oldu.”

“Özellikle ilk iki grubun canlandırmalarında biraz eksiklikler yaşandı. Öğrenciler daha çok ülkemizin kültürel yani yeme içme konusuna yönlendiler ve birazda kurgu kısmında eksikleri vardı.”

“Zaten bir önceki oyundan alıştıkları için daha aktif katıldılar. Sadece oyunu anlamada biraz zorlandılar önce oynadığımız kelime oyunu ile karıştırdılar.”

Yaratıcılık

“Fakat öğrencilerin verdiğim kartlar ve yönlendirmelerim dışında bir şey yapamadıklarını, yaratıcılık anlamında eksiklerinin olduğunu gözlemledim.”

“2 derste uygulattığımda öğrenciler biraz çekimserdi bir şeyler uyduramayız diye fakat bu derste daha aktif katıldılar, rahattılar ve daha yaratıcı ürünler ortaya koydular. Bu durum uygulamalara ısındıkları ve yaratıcılık konusunda gelişme kaydettikleri olarak yorumlanabilir.”

“Bu kısımda dikkatimi çeken öğrenciler evet katılım konusunda daha rahattılar fakat hep tıpkı kelime oyunundaki gibi sadece hikâye ürettiler. Halbuki onlara şarkı, şiir her türlü öneriyi sunmama rağmen bir oluşum çevresinde ve önceki çıkan arkadaşlarının ürünlerine benzer üretimler yaptıklarını gözlemledim. Yaratıcılık ve özgün olma konusunda sıkıntılı olduklarını fark ettim”.

“Diğer doğaçlamalarda olduğu gibi kurgu kısmında biraz eksiklikleri olsa da anne-baba- kardeşlerden oluşan bir aileyi fındık toplayarak, masada toplanıp hamsi yiyerek, bol

yağışlı bir iklim olduğu için yağmurdan kaçarak yani Karadeniz bölgesinin genel özellikleri ile canlandırdılar.”

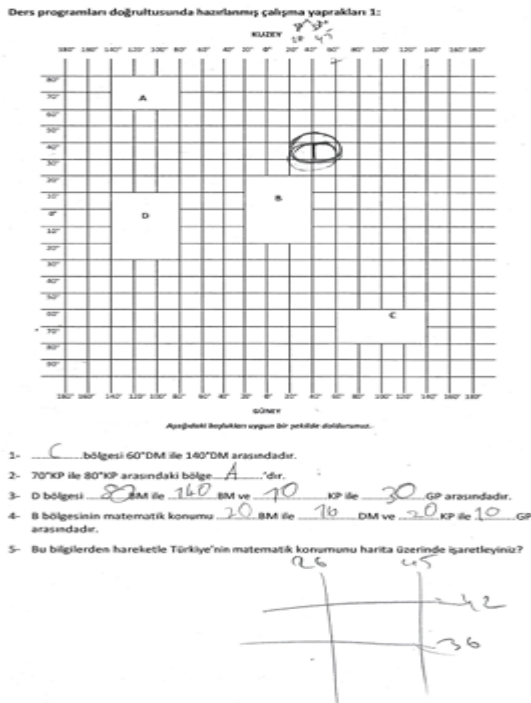
Anlamlı Öğrenme

“Etkinlik içerisinde öğrencilerin sorulan sorulara doğru cevaplar vermesi, tüm derslerin değerlendirme aşamasında konuları anladıklarını ifade etmeleri öğrenmenin gerçekleştiği konusunda olumlu ilerleme kaydettiğim sonucunu getirdi.”

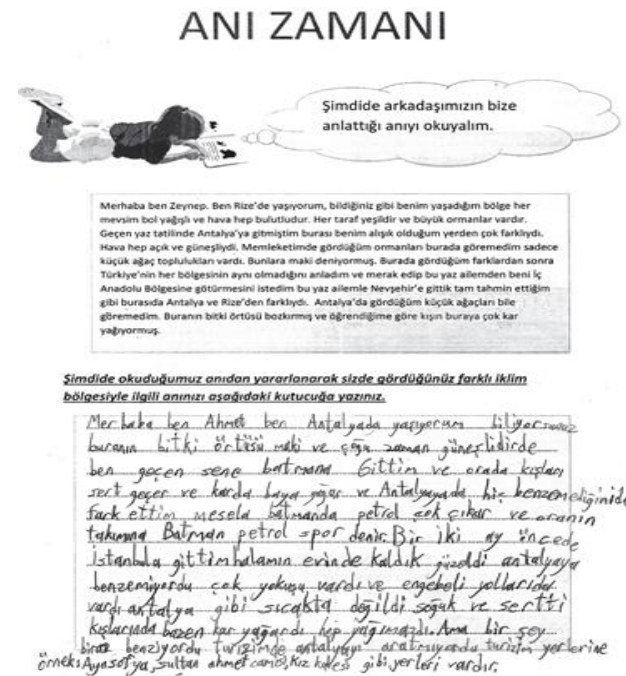
“Bugün birkaç öğrenci konuları yapılan etkinlikler çerçevesinde daha iyi öğrendiklerini, bildikleri konuları ise zihinlerinde daha iyi anlamlandırdıklarını ifade ettiler.”

“Son olarak öğrencilerin konuları drama ile daha da iyi özdeşleştirmeye başladıkları drama uygulamalarının amaçlarını daha iyi kavradıkları gözlemlenmiştir.”

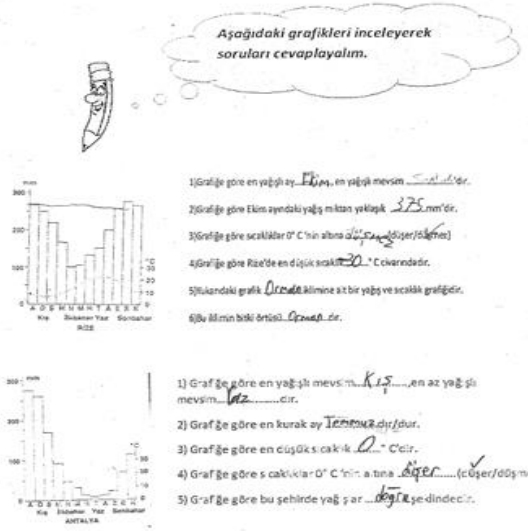
“Araştırma süresince konuların pekişmesi için dağıtmış olduğum çalışma yapraklarının öğrenciler tarafından sorunsuz bir şekilde yapılması konuların öğrenciler tarafından anlaşıldığı fikrini ortaya çıkarttı.”



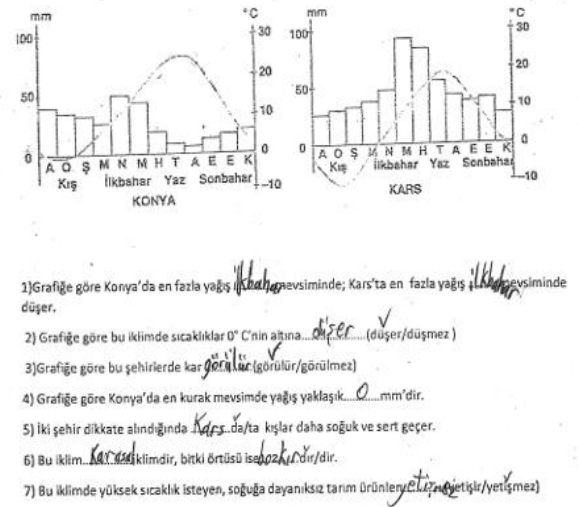
Şekil 4.6. Çalışma Yaprakları Örneği Bir



Şekil 4.7. Çalışma Yaprakları Örneği İki



Şekil 4.8. Çalışma Yaprığı Örneği Üç



Şekil 4.9. Çalışma Yaprığı Örneği Dört



Şekil 4.10. Çalışma Yaprığı Örneği Beş

Davranışa Dönüşme

“Daha sonraki derslerde bir grup kız öğrencinin yazılan rol kağıtlarına benzer kendi aralarında rol yazıp oynadıklarını araştırmacıya belirtmeleri bu uygulamanın işe yararlılığını, öğrencilerde olumlu etki bıraktığını göstermektedir.”

Fiziki Koşullar

“Sınıfın fiziki koşulları da öğrencilerin bu tarz canlandırmalarda hareket ve uygulama kısmında olumsuz anlamda oldukça etkiledi.”



Fotoğraf 4.7. Mektuptaki Kişi Nereden Uygulaması



Fotoğraf 4.8. Tatil Planı (Rol Kartları)



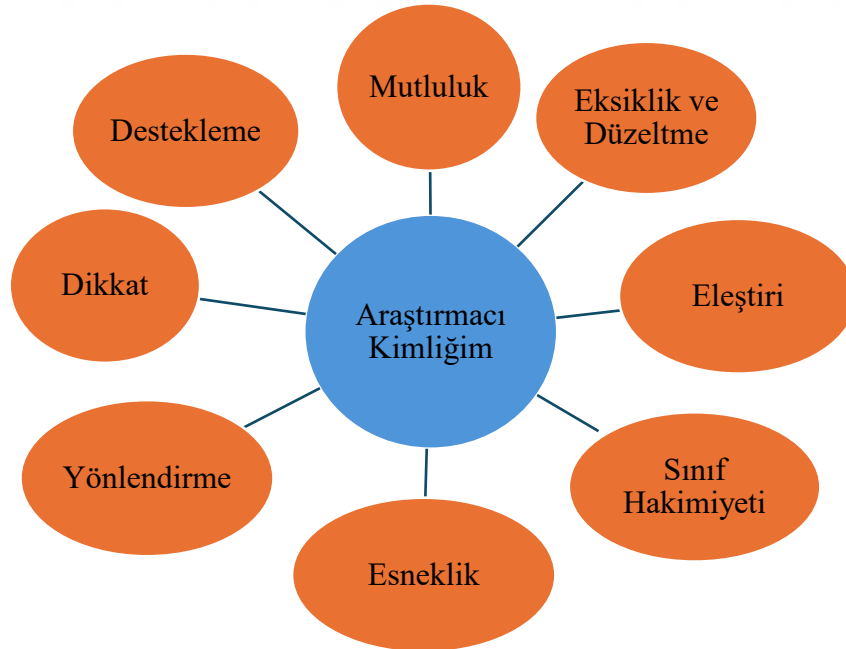
Fotoğraf 4.9. Turist Canlandırması



Fotoğraf 4.10. Sınıfın Fiziki Koşulları (Canlandırma)

4. Temaya Ait Bulgular

Araştırma süresince tutulan araştırmacı günlüklerin analizleri video kayıtları ile desteklenerek 'Araştırmacı Kimliğim' teması altında kodlanarak verilmiştir. Temaya ait kodlar tek tek ele alınarak açıklanmış ve araştırmacı görüşlerinin doğrudan alıntılarına, video kayıt fotoğraflarına yer verilmiştir.



Şekil 4.11. Araştırmacı Kimliğim

Mutluluk

“Bu ders benim çok mutlu olduğum bir ders oldu. Öğrencilerin uygulamaları sevmeleri, bana alışmaları sebebiyle olabilir katılımın yüksek olduğu ve çok istekli oldukları bir dersti. Uygulamanın bu şekilde olumlu dönüt vermesi beni çok mutlu etti. Amacım kusursuz tiyatro yaptırmak olmadığı için kurgu kısımlarının eksik olmasını çok önemsemedim ve onları yönlendirdim.”

“Bir de oyun oynuyoruz dan çıkıp dersle alakalı etkinlikler olduğunu iyice kavradıklarını fark ettim. Amacım genel olarak yaratıcılıklarını geliştirmek, vücut dillerini kullanarak özgüven kazanmalarını sağlamak, dersin konu ve kazanımlarını somutlaştırmaktı. Bu durum motivasyonumu arttırdı.”

Destekleme

“Bu durumu göz önüne alarak bir dahaki uygulamalarda özellikle canlandırma aşamasında rol kartları ile dersi daha fazla destekleme kararı aldım ve öğrencilere özellikle doğaçlamalarda daha fazla düşünme süresi tanımaya karar verdim.”

“Yaratıcılık ve özgün olma konusunda sıkıntılı olduklarını fark ettim ve bu konuda daha destekleyici olmam gerektiği çıkarımını yaptım. Özellikle bu tarz yaratıcılık gerektiren çalışmalarda çıkmak isteyen mümkün oldukça ders süresi uzasa da çıkarmaya özen gösterdim.”

“Bir önceki derste uygulamalarda yer almayan özellikle dikkatimi çeken çekingen kız öğrencileri uygulamaya dahil ettim. Çünkü gönüllü bir biçimde katıldıkları için bunu değerlendirmek istedim.”

“Genelde beğendikleri uygulamayı çoklu yapmaya özen gösterdim.”

“Geçen derste bir uygulamada arkadaşı ile sıkıntı yaşayan bir kız öğrenci hiçbir etkinliğe katılmadı ve bende onu zorlamadım sadece ara ara “bak katılsan iyi olur, sen iyi yaparsın, katılmak ister misin” şeklinde motive ettim. Çünkü çok aktif ve seven bir öğrenciydi soğumasını istemedim.”

Esneklik

“Planların önceden hazırlanma fakat ben gidişata göre esnettim. Çünkü öğrenciler beni kaldırmadınız, ben hiç katılamadım gibi söylemlerde bulunmuşlardı.”

“Uygulama esnasında sınıftan katılmak isteyen öğrencilere planda olmamasına rağmen yeni yönergeler vererek sıranın en başına ekledim ve uygulamayı bu şekilde gerçekleştirdik. En başta uygulamayı bir öğrenci ile kendim gösterdim ki daha rahat yapabilsinler diye.”

Eksiklik ve Düzeltme

“Bu kısımdaki amacım öğrencilerin eksik gördüğüm vücut dili kullanımlarını geliştirmektir bunun için vücut hareketlerin kullanabilecekleri etkinlikler ile giriş yaptım.”

“Amacım fakat dersin son dakikalarına kalması uygulamanın süre sıkıntısı yaşattı ve sadece bir gruba bir bölge seçip canlandırma yaptırtabildim. Sonraki dersler süre kullanımına daha özen gösterdim.”

Yönlendirme

“Üçüncü canlandırma nitekim diğer iki canlandırmaya göre daha konular çerçevesindeydi. Fakat yine benim yönlendirmelerimin fazla olması gerekti.”

“Biraz sıkıntı yaşasalar da onlara fikir üretmede yardım etmem ile uygulamayı gerçekleştirdiler.”

“Onlara uygulamayı daha iyi anlattıktan sonra kalan iki gruptaki kişiler uygulamayı istenilen çerçevede gerçekleştirdiler.”

Eleştiri

“İlk zamanlar zorluk yaşadıkları için biraz özgüvenli, drama eğitimi almış ve yönlendirebilen öğrencileri rehber biçiminde arkadaşlarını yönlendirsin diye seçtim bu durum bir kısım öğrencinin eleştirisini getirdi. Sadece diğer derslerde arkadaşlarını yönlendirmeleri için seçtiğim öğrencilerin diğer öğrenciler tarafından hoş karşılanmadığı oldu. Çünkü videoları izlerken birkaç öğrencinin “hep onları çıkartıyorsunuz, ben hiç çıkmadım” ifadeleri bolca dile getirdiklerini fark ettim. Diğer ders ve uygulamalarda daha dikkatli olmaya özen gösterdim.”

Dikkat

“Uygulamada en dikkat ettiğim nokta tarif eden kişilerin özellikle tarif ettikleri arkadaşlarını incitmeden olumlu yönleri ile tarifte bulunmaları oldu ve öğrencilerde bu dediğime uydular.”

“Bu etkinlikte en dikkat ettiğim nokta uygulamaya başlamadan önce öğrencilere herhangi bir yiyeceğe alerjileri olup olmadığını sormaktı. Tüm öğrenciler alerjilerinin olmadığını ifade ettiklerinde sonra uygulamayı gerçekleştirdik.”

Sınıf Hakimiyeti

“Son ders olması, rahatlığı sağlamış olmaları ve tüm sınıfın etkin olduğu uygulamalar olması sebebiyle olabilir özellikle son TV programının olduğu uygulama biraz fazla dağıldılar; sınıf hakimiyeti konusun sıkıntılar yaşadım araştırma boyunca en zorlandığım uygulama idi.”



Fotoğraf 4.11. Gözleri Kapalı Bakmak Uygulaması **Fotoğraf 4.12.** Gizemli Kutu Uygulaması



Fotoğraf 4.13. Canlandırma Uygulaması Bir **Fotoğraf 4.14.** Canlandırma Uygulaması İki

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde Yaratıcı Drama Yöntemi kullanımının öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilişkisini, akademik başarılarına etkisini ve uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tartışmalar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir. Son kısımda ise araştırma sonuçlarından yola çıkılarak ileriye yönelik yapılacak araştırmalara öneriler verilmiştir.

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili ölçeğinin uygulama öncesi ve sonrası tercihleri nelerdir tespit etmektir.

Birinci alt probleme yönelik analizler; deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercihleri ön test alt boyut puanları betimsel analizleri sonucunda öğrencilerin asıl öğrenme stili tercihlerini 38-50 puan aralığında yer alan işitsel öğrenme stili (39,20) ve kinestetik öğrenme stili (39,10) oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin son testlerinde kinestetik öğrenme stili (40,00) ve işitsel öğrenme stili (39,30) tespit edilmiştir. Yaratıcı drama yöntemi genel olarak tüm öğrenme stillerini kapsamasının yanında daha çok kinestetik öğrenme içerisinde yer almaktadır ve deney grubu öğrencileri kinestetik öğrenme alt boyut puanlarını yükselterek kinestetik öğrenmeyi asıl öğrenme tercihlerinde birinci sıraya yerleştirmişlerdir. Bu durum yaratıcı drama yöntemi kullanılarak işlenen dersin öğrencilerde kinestetik öğrenmeye olumlu katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Deney grubu öğrencilerin ikinci derecede öğrenme stili ön test tercihleri ise 25- 37 puan aralığında yer alan bireysel öğrenme stili (36,10), dokunsal öğrenme stili (35,70), görsel öğrenme stili (35,20) ve grupla öğrenme stili (27,70) oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin son testlerinde dokunsal öğrenme stili (35,70), görsel öğrenme stili (34,10), bireysel öğrenme stili (32,70) ve grupla öğrenme stili (29,90) olarak yer almıştır. Öğrencilerin son testlerinde bireysel öğrenme stili puan ortalamaları incelendiğinde ön testlerine oranla azalma gerçekleştiği grupla öğrenme stili alt boyut son test puan ortalamaları incelendiğinde ise ön test puanlarına oranla yükselme gerçekleşmiştir. Bu durum yaratıcı drama yöntemi kullanılarak

işlenilen dersin öğrencileri bireysellikten çıkartarak grup ile çalışma yapmalarına katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercihleri ön test alt boyut puanları betimsel analizleri sonucunda öğrencilerin asıl öğrenme stili tercihleri bulunmuyorken son testte öğrenciler dokunsal öğrenme stilini asıl öğrenme stili olarak belirtmişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci derecede öğrenme stili ön test tercihleri ise 25- 37 puan aralığında yer alan kinestetik öğrenme stili (36,60), grupla öğrenme stili (36,20), görsel öğrenme stili (34,80), işitsel öğrenme stili (34,45) ve bireysel öğrenme stili (29,30) oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin son testlerinde kinestetik öğrenme stili (36,70), görsel öğrenme stili (35,30), işitsel öğrenme stili (34,30), grupla öğrenme stili (33,40), ve bireysel öğrenme stili (30,00) olarak yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda müfredat programının öğrencilerin dokunsal öğrenme tercihlerine olumlu katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin grupla öğrenme stillerindeki azalma ve bireysel öğrenme stillerindeki artış müfredat programının öğrencileri bireysellikten çıkartarak grup ile çalışmalarını desteklemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kontrol grubunda yaratıcı drama yönteminin etkisinin en fazla olduğu kinestetik öğrenmede ise belirgin bir farklılık tespit edilememiştir.

Demirkaya (2003), 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştırdığı doktora tezinde deney grubu öğrencilerinin %42.7'sinin analitik öğrenen, %25.8'inin imgesel öğrenen, %23.6'sının sağ duyulu öğrenen ve %7.9'unun dinamik öğrenen olduğunu tespit etmiştir. Bengiç (2008), öğrenme stilleri ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı yüksek lisans tezinde 1120 6.ve 7. sınıf öğrencisinin asıl öğrenme stili tercihlerini kinestetik, işitsel ve dokunsal öğrenme stilleri olduğunu; ikinci derecede öğrenme stili tercihlerini grupla, görsel ve bireysel öğrenme stilleri olduğunu, öğrencilerin olumsuz öğrenme stillerinin ise bulunmadığını tespit etmiştir. Şeker (2010), sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve kavram yanılgıları üzerine etkisini araştırdığı doktora tezinde deney grubunda yer alan öğrencilerin %49,02'sinin hareketli öğrenme, %29,41'inin görsel öğrenme, %21,57'sinin işitsel öğrenme stiline sahip olduklarını; kontrol grubunun ise, %47,06'sının hareketli öğrenme, %35,29'unun görsel öğrenme, %17,65'inin ise işitsel öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Yurtseven (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı yüksek lisans tezinde 370 beşinci sınıf öğrencisinin %47,8'i "*I.Tip (değiştiren)*", %23'ü "*II. Tip (özümseyen)*", %13,8'i "*III. Tip (ayrıştıran)*", %15,4'ü "*IV. Tip (yerleştiren)*" öğrenme stiline olduklarını tespit etmiştir.

Toğrul (2014), öğrenme stilleri ile başarı arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde 508 ilköğretim öğrencisinin %49.6'sı işitsel öğrenme, % 36.2'si görsel öğrenme, % 14.2'si dokunsal öğrenme stilinde olduğunu tespit etmiştir. Adatepe (2014), çalışma alışkanlığı, akademik başarı ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde 912 7. ve 8. sınıf öğrencisinin %31,4'nün değiştiren, % 25'nin ayrıştıran, % 21,4'nün özümseyen, % 19,5'inin yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğunu tespit etmiştir. Uygungül (2016), yaratıcı drama yönteminin öğrenme stillerine göre akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini incelediği yüksek lisans tezinde dördüncü sınıf öğrencilerinin çevresel, duygusal, sosyolojik ve fizyolojik boyutlarda farklı tercihlerde bulunduklarını tespit etmiştir. Çelik Can (2017), üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme becerilerini araştırdığı yüksek lisans tezinde öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımlarının %34,4'ü özümseme, %32,1'i değiştirme, %22,9'u ayrıştırma ve %10,7'si yerleştirme öğrenme stilinde olduğunu tespit etmiştir. Baykal (2019), öğrenme stilleri ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde 141 7. sınıf öğrencisinin en çok özümseyen, sonra değiştiren, daha sonra ayrıştıran ve son olarak da yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu ve en az tercih edilen öğrenme stilini ise yerleştiren olarak tespit etmiştir. Öztürk Yükcü (2021), 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde 71 öğrencinin en çok paylaşımcı öğrenme stilini tercih ettiğini, bunu sırasıyla rekabetçi, bağımlı ve iş birlikli öğrenme stillerinin izlediğini, en az tercihin ise bağımsız ve çekingen öğrenme stillerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercihlerinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

İkinci alt probleme yönelik ölçeğin toplam altı alt boyutunun analizlerinin sonucunda tüm karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyleri $p>,05$ olarak bulunmuştur. Bu kısımda ortalamalar üzerinden bir değerlendirme yapıldığında uygulama sonrasında deney $\bar{X} = (40,00)$ ve kontrol $\bar{X} = (36,70)$ grubunun kinestetik öğrenme alt boyutunun ortalamalarında deney grubu lehinde bir artış vardır. Yine deney grubu öğrencilerinin ön test bireysel öğrenmeye daha yatkın olmaları ve bu durumun son testte azalması dikkate değerdir. Grupla öğrenme alt boyutunda 9 puanlık bir fark var ve deney grubu bu farkı son testte 4 puana indiriyor. Bu durumda kontrol grubu öğrencilerinin grupla öğrenmede ön testten son teste bir azalma yaşaması deney grubu öğrencilerinin ise puanlarını arttırması yaratıcı drama uygulamalarının deney grubu

öğrencilerini bireysellikten çıkartarak kinestetik ve grupla öğrenmeye yönlendirdiği yorumu yapılabilmektedir.

Sa-ngiemjit vd. (2023) İspanya ve Tayland toplam 249 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında farklı toplumlar ve kültürdeki öğrenciler ile öğrencilerin öğrenme stilleri ile becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, farklı kültürlerdeki öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduklarını fakat öğrencilerin benzer öğrenme becerilerine sahip olduklarını ve bir yarı dönem sonra tekrarlanan araştırmada iki ülkedeki öğrencilerin öğrenme becerilerinde önemli gelişmeler göstereler de öğrenme stillerini etkilediğini fakat öğrenme becerilerini etkilemediği sonucunu elde etmişlerdir.

Uysal (2010) iş birlikli öğrenmenin öğrenme stilleri üzerine etkisini de ele aldığı doktora tezinde iş birlikli öğrenme tekniklerinden akademik çelişkinin sosyal bilgiler dersinde kullanımının öğrencilerin öğrenme stilleri üzerinde bir değişiklik yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde deney grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercihlerinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin ölçek alt boyut puanlarının anlamlılık düzeylerinin $p>0,05$ olmasına rağmen ön test ve son testlerdeki ortalamalarındaki artışların yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilere olumlu katkı sağladığı tespiti yapılabilmektedir. Özellikle bireysel öğrenme ortalamalarındaki azalma, kinestetik ve grupla öğrenme alt boyutlarının ortalamalarındaki artış deney grubundaki öğrencilerin yaratıcı drama ile bireysellikten sıyrılıp beraberce bir şeyler yaparak öğrenmeyi tercih ettikleri tespitini ortaya çıkarmaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercihlerinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ölçek alt boyut puanlarının anlamlılık düzeyleri $p>0,05$ olarak bulunmuştur.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin algısal öğrenme stili tercihlerinin alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır ve bu alt problem kapsamında deney grubu kız ve kontrol grubu kız, deney grubu erkek ve kontrol grubu erkek, deney grubu erkek ve kontrol grubu kız, deney grubu kız ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin karşılaştırmalı analizleri yapılmıştır.

Algısal öğrenme stili ölçeğinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmalarında deney grubu erkek ve kontrol grubu kinestetik öğrenme alt boyutunda son test ortalamaları deney grubu $\bar{X} = (10,50)$, kontrol grubu $\bar{X} = (5,81)$ ve $p < ,042$; deney grubu kız kontrol erkek işitsel öğrenme alt boyutu son test ortalamaları deney grubu $\bar{X} = (13,38)$ kontrol grubu $\bar{X} = (7,13)$ ve $p < ,024$; deney grubu kız kontrol erkek kinestetik öğrenme alt boyutu son test ortalamaları deney grubu $\bar{X} = (40,35)$ kontrol grubu $\bar{X} = (30,75)$ ve $p < ,003$ anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu sebeple yaratıcı drama uygulamalarının cinsiyet değişkenine göre kinestetik öğrenme alt boyutunda deney grubu erkek öğrencilerini kontrol grubu erkek öğrencilerine, işitsel öğrenme alt boyutunda deney grubu kız öğrencilerini kontrol grubu erkek öğrencilerine ve yine kinestetik öğrenme alt boyutunda deney grubu kız öğrencilerini kontrol grubu erkek öğrencilerine oranla $p < ,005$ anlamlılık düzeyinde olumlu etkilediği sonucu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu erkek öğrencilerinin bireysel öğrenme alt boyutu karşılaştırmalarında anlamlılık düzeyi $p > ,005$ olarak hesaplanırsa da ortalamalara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ortalamalarındaki azalma ve kontrol grubu öğrencilerindeki artış yaratıcı drama uygulamalarının deney grubu öğrencilerini bireysellikten çıkartmaya olumlu katkı sağladığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı şekilde deney grubu erkek ve kontrol grubu kız öğrencilerinin grupla öğrenme alt boyutu karşılaştırmalarında yine anlamlılık $p > ,005$ olarak hesaplanırsa da düzeyi deney grubu öğrencilerinin ortalamalarındaki artış ve kontrol grubundaki azalma deney grubu öğrencilerinin yaratıcı drama uygulamaları sayesinde bireysellikten çıkarak grupla öğrenmeye yöneldikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Demirkaya (2003), 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini araştırdığı doktora tezinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sahip oldukları öncelikli öğrenme stillerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit etmiştir.

Özer (2010), 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerilerini incelediği yüksek lisans tezinde öğrenme stillerinin cinsiyete göre değişmediğini saptamıştır.

Yurtseven (2010), beşinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamamıştır.

Adatepe (2014), 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde öğrenme stilleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Toğrul (2014), ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu yüksek lisans tezinde ses, sabırlılık durumu ve çeşitli yollarla öğrenme alt boyutlarında kız öğrencilerin lehinde bir anlamlılık düzeyi saptamıştır. Fakat cinsiyet ile ışık, sıcaklık, oturma, çalışma zamanı, yiyecek, motivasyon, sorumluluk, yetişkinle öğrenme, sosyal etkileşim, biçimsellik, hareketlilik ve algısal öğrenme stilleri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık saptamamıştır.

Çelik (2017), üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerini belirlediği yüksek lisans tezinde öğrenme stillerinin cinsiyet ve bazı değişkenler açısından farklılık göstermediğini saptamıştır.

Güzel (2019), 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği yüksek lisans tezinde cinsiyete göre 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Cinsiyete göre 7. sınıf öğrencilerinin yansıtıcı gözlem ve SK-SD puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu, erkek öğrencilerin yansıtıcı gözlem puanlarının ortanca değeri kız öğrencilerin puanlarına kıyasla daha yüksek iken kız öğrencilerin ise SK-SD puanlarının ortanca değeri erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek olarak saptamıştır. Cinsiyete göre 8. sınıf öğrencilerinin ise 7. sınıftaki öğrencilerinin tam tersi bir sonuca ulaşmıştır. Buna göre 8. sınıfta eğitim gören kız öğrencilerin yansıtıcı gözlem alt faktör puanının ortanca değeri erkek öğrencilerin puanlarının ortanca değerine oranla anlamlı düzeyde yüksek olarak saptamıştır.

Küpeli (2021), öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tezinde ölçeklerden alınan genel puanların cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını saptamıştır.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Altıncı alt probleme yönelik analizler sonucunda uygulama sonrası yapılan başarı testi sonuçlarına göre yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları, müfredat programı uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarına yüksek olduğu görülmektedir fakat bu artışın anlamlı bir düzeyde olduğu tespit edilememiştir. Öğrencilerin ön test puanları birbirlerine yakın olmadığı için bu durumun eşitlenmesi açısından ancova testi yapılmıştır. Testin sonucuna göre her iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat deney grubu öğrencilerinin ortalamaları kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazladır. Deney grubu öğrencilerine son testin uygulanacağı gün matematik sınavlarının olması öğrencilerde dikkat eksikliğine sebep olduğu düşüncesi sonucun bu şekilde anlamlılık düzeyini etkilediği kanısını ortaya çıkarmıştır.

Sağır (2001), dramatizasyonun başarıya etkisini incelediği yüksek lisans tezinde akademik başarı üzerine anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen dramatizasyon yönteminin öğrencileri ezbercilikten uzaklaştırarak anlayarak öğrendiklerini ve öğrendiklerini daha kolay hatırladıklarını ifade etmiştir.

Ekinözü (2003), canlandırmanın öğrenci başarısı ve hatırlama düzeyine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde *“öğrencilerin başarıları yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen canlandırma yönteminin öğrencilerin hatırlama düzeyleri üzerinde etkili olduğu”* sonucuna ulaşarak araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Özer (2004), sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı ve demokratik tutumlara etkisini incelediği yüksek lisans tezinde yaratıcı drama yönteminin ders başarısına manidar bir etkisi bulunamamıştır ifadelerine yer vermiştir.

Selmanoğlu (2009), Türkçe dersinde yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde çalışmaya benzer şekilde deney ve kontrol gruplarının her ikisinin de ön test ve son test puanlarında anlamlı bir farkın olduğunu fakat deney ve kontrol grubunun karşılaştırmalı analizinde akademik başarı da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmacı bu sonucun uygulama süresinin azlığı, öğrencilerin hazır

bulunuşluklarının yüksek olması ve araştırmacının uygulama yapılan deney grubun öğrencilerini tanımamasına bağlamaktadır.

Çokçalışkan (2023), hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kavram öğrenme başarısı, akademik başarı ve kalıcılığa etkisini incelediği yüksek lisans tezinde; akademik başarı açısından deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarında artış gözlenmiştir ve bu artışın deney grubunun lehinde olduğunu fakat bu artışın anlamlı bir farklılık ifade etmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma ile aynı sonuca benzemektedir. İlgili literatürdeki bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir.

Uyungül (2016), akademik başarıyı öğrenme stillerine göre analiz ettiği yüksek lisans tezinde bazı kategori ve alt boyutlarda yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etki yarattığını ortaya koymuştur ve Öztürk (2021), akademik başarıyı öğrenme stillerine göre analiz ettiği yüksek lisans tezinde öğrencilerin Türkçe, Sosyal bilgiler ve İngilizce derslerinin genel not ortalamalarına bakarak öğrenme stilleri bakımından anlamlı bir fark bulunduğu tespit etmiştir. Türkçe dersi ve genel not ortalamalarının paylaşımcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin bağımlı öğrenme stiline göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Göncüoğlu (2010), Nayci (2011), Malbeği (2011), Ütkür (2012), Akkuş (2013), Yılmaz (2013), Ulubey (2015), Sarı (2017), Ali (2019), Şentürk (2020), İbak (2023) çalışmalarında yaratıcı drama yönteminin akademik başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlgili literatürdeki bu çalışmalar araştırma ile farklı yönde sonuçlara ulaşmışlardır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın yedinci alt probleminde deney grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersini yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi üzerine ilişkin görüşleri nelerdir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu soru kapsamında öğrencilerden uygulama sürecine ilişkin görüşlerini yansıtan kompozisyon, afiş, slogan, şiir örnekleri yazmaları istenmiştir. Ayrıca araştırmacı süreç boyunca araştırmacı günlükleri tutarak öğrencileri gözlemlemiş ve sürece yönelik gözlemlerde bulunmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin hazırlamış oldukları kompozisyon, afiş, slogan örnekleri bir bütün halinde içerik analizine tutulmuştur. Araştırmacı günlükleri de dersin video kayıtlarının analizleri ile değerlendirilerek içerik analizi yapılmıştır ve sonucunda hem

öğrencilerin hazırlamış oldukları örnekler hem de araştırmacı günlükleri birbirlerini tamamlar şekilde sunulmuştur.

Öğrenci görüşleri analizinde öğrencilerin görüşlerini en fazla kompozisyon yaparak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Afiş, slogan hazırlama, şiir yazma, resim yaparak kendilerini ifade etmelerinde sıkıntı vardır. Bu durum uygulama sürecinde de araştırmacı tarafından fark edilen bir durumdur. Öğrenciler özellikle kelime oyunu uygulamasında ilk zamanlar çekingen davranmışlardır. Yaratıcı bir şeyler uyduramayız endişesi taşımışlardır ve doğaçlamalarda araştırmacı destekli ilerleyebilmişlerdir fakat uygulamanın ilerleyen zamanlarında bu durumda ilerleme kaydedildiği gözlemlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerini kompozisyon üzerinden aktarmaları yaratıcı ürünlerde sıkıntı yaşamaları öğrencilerin uygulamalardaki tavırlarıyla benzer niteliktedir. Bu durum öğrencilerin yaratıcılık konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve bu konuda desteklemeleri gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğrenci kompozisyonlarından elde edilen verilerde öğrencilerin “*Derse yönelik öğrenci duyguları*” temasında en fazla “*Eğlenme ve Utanma*” duygularını hissettikleri belirlenmiştir. “*Dersin öğrencilere katkısı*” teması altında ise en fazla “*Eğlenme ve Anlamli Öğrenme*” sağladıkları belirlenmiştir.

Karabulut (2022), yaratıcı drama yönteminin eleştirel düşünme becerisi ve çevre duyarlılığına etkisini incelediği yüksek lisans tezinde öğrencilerin “*yaratıcı drama yöntemi kullanılan sosyal bilgiler dersinde eğlendikleri ve öğrenme sürecinde daha aktif oldukları için daha iyi öğrendikleri*” ifadelerine yer vererek araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiştir.

Memişoğlu (2020), sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama uygulamalarını konu aldığı yüksek lisans tezinde elde ettiği öğrenci görüşlerinden yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin derse olan ilgisini, heyecanı, aktif katılımını ve aralarındaki etkileşimi sağladığını ifade ederek araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Çiğdem (2022), sosyal bilgiler dersinde adil olma değerini yaratıcı drama yoluyla kazandırılmasını incelediği yüksek lisans tezinde öğrenci günlükleri ile elde ettiği verilerde öğrencilerin yapılan etkinlikleri “*çok beğendiklerini, yapılan uygulamaları heyecan ve merak içinde beklediklerini, iyi, mutlu, güzel, neşeli hissettiklerini, uygulamaları hem eğlendirici hem de kalıcı bulduklarını*” ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmelerden öğrencilerin öğretim süreci ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduklarını ifade ederek araştırma ile benzer ifadelere yer vermiştir.

Adıgüzel (2023), yaratıcı drama yöntemi ile hayır diyebilme becerisinin geliştirilmesini araştırdığı yüksek lisans tezinde yaratıcı drama yöntemi ile dersin işlenmesinden öğrencilerin memnun olduklarını ve yaratıcı dramanın oyun temelli olmasının derse zevk ve kalıcılık kazandırdığını ifade ederek araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiştir.

Doğanay (2023), sosyal bilgiler dersinde eğitsel rol uygulamasının empati becerisi kazandırılması üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tezinde araştırmayı destekleyen şekilde öğrencilerin uygulamalardan keyif aldıklarını, memnun kaldıklarını ve dersi çekici hale getirdiği sonuçlarını elde etmiştir.

Araştırmacı günlükleri analizinden elde edilen verilerde “*Sınıfın duygusal ortamı*” teması altında öğrencilerin en fazla “*Eğlenme ve Utanma*” yaşadıkları belirlenmiştir. “*Sınıfın sosyal ortamı*” teması altında öğrencilerin en fazla “*İstek-isteksizlik, Uyum, Rahatlık, Aktif Katılım*” sağladıkları belirlenmiştir. “*Sınıfın öğrenme ortamı*” teması altında öğrencilerin en fazla “*Hazır Bulunuşluk, Anlamlı Öğrenme ve Davranışa Dönüşme*” konusunda olumlu ilerleme kaydettikleri fakat “*Dersin Amacını Anlamama ve Yaratıcılık*” konularında sıkıntı yaşadıkları sürecin sonuna doğru bu iki alanda olumlu ilerleme kaydettikleri belirlenmiştir. “*Araştırmacı Kimliğim*” teması altında araştırmacı en fazla “*Mutluluk*” duygusunu hissetmiştir. Süreç içerisinde en fazla kendisinde “*Eksiklik ve Düzeltme, Esneklik, Eleştiri*” konularında iyileştirmiştir. “*Sınıf Hakimiyeti*” en fazla yaşanan sıkıntı olarak belirlenmiştir. Bu durum yaratıcı drama yönteminin öğrencileri oyun oynuyoruz düşüncesine yönlendirmesi ve öğrencilerin sınıf kurallarını unutmaları ile açıklanabilir.

Barcı (2018), değer eğitiminde yaratıcı drama yönteminin etkisini incelediği yüksek lisans tezinde öğretmen tarafından tutulan günlüklerin analizinde yöntemin öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgi ve motivelerini arttırdığını ve öğrenme sürecini somutlaştırdığını tespit ederek araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Akdeniz (2019), sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin hayal gücüne etkisini incelediği yüksek lisans tezinde öğrencilerin özgüven kazandıklarını ve çekingenlik göstermelerine rağmen etkinliklerini tamamladıklarını ifade ederek araştırmayı destekler sonuçlara ulaşmıştır.

Çiğdem (2022), sosyal bilgiler dersinde adil olma değerini yaratıcı drama yoluyla kazandırılmasını incelediği yüksek lisans tezinde araştırmacı notları analizinde öğrencilerin süreç içerisinde keyifli oldukları, eğlendikleri, dersi sevdiklerini ifade etmesinin yanında

olumsuz olarak ses yükseltme, öğretmeni dinlemem ve devamlı oyun isteme gibi durumları da yaşadığını ifade ederek çalışma ile benzer sonuçlara tezinde yer vermiştir. Bu olumsuz durumlarda aynı çalışmadaki gibi araştırma sonuna doğru azalma olduğu ve tekrar yaşanmadığını ifade etmiştir.

Takımcı (2023), yaratıcı drama eğitiminin ortaöğretim öğrencilerinin tiyatral becerilerine katkısını incelediği yüksek lisans tezinde öğrencinin aktif olmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı tespiti ile araştırma ile benzer sonuçlar elde etmiştir.

Benzer şekilde Ütkür (2012), Ulubey (2015), Uygungül (2016), Çetinkaya (2019) araştırmayı destekler şekilde yaratıcı drama uygulamalarının dersi çekici hale getirdiğini, öğrencilerde olumlu görüşler yarattığını, öğrencilerin keyif aldıklarını, memnun kaldıklarını ve iletişim, birbirlerine karşı hoşgörülü olma gibi çeşitli sosyal becerileri kazandırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrenme stilleri üzerine etkisi, akademik başarı üzerindeki etkisi ve öğrencilerin derse yönelik görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; yaratıcı dramanın öğrencilerin öğrenme stilleri tercihlerini kinestetik öğrenmeyi ilk sıraya almaları ile etkilediği sonucuna varılabilmektedir. Yaratıcı drama yöntemi tüm duyu organlarına hitap edebilen bir yöntem olarak tanımlanmaktadır fakat baskın olarak bireylerin kinestetik yani vücut olarak aktif oldukları alanları daha fazla etkilemektedir. Araştırmada öğrencilerin kinestetik alana ait tercihlerindeki artış bu bakımdan önem arz etmektedir. Ayrıca uygulama yapılan grubun bireysellikten çıkarak grup ile öğrenme tercihlerindeki artışlarda dikkate değerdir. Ayrıca örneklem sayısının ölçek analizlerinin anlamlılık düzeyini etkilediği kanısını ortaya koymaktadır. Akademik başarı düzeylerindeki artış da dikkate değerdir. Yaratıcı drama öğrencileri derse motive etme konusunda kısa sürede büyük etkiye sahiptir ve ders başarısı konusunda da etkisi yadsınamaz fakat kontrol edilemeyen (sınav zamanları vb.) durumlar sebebiyle araştırmada akademik başarı anlamlılık düzeyini etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden elde edilen görüşlerin analizleri, araştırmacı günlükleri analizleri, video analizleri ve çalışma yaprakları analizleri sonucunda öğrencilerin başarı oranlarını arttırmaları ile anlamlı öğrenmeyi sağladıklarını ifade etmeleri paralellik göstermekte ve yaratıcı dramanın başarı üzerinde de olumlu katkı sağladığını desteklemektedir. Aynı şekilde kinestetik öğrenme ve grup ile öğrenme verilerindeki artış öğrencilerin katılımlarındaki artış, derse karşı ilgi ve istek duymaları ile paralellik göstermektedir. Öğretim programlarındaki teorideki yaklaşımların

uygulamadaki geçerliliğine bakılacak olunursa; uygulama esnasında en başta sınıf ortamının fiziki yapısının yaratıcı drama uygulamalarına elverişli olmaması olmak üzere, ders süresinin planları uygulamada yetersiz olması, öğrencilerin yaratıcı drama konusunda bilgilerinin olmaması, uygun okul bulma ve araştırmayı gerçekleştirme kısmında çeşitli zorluklar yaşanmıştır. Bu bağlamda ileriye yönelik yapılacak olan araştırmalara öneriler sunulmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve program düzenleyicilerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu öneriler şu şekildedir:

- Araştırma yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda yaratıcı drama yönteminin diğer sınıf düzeylerinde ve bu yöntemin kullanılmasına uygun farklı ders konularında da uygulanması önerilebilir.
- Araştırma 6. sınıf sosyal bilgiler dersinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin yenilenen öğretim programı çerçevesinde farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Yaratıcı drama yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağlamasının yanında zaman alıcı olduğu ve sosyal bilgiler dersi için belirlenen haftalık ders saati içinde gerçekleştirilmesi konusunda zorluk yaşandığını göstermektedir. Bu bağlamda yaratıcı drama uygulamalarına daha fazla yer verilebilmesi ve bu sürecin daha etkili olabilmesi için ortaokulda sosyal bilgiler dersine ayrılan haftalık ders saatlerinin arttırılması planlanabilir. Öğretmenler yaratıcı drama yöntemi kullanımı, öğrenciler ise yaratıcı drama eğitimi konusunda teşvik edilebilir.
- Araştırma bir deney ve bir kontrol grubu olacak şekilde tasarlanmış bu şekilde örneklem sayısının düşük olması araştırmanın bulgularının anlamlılık düzeylerini etkilemiştir. Bu sınırlılıklardan hareketle gelecekte iki deney ve iki kontrol grubu şeklinde ya da daha fazla olacak şekilde örneklem sayısı çoğaltılarak bu etki ortadan kaldırılabilir. Bu durum göz önünde bulundurularak farklı bir çalışma yapılabilir.
- Örneklem sayısının arttırılması ile ölçek alt boyutlarındaki öğrenme stillerine göre öğrencilerin başarı düzeylerinin karşılaştırılması yapılabilir.
- Araştırmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin algısal öğrenme stilleri üzerine etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda, yaratıcı drama yönteminin MEB

tarafından belirlenen diğ er beceriler (eleştirel düşünme, problem c zme, empati, iş birliğı gibi)  zerindeki etkisi araştırılabilir.

- Araştırmada, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin algısal öğrenme stilleri üzerine etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak araştırmalarda, yaratıcı drama yönteminden farklı bir yöntemin etkisi incelenebilir.
- Araştırmada sosyal bilgiler dersi kapsamında yaratıcı drama yöntemine uygun plan ve etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmada kullanılan plan ve etkinliklerden sosyal bilgiler  ğretmenlerinin ve araştırmacıların faydalanması önerilebilir.



KAYNAKÇA

- Adatepe, E. (2014). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile çalışma alışkanlıkları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Adıgüzel, Ö. (2008). Türkiye’de eğitimde yaratıcı dramının yakın tarihi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(15), 7-28.
- Adıgüzel, H. Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Natürel Yayınevi.
- Adıgüzel, H. Ö. (2022). *Eğitimde Yaratıcı Drama (8. Baskı)*. Yapı Kredi Yayınları.
- Adıgüzel, S. (2023). *İlkokul 3. sınıf hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yoluyla hayır diyebilme becerisinin geliştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Akdeniz, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin hayal gücüne yönelik bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Akkuş, Ç. (2013). *İlköğretim birinci sınıf hayat bilgisi dersindeki fen kavramlarının drama yöntemiyle öğretiminin öğrenmedeki başarı ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akoğuz, A. & Akoğuz, M. (2011). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Akyıldız H. (1994). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. Neşa Ofset ve Ambalaj Sanayi ve Ticaret A.Ş.
- Alavinia, P. & Ebrahimpour, S. (2012). On the correlation between emotional intelligence and learning styles: The case of Iranian academic EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1291-1299.
- Ali, A. M. S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanılmasının iletişim becerilerine ve akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, B. & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 21, 35-48.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Alfa Yayınevi.
- Aykaç, N. & Ö. Ulubey (2008). Yaratıcı drama yöntemi ile yapılandırmacılık ilişkisinin 2005 MEB ilköğretim programlarında değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 26-47.
- Azarkhordad, F. & Mehdinezhad, V. (2016). Explaining the students’ learning styles based on Grasha-Riechmann’s student learning styles. *Journal of Administrative Management, Education and Training*, 12(6), 241-247.
- Bacanlı H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Bağdatlı, M. İ. (2010). Kâzım Karabekir'in uygulamalarında yaşayarak öğrenme ve eğitici drama. *İstanbul Üniversitesi ilahiyat Fakültesi Dergisi*, 23, 121-140.
- Bhatti, R. U., & Bart, W. M. (2013). On the effect of learning style on scholastic achievement. *Current Issues in Education*, 16(2).
- Barcın, F. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Değerler Eğitiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Batdı, V. & Batdı, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1459-147.
- Baykal, T. (2019). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi].
- Bayrakçı, M. (2007). *Okul öncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Bengiç, G. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sosyal bilgiler dersindeki başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Biedenbender, A. J. (2012). An exploratory study of learning styles in the elementary music classroom [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan, Ann Arbor.
- Bilek, E. (2009). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde dramatizasyon yönteminin öğrencilerin sosyal – duygusal uyumlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Bilgin, İ. & Bahar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 19-38.
- Bilgili, S. A. (2009). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. S. A. Bilgili (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 1-34). Pegem Akademi.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. Beyaz Yayınları.
- Bozdoğan, Z. (2006). *Okulda rehberlik etkileri ve yaratıcı drama (2. baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Bütün, M. (2017). Araştırma Yaklaşımının Seçimi. B. S. Demir. (Ed.), *Araştırma Deseni* içinde (s.3-23). Eğiten Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA Akademi.
- Brooks, J. G. & Brooks M.G. (1993). *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cano, F., Hughes, H. E. & Hughes, G. (2000). Learning and thinking styles: An analysis of their interrelationship and influence on academic achievement. *Educational Psychology*, 20(4), 413-426.

Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 420-441.

Chen, H. T. (2006). *Grade level differences in preceptual learning style preferences and language learning strategies of grade seven to grade nine students learning english as a foreign language in taiwan* [Unpublished doctoral thesis]. Idaho State University.

Chislett, V., & Chapman, A. (2005). VAK Learning styles self-assessment questionnaire. Retrieved April, 2010 from <http://www.businessballs.com>.

Cırık, İ. (2011). Stil ve strateji etkileşimi. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 185-197). Anı Yayıncılık.

Corbin, A. (2017). Assessing differences in learning styles: age, gender and academic performance at the tertiary level in the Caribbean. *The Caribbean Teaching Scholar*, 7(1), 67-91.

Çalışkan, N. & Karadağ, E. (2008). *İlköğretimde Drama “Oyun ve İşleniş Örnekleriyle”* (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Çatak, M. (2016). Sosyal Bilgiler Programlarının Tarihi Gelişimi. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.2-23). Anı Yayıncılık.

Çaycı, B. (2007). *Kavram öğreniminde kavramsal değişim yaklaşımının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çelik, C. M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Çelik, A. & Kamış, E. (2019) Sosyal bilgiler dersi öğretim programının öğrenme alanı beceri ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 391-410.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (5. Baskı). Celepler Matbaacılık.

Çetinkaya, C. (2019). *Sosyal bilgiler dersinin yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.

Çiğdem, G. (2022). *Sosyal Bilgiler Dersinde Adil Olma Değerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Kazandırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Çokçalışkan, H. (2023). *İlkokul üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrencilerin kavram öğrenme başarılarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Dede, Y. (2017). Nitel Yöntemler. S. B. Demir. (Ed.), *Araştırma Deseni* içinde (s.183-213). Eğiten Kitap.

- Demirkan, Ş. (2004, Mayıs). Lisans Programında Muhasebe Eğitiminin Kalitesini Artırma Yollarına İlişkin Bir Yaklaşım: Öğrenme Stilleri. Muhasebe Sempozyumu, Antalya.
- Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 17-52). PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, N. (2023). *Sosyal bilgiler dersinde eğitsel rol çalışmasının empati becerisinin kazandırılmasına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Dönmezer İ. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. E.Ü. Basımevi.
- Dunn, R. & Reckinger, N. (1982). Learning styles. *Educational Leadership*, 39, 629- 630.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1993). *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles Practical Approaches For Grades. 7–12*. USA: Ailyn & Bacon.
- Dunn, R. (2000). Practical approaches to using learning styles in higher education. Rita Dunn & Shirley A. Griggs (Eds), *Capitalizing on college students' learning styles: theory, practice, and research* içinde (s. 3-18). London: Bergin&Garvey.
- Ekici, G. (2002). Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 42-47.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri (1. Baskı)*, Gazi Kitabevi.
- Ekinözü, İ. (2003). *İlköğretimde Permütasyon ve Olasılık Konusunun Dramatizasyon ile Öğretiminin Başarıya Etkisinin İncelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Erden, M. & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, S. (2008). *Drama ile matematik etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 173-184.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>
- Fer, S. (2011). Öğrenme stilleri ve stil odaklı öğretim tasarımı. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 199-216). Anı Yayıncılık.

Given K. B. (2000). *Learning Styles: A Guide for Teachers and Parents*. Learning Forum Publications, USA.

Güler, M. (2015) *Sınıf ve branş öğretmenlerinin yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algı düzeyleri ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Amasya Üniversitesi.

Güneş, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersine yaratıcı drama yöntemiyle tarihsel empati becerisinin kazandırılmasına yönelik etkinlik temelli bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.

Güneysu, S. (1991). *Eğitimde Drama Ulusal Okul Öncesi Eğitimi*. Yapa Yayınları.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Güven, Z. A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde drama yönteminin kullanımı üzerine nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 1(2), 52-62.

Güzel, M. & Kılınç, M. (2022). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(12), 1-22.

Gordon, H. R. D. (1998). *Identifying Learning Styles*. ERIC Document, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED424287.pdf>.

Gönen, M. & Dalkılıç, N. U. (2009). *Çocuk Eğitiminde Yaratıcı Drama*. Epsilon Yayıncılık.

Göncüoğlu, G. Ö. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokrasinin serüveni ünitesinin öğretiminde drama ve iş birlikli öğretim yöntemlerinin öğrenci tutum ve başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.

Hacıömeroğlu, G. (2017). Karma Yöntemler. S. B. Demir (Ed.), *Araştırma Deseni* içinde (s.215-240). Eğiten Kitap.

Heathcote, D. (1984). *Collected Writings*. London: Hutchinson.

Honigsfeld, A. & Dunn, R. (2003). High school male and female learning-style similarities and differences in diverse nations. *Journal of Educational Research*, 96(4), 195-206.

İbak, C. (2023). *6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde drama yöntemi kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.

Jen, C. C., Chong, S. T. & Wan, M. F. W. I. (2005). Are learning styles relevant to virtual reality? *Journal of Research on Technology in Education*, 38(2), 123-141.

Jonassen, D. H. & Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kaf, H. Ö., Bulut, S. & Saban, A. (2008). Öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin bireysel ve akademik kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 63-81.
- Karabulut, Ö. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve çevresel duyarlılığına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi].
Trabzon Üniversitesi.
<http://acikerisim.trabzon.edu.tr/xmlui/handle/123456789/11>
- Karadağ, E. (2005). *Eğitim yönetimi ve öğretim yöntemleri ilişkisi kapsamında drama yönteminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Karadağ, E. & Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan-uygulamaya ilköğretimde drama*. Anı Yayıncılık.
- Karakaya, N. (2007). İlköğretimde drama ve örnek bir uygulama. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 103-139.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler (37. Basım)*. Nobel.
- Kayhan, H. C. (2004). *Yaratıcı dramının ilköğretim 3. sınıf matematik dersinde öğrenmeye, bilgilerin kalıcılığına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kayhan, H. C. (2012). Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 97-120.
- Kaymakcı, S. (2009). Yeni sosyal bilgiler programı neler getirdi? [Prof. Dr. Reşat Genç'e Armağan Özel Sayısı]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1530-1545.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kılıç, M. (2002). Öğrenmenin doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme içinde* (s. 167-195). Pegem Yayıncılık.
- Kitson, N. & Spiby, I. (1997). *Drama 7-11 developing primary teaching skills*. USA: Routledge.
- Koç, D. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri: fen başarısı ve tutumu arasındaki ilişki (Afyonkarahisar İl örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Koç, K. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde dramatizasyonla yaratıcı dramanın karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuzmayıs Üniversitesi.

Kolb, D. A. (1981). Experimental learning theory and the learning style inventory: A reply to friedman and stumpf. *Academy a Management Review*, 6(2), 289-296.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Englewood Cliffs.URL: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>.

Kolb, A.Y. & Kolb, D. A. (2005). “Learning styles and learning spaces: Enhancing learning in higher education”, *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212. <http://dx.doi.org/10.5465/AMLE.2005.17268566>.

Kolb, D. A. & Joy, S. (2009). Are there cultural differences in learning style? *International Journal Of Intercultural Relations*, 33(1), 69-85.

Köklü, S. (2003). *Türkçe öğretiminde 7. ve 8. sınıf öğrencilerine dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Köksal, N. (2007). Eğitim programları ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 179-191.

Küçükahmet, L. (2001). *İlköğretimde drama*. Nobel Yayıncılık.

Küpeli, Z. (2021). *Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile akademik özgüvenleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Landy, J. A. N. (2004). *Effects of tactual and kinesthetic instructional resources on bermudian middle-school students' vocabulary achievement and attitudes* [Unpublished doctoral thesis]. St. John's University.

Lawrence, M. & Veronica, M. (1997). Secondary school teachers and learning style preferences: Action or watching in the classroom? *Educational Psychology*, 17, 157-169.

Lee, B. K., Patall, E. A., Cawthon, S. W. & Steingut, R. R. (2015). The effects of drama-based pedagogy on PreK-16 outcomes: A Meta-analysis of research from 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85, 3-49.

Levent, T. (1985). Özlediğimiz tiyatro. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama, 1985- 1995, yazılar (1. cilt)* içinde (s. 31-38). Natürel Kitap Yayıncılık.

Loizou, E., Michaelides, A., & Georgiou, A. (2017). Early childhood teacher involvement in children's socio-dramatic play: creative drama as a scaffolding tool. *Early Child Development and Care*, 189(4), 600–612. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1336165>

Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 503-519.

- Madhu, S. & Bhattachryya, D. (2023). Learning styles preferences among the students. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 5(1), 1-12.
- Malbeleği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi
- Martira, M. D. (2023). Learning and teaching styles in the graduate school education: Identifying, analyzing and facilitating. *Journal of Advanced Zoology*, 44(3), 1417-1422.
- Matthews, D. B. (1996). An Investigation of learning styles and perceived academic achievement for high school students. *Clearing House*, 69(4), 249- 254.
- McCaslin, N. (2006). *Creative Drama in the Classroom and Beyond*, 8/E. Pearson Education.
- MEB (1999). İlköğretimde Drama. Ankara: I. Milli Eğitim Yayınevi.
- MEB. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686> pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB (2024). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. tymm.meb.gov.tr pdf sayfasından erişilmiştir.
- Memişoğlu, Z. (2020). *Sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama uygulamaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Meydan, A. (2010). Sosyal bilgiler disiplininde coğrafyanın yeri ve önemi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri* içinde (s. 65-83). Maya Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffatt, M. P. (1957). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (Çev. Nesrin Oran). İstanbul: Maarif Basımevi.
- Murray, R. M. (2004). *An exploration of the kinesthetic learning modality and virtual reality in a web environment* [Unpublished doctoral thesis]. Brigham Young University.
- Nayci, Ö. (2011). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Nixon, J. (1987). *Teaching Drama*. London: Ma. Ma. Educ.
- Nutku, Ö. (1990). *Oyun, Çocuk ve Tiyatro*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Okvuran, A. (1995). Çağdaş insanı yaratmada yaratıcı drama eğitiminin önemi ve empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama, 1985-1995, yazılar, (1. cilt)* içinde (s. 231-244). Natürel Kitap Yayıncılık.
- Okvuran, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcı drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama, 1999-2002 yazılar* içinde (s. 311-317). Natürel Kitap Yayıncılık.

- Oneill, C. & Lambert, A. (1990). *Drama Structures A Practical Handbook For Teachers*. London: Heinemann Education Book Inc.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Önder, A. (2010). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama, kuramsal temellerle, uygulama teknikleri ve örnekler*. Nobel Yayıncılık.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama (9. Baskı)*. Nobel Yayınevi.
- Özcan, N. Y. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.
- Özer, D. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akif Ersoy Üniversitesi.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde yaratıcı drama yönteminin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özden Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. PegemA Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinler arası bir bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 1-31). Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretimi, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. (3. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Öztürk, Y. Ö. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin akademik başarı, öğrenme stilleri ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Öztürk, Z. (2007). *Öğrenme stilleri ve 4MAT modeline dayalı öğretimin lise tarih derslerindeki öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157>.
- Phillips, S. (2003). *Drama with children*. NY: Oxford University Press.
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), 1063- 2913.
- Reid, J. M. (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to Learn*. Columbus: Bell, Howell Company.

- Rooyackers, P. (2021). *İlköğretim Derslerinde 101 Drama Oyunu (2. Baskı)*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Sağırlı, H. E. G. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. H. Ö. Adıgüzel (Ed.), *Yaratıcı drama, 1985- 1995, yazılar, (1. cilt)* içinde (s. 57-69). Natürel Kitap Yayıncılık.
- San, İ. (1992). Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- San, İ. (2002). *Eğitimde Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama, 1985–1995, Yazılar, (1. cilt)*. Naturel Yayıncılık.
- Sa-ngiemjit, M., Alonso, V. A. & Mas, M. A. M. (2023). Comparing pupils' learning skills and learning styles across cultures. *Multicultural Education*, 9(5), 75-84.
- Sarasin C. L. (2006). *Learning Styles Perspectives: Impact in the Classroom*. Atwood Publishing.
- Sarı, D. (2017). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. <http://earsiv.odu.edu.tr/jspui/bitstream/11489/284/1/10169322.pdf>
- Selmanoğlu, E. (2009). İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde yaratıcı dramanın öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Schmeck, R.R. (1988). An Introduction to Strategies and Styles of Learning. In: R.R. Schmeck (eds), *Learning Strategies and Learning Styles. Perspectives on Individual Differences* içinde (s. 3-19). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_1.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Selçuk, Z. (2015). *Eğitim Psikolojisi (22.Baskı)*. Nobel Yayıncılık.
- Senemoğlu N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim ve öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Sever, R., Yalçınkaya, E. & Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğrenme yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166.
- Shoob, S. & Stout, C. (2008). *Teaching social studies today*. Huntington Beach: Shell Education.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press.

Sönmez, V. & Alacapınar, G. F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Anı Yayıncılık.

Sternberg, R. J. & Grigorenko, E. L. (2001). A capsule history of theory and research on style. In R. J. Stenberg & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive style* içinde (s. 1 – 21). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Şeker, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde öğrenme stillerine uygun etkinliklerin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme düzeyi ve kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkililiğinin araştırılması* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Sistemi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=xYO16iK0pvHLV0riL03Eag&no=CtIrQzUFed5hFRuXqKBRIg>.

Şentürk, A. (2020). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısına ve tutumuna etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Üniversitesi.

Şimşek, N. (2002). BİG16 Öğrenme Biçemleri Envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 33-47.

Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

Şirin, A. & Güzel, A. (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 230-254.

Tabanlıoğlu, S. (2003). *Orta düzey öncesi akademik amaçlarla ingilizce öğrenen öğrencilerin öğrenme stilleri tercihleri ve dil öğrenme stratejileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Takımcı, U. (2023). *Yaratıcı drama eğitiminin ortaöğretim dönemi çocuklarının tiyatral becerisine katkısı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.

Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Tekerek, N. (2007). Yaratıcı dramının özgürlüğü, alışkanlıkların kalıpları ve bir uygulama örneği. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 189-219.

Tekez, S. (2004). *Genel lise öğrencilerinin öğrenme stilleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Terry, W. S. (2011). *Öğrenme & bellek temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tight, G. D. (2007). *The role of perceptual learning style preferences and instructional method in the acquisition of L2 spanish vocabulary* [Unpublished doctoral thesis]. University of Minnesota.

- Toğrul, H. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile bazı derslerdeki başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Toivaren, T., Komulainen, K. & Ruismaki H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.02.010
- Topçu, A. K. (2008). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Bir Öğretim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Torres, S. M. (2014). The relationship between latino students' learning styles and their academic performance. *Community College Journal of Research and Practice*, 38, 357-369.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 2, 52-78.
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Umrallieva, L., Tanirbergenov, M., Yeralin, K., Bolysbaev, D., Makhabbat, D., & Zhanar, S., (2021). Evaluating creative drama studies in virtual museums with teacher opinions. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*. 13(4), 980-993. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i4.6286>.
- Uygungül, Ö. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde iş birlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı drama eğitim programının öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 28-36.
- Üstündağ, T. (2007). Dramada program geliştirme. A. Öztürk (Ed.), *İlköğretimde drama içinde* (s. 75-98). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ütkür, N. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Veznedaroğlu, R. L. & Özgür, A. O. (2005). Öğrenme Stilleri, Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Yağmur, E. (2010). *7. sınıf fen ve teknoloji dersinin yaratıcı drama destekli işlenmesinin eleştirel düşünme becerisi ve başarı üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Yalım, N. (2003). *İlköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinin yaratıcı drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Yazar, T. & Karataş, K. (2018). Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları ile İlgili Temel Kavramlar. B. Oral (ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde. Pegem Akademi.

Yel, S., Taşdemir, A. & Yıldırım, K. (2011). Sosyal bilgilerde öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 41-98). Pegem Yayıncılık.

Yıldırım, S. (2012). *Sanal dünya ve web temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve sosyal bulunuşlukları açısından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2019). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin yaratıcı drama yöntemiyle kazandırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.

Yılmaz, S. (2013). *Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemi ile öğretimin öğrencilerin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarı düzeylerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.

Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Zengin, E. E. (2014). *Yöntem olarak yaratıcı drama kullanımının ilkokul 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programındaki değerlere etkisi* [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi Sistemi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.

EKLER

EK-1 Asıl Uygulama Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.09.2023-726545



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 05.09.2023
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 380

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Prof. Dr. Ayhan AKIŞ**'ın danışmanlığını, **Melis AKMAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, "*Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile İlişkileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM
(izinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(görevli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

Üye
Prof.
Ceren HEPYÜCEL

EK-2 Asıl Uygulama MEB İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-86146945
Konu : Araştırma Uygulama İzni
Melis AKMAN

04.10.2023

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Melis AKMAN'ın "Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Stilleri ile İlişkileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi" isimli araştırmasını İlimiz Muratpaşa ilçesinde bulunan Muratpaşa ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesi'nin 28/09/2023 tarih ve 741403 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı-geçenin ilgi Genelge kapsamında 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere İlimiz Muratpaşa ilçesinde bulunan Muratpaşa ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine mütenkip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mukaddes BİRŞEN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
Salih KAYGUSUZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Aktarılmış ve İl Millî Eğitim Müdürlüğüne iletilmiştir.

Bu belge görevli statüsünde kullanılarak değerlendirilmelidir.

EK-3 Ölçek İzni

Re: Ölçek İzni

tselime@

Kime:

13.05.2022 Cum 11:43

>Merhaba Hocam,
Elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin...
Selime

Merhaba hocam
> Akdeniz üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında
doktora
> öğrencisiyim. Doktora tezimde sizin izniniz olursa
Reid'den çevirmiş
> olduğunuz Algısal Öğrenme Stili Anketini kullanmak
istiyorum. Cevabınız
> için şimdiden teşekkürler.
>

EK-4 Pilot Uygulama Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2022-448151



T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 08.09.2022
TOPLANTI SAYISI : 15
KARAR SAYISI : 298

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Ayhan AKIŞ**'in danışmanlığını, **Melis AKMAN**'ın araştırmacılığını üstlendiği, *"Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin ve Google Earth Programının Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme Stillerine, Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaıya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.
Prof. Dr.
Sibel MEHTER AYKIN
(İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Ebru İÇİGEN

Üye
Prof. Dr.
Nurşen ADAK

Üye
Prof. Dr.
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye
Prof. Dr.
Taner KORKUT
(Görevli/İzinli)

Üye
Prof. Dr.
Gökhan AKYÜZ

EK-5 Pilot Uygulama MEB İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-59698994
Konu : Araştırma Uygulama İzni

03.10.2022

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarıma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Doktora Programı Doç. Dr. Ayhan AKIŞ danışmanlığında Öğrenci Melis AKMAN'ın, "Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin ve Google Earth Programının Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme Stillerine, Akademik Başarılarına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri" isimli araştırmasını, ilimiz Muratpaşa İlçesi Namık Kemal Ortaokulu 6. Sınıf Öğrencilerine yönelik uygulama isteği ile ilgili Akdeniz Üniversitesinin 28/09/2022 tarih ve 466074 sayılı yazısı Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, ilimiz Muratpaşa İlçesi Namık Kemal Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine yönelik, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine mütenkip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olularınıza arz ederim.

Fatma Zeynep ŞERAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR

Emre ÇALIŞKAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-6

1. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	1 Ders saati (40)
Oturum	Tanışma-Yaratıcı Drama Giriş Etkinlikleri
Teknik	Öğretmenin rolde olması, Yazılı metin, Doğaçlama, Rol oynama, Farklı Bir Dil
Araç/Gereç	Yazılı metinler
Kazanım	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
Hazırlık-Isınma Aşaması	İsim Oyunu: Öğrencilerin kendilerini tanıtmaları ve rahat hissetmeleri amacıyla öğretmen kendi kişilik özelliğinden hareketle bir kelime ile ismini söyler ve öğrencilerden kendi özelliklerini yansıtan bir kelime ile isimlerini söylemeleri istenir. Mektuptaki Kişi Nereden? Öğrencilere Dünya'nın farklı ülkelerinde yaşayan arkadaşlarından mektuplar geldiği söylenir ve öğrencilerden istedikleri mektubu seçerek sınıfta yüksek sesle okuması ve gelen mektuptaki arkadaşının hangi ülkede yaşadığını, yaşadığı ülkenin dünyanın neresinde olduğunu tahmin etmesi istenir.
Canlandırma Aşaması	Doğaçlama: Öğrencilerden grup olmaları istenir. Onlardan farklı bir ülkeden ülkemize gelen turistleri canlandırmaları istenir. Günlük hayatlarında etraflarında gördükleri, karşılaştıkları ya da bir şekilde etkileşimde bulundukları turistlerden biri olsalardı nasıl hareket ederlerdi? Turist olarak geldikleri ülkemizde gitmek istedikleri yere hangi yöntemleri kullanarak ulaşırlardı? Bunları düşünüp ve günlük hayattaki karşılaştıkları durumları da göz önünde bulundurarak canlandırmaları istenir.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Grupların canlandırmaları üzerine sınıfça tartışma yapılır. Canlandırmalar esnasında neleri yapabilirlerdi ya da neleri yapmayı unuttular, siz olsaydınız canlandırmaya neler katardınız? gibi sorular ile öğrencilerin fikir yürütmeleri istenmiştir. Tanışma planı sürecindeki amaç; öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini ve dersin nasıl işleneceğine yönelik fikir sahibi olmalarını sağlamaktır. Ayrıca kazanım doğrultusunda harita, konum, bir yerin konumu nasıl bulunur? ülkemizin konumu hakkında fikir sahibi olmalarını sağlamaktır.

2./3. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	1 Ders saati (40)
Oturum	Yaratıcı Drama Etkinlikleri
Teknik	Yazılı metin, Doğaçlama, Rol oynama
Araç/Gereç	Yazılı metinler, rol kartları
Kazanım	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
Hazırlık-Isınma Aşaması	Kelime Oyunu: Tahtaya derste işlenilecek kazanım ile alakalı ve alakasız kelimeler yazılarak öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak bir hikâye, şiir, şarkı vb. uydurmaları istenir. Bu kısımda uydurulan hikâyenin, şiirin, şarkının anlamlı veya anlamsız olmasının çok önemli olmadığı sadece öğrencilerin hayal güçlerini zorlamaları ve mümkün olduğunca rahat bir şekilde davranmaları sağlanmıştır. Daha sonra anlamsız kelimeler silinerek dersin kazanımı ile alakalı olanların öğrenciler tarafından açıklanması istenir.
Canlandırma Aşaması	Rol Oynama: Daha önceden öğretmen tarafından hazırlanmış olan yazılı metinler gönüllü öğrenciler tarafından canlandırılır. Öğrencilerden iki farklı kıtada yaşayan iki arkadaşın buluşmalarını verilen metinden yararlanarak ve bu metne kendilerinden katkılarda tasarımları istenir. Farklı kıtada yer alan ülkelerde yaşayan bu iki arkadaş nasıl, nerede buluşmaya karar vereceklerdir? Buluştukları ülke neresi olacaktır? Bunları düşünüp ona göre canlandırma yapmaları istenmiştir. İkinci olarak ülkemizde yakın zamanda meydana gelen 6 Şubat depremlerinden hareketle Hatay'da yaşayan bir ailenin yakın akrabaları olan ve Zonguldak'ta yaşayan akrabaları ile görüşüp onların yanına gitmelerini onlara verilen metinler çerçevesinde canlandırmaları istenir. Daha sonra diğer öğrencilerden metin verilip canlandırma yapılan uygulamalara benzer yine aynı şekilde ama farklı kıta, ülkemizin farklı şehirlerini ve farklı karakterler ile benzer çalışma yapmaları için süre verilir ve canlandırmalar yapılır.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Grupların canlandırmaları üzerine sınıfça tartışma yapılır. Canlandırmalar esnasında neleri yapabilirlerdi ya da neleri yapmayı unuttular, siz olsaydınız canlandırmaya neler katardınız? gibi sorular ile öğrencilerin fikir yürütmeleri istenmiştir. Dersin bu aşamasındaki amaç; kıta-okyanus kavramları ve dünyadaki konumları hakkında bilgi vermek ve iki paralel arası uzaklık, paraleller arası mesafe hesaplanması, ülkemizin en kuzey ve en güneyi arasındaki mesafesinin öğrenilmesi ve ülkemizdeki iki şehir arası mesafe nasıl hesaplanır konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.

2./3. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	1 Ders saati (40)
Oturum	Yaratıcı Drama Etkinlikleri
Teknik	Yazılı metin, Doğaçlama, Rol oynama
Araç/Gereç	Yazılı metinler, rol kartları
Kazanım	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
Hazırlık-Isınma Aşaması	Kelime Oyunu: Tahtaya derste işlenecek kazanım ile alakalı ve alakasız kelimeler yazılarak öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak bir hikâye, şiir, şarkı vb. uydurmaları istenir. Bu kısımda uydurulan hikâyenin, şiirin, şarkının anlamlı veya anlamsız olmasının çok önemli olmadığı sadece öğrencilerin hayal güçlerini zorlamaları ve mümkün olduğunca rahat bir şekilde davranmaları sağlanmıştır. Daha sonra anlamsız kelimeler silinerek dersin kazanımı ile alakalı olanların öğrenciler tarafından açıklanması istenir. Bu kısım bir önceki planın ısınma-hazırlık aşaması ile aynıdır. Nedeni arakaya iki ders şeklinde uygulanmasıdır. İki dersin ısınma-hazırlık aşamaları ortaktır.
Canlandırma Aşaması	Rol Oynama: Öğrencilerden ramazan ayında iftar vaktinde geçen bir olayı verilen metinden hareketle kurgulayarak canlandırmaları istenir. Metindeki konu Ağrı'da bulunan bir aile iftar vakti geldiğinde iftarını açar ve bu özel günde Edirne'de bulunan amcalarını ararlar ve Ramazan ayının ve iftar zamanlarının ne güzel geçtiğinden bahsederler fakat unuttukları şeyi onlara amcaları hatırlatır oda Edirne'de henüz iftar vaktinin daha yapılmamış olması. Daha sonra diğer öğrencilerden metin verilip canlandırma yapılan uygulamalara benzer yine aynı şekilde ama ülkemizin farklı şehirlerini ve farklı karakterler ile benzer çalışma yapmaları için süre verilir ve canlandırmalar yapılır.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Canlandırmalar esnasında konusu geçen ailenin unutmuş oldukları en önemli şey neydi? Sorusu üzerine sınıfça tartışma yapılır. Dersin bu aşamasındaki amaç; iki meridyen arası zaman farkını ve meridyenler arası zaman hesaplamaları konusunda öğrencileri bilgilendirmek. Ülkemizin en batısı ve en doğusu arasındaki zaman farkı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.

4. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	1 Ders saati (40)
Oturum	Yaratıcı Drama Etkinlikleri
Teknik	Doğaçlama, Rol oynama, En sevdiğim yer, Kelime Oyunu, Bilinç koridoru
Araç/Gereç	
Kazanım	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
Hazırlık-Isınma Aşaması	En Sevdiğim Yer: Sınıf içerisinde seçilen öğrenciler ikili olacak şekilde gruplandırılır. Birinin gözleri kapalı diğer öğrenci gözleri kapalı olan öğrencinin elinden tutarak sınıf içerisinde sanki farklı ülke ve kıtalar gezdiriyormuş gibi anlatarak dolaştırır. Burada gezdiren öğrenciden kıtaları ve okyanusları gezdirirken nerelerden, hangi yollardan geçtiklerini anlatarak etkinliği yapması sağlanır.
Canlandırma Aşaması	Doğaçlama: Öğrencilerden yurt dışına tatile gittiklerini ve orada tanıştıkları insanlara ülkemizin dünya üzerinde nerede olduğunu sorduklarında nasıl tarif ederler? Tarif etmek için ülkemizin hangi özelliklerini kullanırlar? Canlandırma yaparak doğaçlamaları istenir. Kelime Oyunu: Tahtaya derste işlenecek kazanım ile alakalı ve alakasız kelimeler yazılarak öğrencilerden hayal güçlerini kullanarak bir hikâye, şiir, şarkı vb. uydurmaları istenir. Bu kısımda uydurulan hikâyenin, şiirin, şarkının anlamlı veya anlamsız olmasının çok önemli olmadığı sadece öğrencilerin hayal güçlerini zorlamaları ve mümkün olduğunca rahat bir şekilde davranmaları sağlanmıştır. Daha sonra anlamsız kelimeler silinerek dersin kazanımı ile alakalı olanların öğrenciler tarafından açıklanması istenir. Bilinç Koridoru: Öğrencilerden bir koridor oluşturmaları istenir. (Sınıfın yapısı itibarıyla sıralarda oturan öğrencilerin koridor tarafındakiler oyuna dahil edilerek ayakta durmaları istenir.) Sınıftan bir öğrenci seçilir, bu öğrenci yurt dışında yaşamak istemektedir fakat nerede olacağına karar verememektedir. Sınıfta oluşturulan koridorda her öğrenci yurt dışında yaşamak isteyen arkadaşına nerede yaşaması (hangi kıta, ülke vb.) konusunda fikir sunar. Etkinliğin sonunda öğrenciden hangi kıtada ve ülkede yaşamaya karar verdiğini sebepleri ile açıklaması istenir.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Etkinlikler üzerine sınıfça tartışma yapılır. Etkinliklere neler eklediniz, ya da neyi eksik olduğu konusunda fikir üretmeleri istenir. Türkiye'nin mutlak ve göreceli konumu ve kıtalar üzerinde durulur.

5. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	2 Ders saati (80)
Oturum	Yaratıcı Drama Etkinlikleri
Teknik	Doğaçlama, Rol oynama, Sen ne yaptın?, Öykünü canlandır
Araç/Gereç	
Kazanım	Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
Hazırlık-Isınma Aşaması	Yüksek Alçak Oyunu: Deve cüce oyunundan hareketle öğrencilere yüksek alçak oyunu oynatılır. Bu şekilde Türkiye'nin fiziki coğrafya özelliklerinden yükselti kavramı ve yükseltinin batıdan doğuya doğru arttığı hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanır. Sen Ne Yaptın? Öğrencilere önceden hazırlanan kartlar ile çeşitli sorulara cevap vermeleri istenir. Kartlarda "Bu sabah <u>Antalya körfezinde</u> uyandığında sen ne yaptın? Geçen hafta <u>Ağrı dağına</u> çıktığında sen ne yaptın? <u>Haymana platosunda</u> ailen ile gezerken sen ne yaptın? Dün <u>Malazgirt ovasında</u> sen ne yaptın? <u>Karadeniz</u> den tuttuğun balıkları sen ne yaptın? <u>Van gölü</u> canavarını görünce sen ne yaptın? gibi öğrencilerin ilgilerini çekebilecek sorular yer almaktadır. Öğrencilerden bu sorulara akıllarına gelebilecek en uçuk şekilde yanıt vermeleri istenir. İkizler: Öğrencilere görünmez bir ip ile bağlı olduklarını hayal etmeleri söylenir. Öğrencilere çeşitli kelimeler verilir (plato, van gölü, akdeniz, toroslar gibi) bir öykü, hikâye vb. oluşturmaları istenir. Bir öğrenci istediği kelimedden başlayacak daha sonra uygulamayı izleyen bir öğrencinin komutu ile diğer öğrenci kalınan yerden ekleme yaparak devam edecek. Buradaki amaç öğrencilerin Türkiye'nin fiziki coğrafya özellikleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır.
Canlandırma Aşaması	Doğaçlama: Öğrencilerden bir dağcı grubu olarak ülkemizi gezmeleri ve ülkemizin en büyük dağı olan ağrı dağına kadar giderek oraya çıkabilmek için nerelerden, nasıl geçtiklerini canlandırmaları istenir.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Etkinlikler üzerine sınıfça tartışma yapılır. Etkinliklere neler eklediniz, ya da neyi eksik olduğu konusunda fikir üretmeleri istenir. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerinin üzerinde durulur.

6. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	1 Ders saati (40)
Oturum	Yaratıcı Drama Etkinlikleri
Teknik	Gözleri kapalı bakmak, Bir mesaj iletmek, Doğaçlama, Rol Oynama
Araç/Gereç	
Kazanım	Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
Hazırlık-Isınma Aşaması	Gözleri Kapalı Bakmak: Tüm sınıfın gözlerini kapatmaları istenir. Her öğrenciye bir arkadaşını düşünmeleri söylenir. Sonra bir öğrenciye dokunulur ve o öğrenci aklındaki arkadaşını tarif eder ve diğer öğrencilerden bilen sessizce parmak kaldırarak tahmin eder. Doğru ise tahmin edilen kişi cevap verir. Bu kısımda öğrenciler tarif ettikleri arkadaşlarını incitmeden olumlu yönde cümleler kullanarak etkinliği uygulamaları konusunda önceden uyarılır. Bir Mesaj İletmek: Tahtada sıra halinde gönüllü seçilen bir grup öğrenci arka arkaya sıralanır. Öğretmen bir yönerge verir (Dışarısı soğuk, dışarısı yağışlı, hava çok sıcak, dışarıda kar yağıyor gibi) kuyruğun en başındaki öğrenci pantomim şeklinde anlatır ve bu şekilde kuyruğun sonuna kadar gelinir en son öğrenciden ne anladığını söylemesi istenir. Uygulama esnasında izleyen öğrencilerden katılmak isteyenler etkinliğe dahil olarak devam edilir.
Canlandırma Aşaması	Birinci canlandırmada öğrencilere; <i>“sıcak bir yaz gününde dışarıda olmak, kalın giyecekler olmadan soğuk bir kış gününde dışarıda olmak, şemsiyeniz olmadan yağmura yakalanmak, rüzgârlı havada deniz kenarında olmak</i> “şeklinde yönergeler verilerek öğrencilerden bu durumlara göre davranmaları istenir. İkinci canlandırmada öğrencilerden Karadeniz ikliminde yaşayan bir aileyi, Akdeniz ikliminde yaşayan bir aileyi ve karasal iklimde yaşayan bir aileyi gruplar halinde doğaçlama yaparak canlandırmaları istenir.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Etkinlikler üzerine sınıfça tartışma yapılır. Etkinliklere neler eklerdiniz, ya da neyi eksik olduğu konusunda fikir üretmeleri istenir. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden iklimin üzerinde durulur.

7. Ders	Sosyal Bilgiler
Sınıf	6
Süre	2 Ders saati (80)
Oturum	Yaratıcı Drama Etkinlikleri
Teknik	Gizemli Kutu, Gizli Nesne, Tadı Nasıl?, Fotoğraf Karesi, Doğaçlama, Dramatizasyon
Araç/Gereç	
Kazanım	Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
Hazırlık-Isınma Aşaması	Gizemli Kutu: Sınıfa içerisinde çeşitli yiyecek ve nesneler olan bir kutu getirilir ve bunun içerisindekini öğrencilerden gönüllü olan bir öğrencinin gözlerini kapatarak diğer bir öğrenci yardımı ile dokunarak, tadarak veya koklayarak tahmin etmesi istenir. Fotoğraf Karesi: Sunum olarak tarım yapan işçiler, portakal toplayan çocuklar, maden işçileri, hayvancılık ile uğraşan kişilerin fotoğraf kareleri öğrencilere gösterilir ve bu kişilerin neler yaptıkları, nerede yaşadıkları konusunda fikir yürütmeleri istenir. Daha sonra fotoğraf karelerinin önünde aynı şekilde poz vermeleri ve canlandırma yapmaları istenir.
Canlandırma Aşaması	“Diyar Diyar Anadolu” adlı bir TV programı formatı hazırlanır. İki öğrenci programın sunuculuğunu üstlenir. Diğer öğrenciler grup halinde ülkemizin yedi bölgesine ayrılır ve o bölgeye ait seçmiş oldukları bir şehirde yaşayan kişiler olduklarını hayal etmeleri istenir. Bu program sunucuları tek tek bu şehirleri ve bulundukları bölgeleri gezerek o bölgedeki kişilerden bölge hakkında bilgi alır.
Değerlendirme - Tartışma Aşaması	Etkinlikler üzerine sınıfça tartışma yapılır. Etkinliklere neler eklediniz, ya da neyi eksik olduğu konusunda fikir üretmeleri istenir. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özellikleri üzerine konuşulur.

Drama uygulaması örnek 1

Bir aile iftar vakti için hazırlık yapar. Hazırlıklar tamamlanır ve ezan vakti ezan okunur. Oruçlarını açan aile uzaktaki çok sevdikleri akrabalarını aramak isterler.

Anne: Kızım telefonumu getir de Ali amcanı arayalım. Bu güzel günde onunla bir sohbet edelim.

Görüntülü arama ile masa başında konuşurlar.

Anne: Ali amcanasılslın?

Ali Amca: İyiyim yeğenim sen nasılsın?

Anne: Bizde iyiyiz çok şükür.

Aile Üyeleri: Amcalarını selamlarlar.

Anne: Ali amca neler yedin bakalım, nelerle açtın orucunu?

Ali amca: Yeğenim ben daha niyetliyim orucumu açmadım.

Anne: Biraz mahcup telefonu kapatır.

Drama uygulaması örnek 2

Berke ve Alican iki yakın arkadaşlardır. Berke kısa bir süre önce Türkiye’den ayrılmış ve Avustralya’da ailesi ile birlikte yaşamaya başlamıştır. İkili her gün telefonda konuşup sohbet etmektedirler.

Berke: Alican nasılsın arkadaşım?

Alican: İyiyim Berke fakat seni çok özledim.

Berke: Bende özledim Alican, seninle buralarda gezmek çok güzeldi.

Alican: Berke biz ailem ile bu yaz tatilini Endonezya’da geçireceğiz, sizinkilere söyleyen de sizde buraya gelseniz?

Berke: Aaa olabilir bizde tatilimizi nerede geçireceğimize karar verememiştik. Annemlere bir söyleyeyim.

Alican: Tamam Berke haber bekliyorum senden. Görüşürüz.

Berke: Görüşürüz Alican

Drama uygulaması örnek 3

Mina: Aysima şimdi ne yapacağız depremde tüm evimiz yıkıldı artık Hatay’da kalamayız.

Aysima: Evet. Zonguldak’taki kuzenlerimizi arayıp yardım mı istesek?

Yağmur: Alo.. Merhaba Aysima sizin için çok endişe ettik. Nasılsınız, iyi misiniz?

Ayşe: Üzülmeyin burada her zaman bizimle kalabilirsiniz.

Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ile İlişkileri ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi” adıyla, 06.12.2023- 03.01.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: 6.Sınıf Sosyal Bilgiler dersi Dünya’nın Neresindeyiz? ve Ülkemizin Coğrafi Özelliklerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle işlenmesinin 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilişkisini ölçmek ve akademik başarıları ile görüşleri üzerinde olumlu etkiyi arttırması hedeflenmektedir.

Araştırma Uygulaması: Başarı testi/ Ölçek / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Araştırmacı: Melis AKMAN

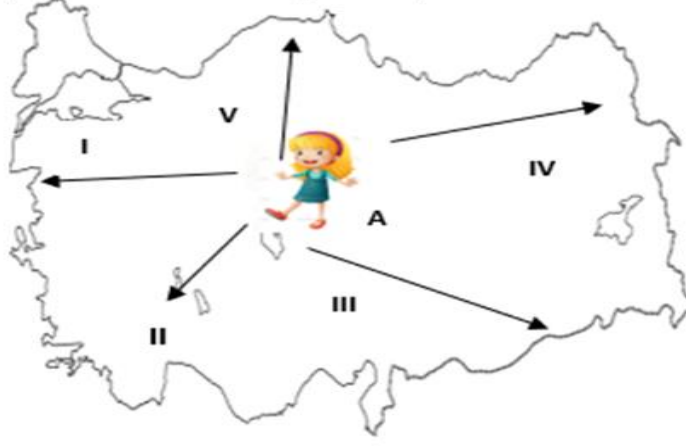
İletişim bilgileri:

Velisi bulduğum sınıfı numaralı öğrencisi
’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
 (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*)

EK- 8

Akademik Başarı Testi

1-Türkiye'nin matematik konumu 36° - 42° kuzey paralelleri 26° - 45° doğu meridyenleridir.



A noktasında bulunan Nil hangi yönlere giderse Ekvator'a yakınlaşmış olur?

- A) I ve II B) I ve IV C) II ve III D) V ve IV

2- Ülkemizde Ramazan ayında illerimizde sahur ve iftar vakitleri arasında saat farkı vardır. Örneğin Trabzon ilinde yaşayanlar, Antalya'da yaşayanlara göre daha erken sahur ve iftar yaparlar.

Bu durumun sebebi Ülkemizin mutlak konumunun hangisiyle açıklanabilir?

- A) Türkiye'nin en kuzeyi ile en güneyi arasında 6 paralel fark ve 666 km uzaklık vardır.
B) Türkiye'nin en doğusu ile en batısı arasında 19 meridyen fark ve 76 dakikalık yerel saat farkı bulunur.
C) Türkiye'nin ekvatorun kuzeyinde yer alması.
D) Türkiye'nin 36-42 kuzey paralelleri arasında yer alması.

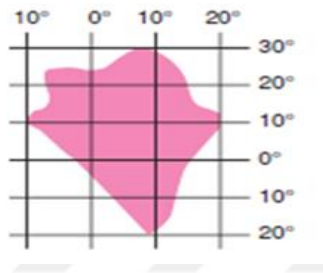
3-



Şekilde gösterildiği gibi Dünyamızın kutuplardan basık ekvatorundan şişkin kendine özgün şekline ne ad verilir?

- A) Yuvarlak B) Daire C) Geoid D) Yörünge

4-



Yukarıdaki taralı alanın matematik konumu hangisi olamaz?

- A) 10 batı meridyeni
B) 20 doğu meridyeni
C) 30 kuzey paraleli
D) 30 güney paraleli

5-

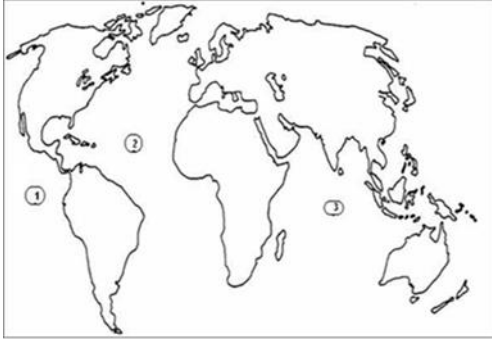


- Doğudan batıya uzanırlar
- Ekvatordan kutuplara doğru derecelendirirler
- Ekvatorun kuzeyinde 90, güneyinde 90 olmak üzere

Yukarıdaki özellikler aşağıdaki hangi kavram ile ilişkilidir?

- A) Dönence B) Paralel C) Meridyen D) Kutup Daireleri

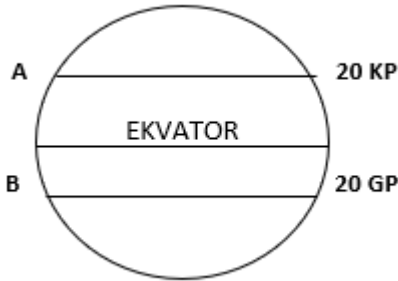
6-



Yukarıdaki dünya haritasında numaralarla gösterilen okyanuslar, hangisinde doğru verilmiştir?

- | 1 | 2 | 3 |
|------------|---------|---------|
| A) Pasifik | Atlas | Hint |
| B) Atlas | Hint | Pasifik |
| C) Hint | Pasifik | Atlas |
| D) Pasifik | Hint | Atlas |

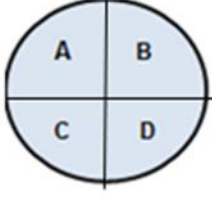
7-



Dünya üzerinde A noktası 20 derece kuzey paraleli, B noktası 20 derece güney paraleli üzerinde yer almaktadır. Bu noktalar arası uzaklık kaç km ‘dir?

- A) 2100 km B) 300 km C) 4440 km D) 200km

8-



Yukarıda dört parçaya ayrılmış Dünya şeklinin hangi kısmında Türkiye'nin toprakları bulunur?

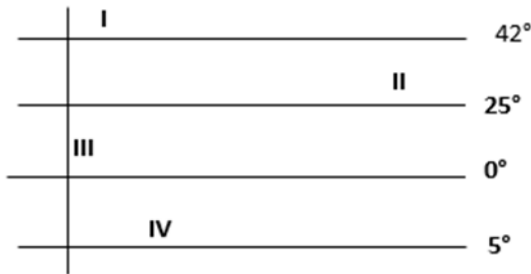
- A)A B) B C)C D)D

9- Aşağıda Türkiye'nin özel (göreceli) konumuna ait bilgiler verilmiştir. Türkiye'yi diğer devletlere karşı daha güçlü yapan jeopolitik özelliklerdir.

Aşağıdakilerden hangisi bu bilgiye en iyi örnek olarak gösterilebilir?

- A) Denizlere kıyısı olan yerlerde iç kısımlara göre iklimin daha ılıman olması.
B) Üç tarafı denizlerle çevrili olan Türkiye, İstanbul boğazı ve Çanakkale ile Avrupa ve Asya kıtalarını birbirine bağlayan önemli geçiş yollarına sahiptir.
C) Türkiye'de dört mevsimin belirgin olarak yaşanması.
D) Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmış bir ülkedir.

10- Aşağıda gösterilen numaralı yerlerin hangisinde iki boylam arası uzaklık en fazladır?



- A)I B)II C)III D) IV

11- Ülkemizde en geniş alanlarda hangi iklim tipi hakimdir?

A) Karadeniz iklimi B) Akdeniz iklimi

C) Karasal iklim D) Ekvatorial iklim

12-



Melis öğretmen derste kıtalar konusunu işlerken öğrencilere bazı sorular sormuştur. Yalnızca bir öğrenci öğretmenin sorusuna doğru cevap vermiştir.


Önder

Yüzölçümü en büyük olan kıta Asya kıtasıdır.


Nehir

Antarktika kıtasının büyük bir bölümü sıcaktır ve çöllerle kaplıdır.


Nil

Afrika kıtası buzullar ile kaplı olduğundan bu kıtada nüfus ve yerleşme yoktur.


Atlas

Avustralya (Okyanusya) kıtası kuzey yarım kürede bulunur.

Buna göre soruya doğru cevap veren öğrenci aşağıdakilerden hangisidir?

A) Nil B) Önder C) Atlas D) Nehir

13-



Bilgehan günlüğüne yaz tatilinde gittiği yerdeki geçirdiği zamanları yazarken gittiği yerdeki alanların sosyal bilgiler dersinde öğrendiği yükselti basamaklarından kahverengi tonla ilgili alanlar olduğunu fark etmiştir. Bilgehan'ın gittiği yer ve gördüğü yeryüzü şekilleri sıklardan hangisinde olabilir?

- A) Marmara Bölgesi-Ovalar
- B) Akdeniz ve Ege Bölgesi- Denizler
- C) Doğu Anadolu Bölgesi- Dağlar
- D) İç Anadolu Bölgesi- Platolar

14-



Benim yaşadığım yerde baklagiller çok yetişiyor, kışları çok soğuk ve kar yağışlı oluyor. Yazları ise çok sıcak ve kurak geçiyor.

Yukarıdaki bilgilere bakarak Melina'nın yaşadığı yerin hangi iklimin özelliklerini taşıdığını söyleyebiliriz?

- A) Akdeniz İklimi B) Karadeniz İklimi
- C) Muson İklimi D) Karasal İklim

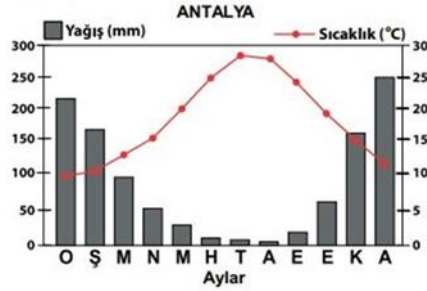
15-



Coğrafi konumları göz önüne alındığında, haritadaki illerden hangilerinin iklim bakımından benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir?

- A) İzmir- Adana B) Trabzon-Adana
C) Afyonkarahisar-Trabzon D) Kars- Zonguldak

16-



Yukarıda Antalya'ya ait yağış ve sıcaklık grafiği verilmiştir. Grafiğe bakarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Antalya'nın nüfus yoğunluğu
B) Yıllık sıcaklık farkı
C) Yıllık yağış miktarı
D) Ortalama yıllık sıcaklık

17-



Harita üzerinde gösterilen alanların iklim ve bitki örtüsü eşleştirmelerinden hangisi doğrudur?

- | I | II | III |
|--------------------|------------------|----------------|
| A) Muson-orman | Akdeniz-bozkır | Karasal-maki |
| B) Karadeniz-orman | Karasal-Bozkır | Akdeniz-maki |
| C) Çöl-maki | Karadeniz-bozkır | Akdeniz-orman |
| D) Akdeniz-orman | Karasal-bozkır | Karadeniz-maki |

18- Aşağıda verilen iklim çeşitlerinden hangisi Türkiye’de görülmez?

- A) Akdeniz İklimi
- B) Muson İklimi
- C) Karasal İklim
- D) Karadeniz İklimi

19- Karadeniz ikliminde en fazla yağış...I....mevsimindedir. Yağışlara bağlı olarak iklimin bitki örtüsü...II.....Yazları serin, kışları ılık geçen iklim ...III...ve fındık tarımına elverişlidir. Ülkemizde mevsimler arası sıcaklık farkının en az olduğu iklim tipidir. İklimin etkili olduğu yerlerde görülen dağ çayırları...IV.....gelişmesini sağlamıştır.

Metinde boşluklara gelmesi gereken kavramlar aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

I	II	III	IV
A) Sonbahar	Maki	Mısır	Balıkçılığın
B) Yaz	Ormandır	Pirinç	Küçükbaş hayvancılığın
C) İlkbahar	Bozkırdır	Mısır	Balıkçılık
D) Sonbahar	Ormandır	Çay	Büyükbaş hayvancılığın

20-

Merhaba ben Emirhan, bulunduğum bölgede yaz turizmi ve güneş enerjisinden yararlanma imkanı oldukça fazladır. Bitki örtüsü makidir ayrıca seracılık ve zeytin tarımı için uygun iklim şartları vardır. Yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır ve En yağışlı mevsim kıştır ve kar yağışları nadiren görülür.



Emirhan'ın anlatmış olduğu bilgilerden yola çıkarak yaşadığı iklim türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Karadeniz İklimi B) Kutup İklimi
C) Akdeniz İklimi D) Karasal İklim

21- Aşağıdakilerden hangisi Türkiye'nin nüfusunun dağılışını etkileyen beşeri faktörlerden biri değildir?

- A) Sanayi
B) Turizm ve ulaşım
C) Tarım ve ticaret
D) İklim

22- Deniz sularının karaların içine doğru sokulduğu bölüme.....ismi verilmektedir.

Yukarıdaki boş bırakılan yere aşağıdaki kavramlardan hangisi gelmelidir?

- A) Dağ B) Körfez C) Burun D) Plato

23-



Yukarıdaki haritadaki ürünlerin yetiştirildiği bölgelerin doğru olabilmesi için kaç numaralı tarım ürünleri yer değiştirmelidir?

- A) 3 ve 4 B) 3 ve 5 C) 1 ve 2 D) 2 ve 4

24-



Bu görseller aşağıdaki hangi ekonomik etkinlik bakımından önem taşımaktadır?

- A) Ticaret B) Tarım C) Sanayi D) Turizm

25- Türkiye’de madenin çıkarıldığı yerler hem ekonomik hem de nüfus bakımından artış gösteren yerlerdir. Örneğin; Manisa (Soma) Linyit, Sivas (Divriği) Demir, Batman’da Petrol çıkarılması bu şehirlerdeki nüfusun artmasında da etkili olmuştur. Verilen bilgilerden yola çıkarak,

I. Madenler II. Bitki Örtüsü III. İklim

Faktörlerinden hangileri nüfusun artışında etkili olduğunu kanıtlamaktadır?

- A) II ve III B) Yalnız I C) I ve III D) I, II, III

26-



Yer altı kaynakları bakımından zengin olan yerlerde nüfus fazladır.

Verilen açıklamaya bağlı olarak aşağıdaki şehirlerin hangisinde nüfus fazladır?

A) Bayburt B) Erzincan C) Karaman D) Zonguldak

27-



Yukarıdaki orman haritasından hareketle Türkiye’de orman varlığına en fazla hangi bölgemiz sahiptir?

A) Marmara B) Güney Doğu
C) Karadeniz D) Ege

28-

- Antalya ve çevresinde turunçgiller üretimi yapılır.
- Ankara ve çevresinde zeytin ve çay tarımı yaygındır.
- Trabzon ve çevresinde fındık üretimi yapılır.
- İzmir ve çevresinde tütün ve üzüm üretimi yaygındır.

Yukarıda verilen şehirlerden hangisiyle ilgili bilgi yanlıştır?

A) İzmir B) Ankara C) Trabzon D) Antalya

29-

- Nüfusun dağılışında sanayi, ulaşım, ticaret vb. faaliyetler etkilidir.
- Ülkemizde petrolün çıkarıldığı yerlerde nüfus fazladır.
- Yükseltinin arttığı yerlerde tarım alanları parçalı ve dağınıktır.
- Konya’da petrol çıkarılır.

Yukarıdaki ifadeler doğru – yanlış şeklinde işaretlenecek olursa aşağıdaki şıklardan hangisinde işaretler doğru verilmiştir?

- A) D – Y - Y - D
B) Y - Y – D- D
C) D - D - D- Y
D) Y -Y - D - Y

30-

SIFIR ATIK PROJESİ

Ülkemiz gerek yer altı gerekse yer üstü kaynakları bakımından zengin bir ülkedir. Bu durum sanayimizin hızla gelişmesini sağlamaktadır. Ancak sanayileşmeyi gerçekleştirirken doğayı korumayı da ihmal etmemeliyiz. Fabrika bacalarına filtre takılması, atılan kirli suların toprağa ve sulara boşaltılmaması, mümkün olduğunca geri dönüşümü olan ham maddelerin kullanılması doğayı korumak için yapılabilecek önemli çalışmalardır. Ülkemizde T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı bünyesinde “Sıfır Atık Projesi” yürütülmektedir. Bu proje ile israfın önlenmesi, kaynakların daha verimli kullanılması ve oluşan atık miktarının azaltılması hedeflenmektedir.



Verilen bilgiden hareketle aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Ülkemizdeki doğal kaynaklarımızı koruma altına almalıyız.
- B) Sanayi faaliyetlerini yürütürken çevreye zarar vermemeye dikkat etmeliyiz.
- C) Tüketimi azaltmak ve israftan kaçınmak dünyamızı daha yaşanır bir hale getirir.
- D) Doğamızı korumak için tüm sanayi tesislerini kapatmalıyız.



EK-9

Algısal Öğrenme Stili Tercih Ölçeği

Yönergeler İnsanlar değişik yöntemlerle öğrenir. Bazı insanlar gözlerini kullanarak (görsel öğrenenler), bazıları kulaklarını kullanarak (işitsel öğrenenler) öğrenirler; bazıları ise deneme yanılma yolunu kullanarak (devinsel veya dokunsal) öğrenmelerine yardımcı olan aktivitelere katılarak öğrenirler. Bazıları tek başlarına çalışarak daha iyi öğrenirken, diğerleri bir grupta bir arada çalışarak daha iyi öğrenirler. Bu anket en iyi öğrenme yollarınızın tercihleri hakkında bilgi toplamak amacı ile düzenlenmiştir. Bu anket öğrenme ile ilgili 30 ifadedden oluşmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyunuz ve sizin İngilizce öğrenmenize en iyi uyan seçeneği cevaplayınız.

İfadelere katılıp katılmadığınıza karar verin. Örneğin, eğer kesinlikle katılıyorsanız aşağıda belirtildiği gibi işaretleyin.

Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
X				

İfadeleri lütfen fazla düşünmeden, hızlı bir şekilde cevaplandırın. Karar verdikten sonra kararınızı değiştirmemeye özen gösterin. Cevaplarınızı işaretlemek için lütfen tükenmez kalem kullanın.

Ölçek ifadeleri:	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.Öğretmen bana ne yapmam gerektiğini anlatarak gösterdiği zaman daha iyi anlarım.					
2. Sınıfta bir bilgiyi yaparak öğrenmeyi tercih ederim.					
3. Başkalarıyla birlikte çalıştığım zaman daha fazla bilgiler üretebiliyorum.					
4. Bir grupla çalıştığım zaman daha fazla bilgi öğrenebilirim.					
5. Sınıfta en iyi başkalarıyla çalıştığım zaman öğrenebilirim.					
6. Öğretmen tahtaya yazdığında daha iyi öğrenirim.					
7. Sınıfta bir şeyi nasıl yapmam gerektiğini birisi anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.					
8. Sınıfta bir şeyi yaptığım zaman daha iyi öğrenirim.					
9. Sınıfta duyduğum bilgileri okuduğum bilgilerden daha iyi hatırlarım.					
10. Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi hatırlarım.					
11. Bir şeyin modelini yapabildiğim zaman daha çok öğrenirim.					
12. Ne yapmam gerektiğini okuduğum zaman daha iyi anlarım.					
13. Tek başıma çalıştığım zaman öğrendiklerimi daha iyi hatırlarım.					
14. Bir sınıf projesi için çalıştığım daha çok şey öğrenirim.					
15. Sınıfta deneyler yaparak öğrenmekten zevk alırım.					
16. Çizerek çalışırken daha iyi öğrenirim.					
17. Öğretmen sınıfta konuyu anlattığı zaman daha iyi öğrenirim.					
18. Tek başıma çalıştığım zaman daha iyi öğrenirim.					
19. Sınıfta rol içeren aktivitelere katıldığım zaman öğrendiklerimi daha iyi anlarım.					
20. Sınıfta birisini dinlediğim zaman daha iyi öğrenirim.					
21. Bir ödev üzerinde iki veya üç arkadaşım ile çalışmaktan hoşlanırım.					
22. Bir konuyu yaparak öğrendiğim zaman, ne öğrendiğimi daha iyi hatırlarım.					
23. Başkalarıyla çalışmayı tercih ederim.					
24. Birisini dinlemektense okuyarak öğrenmeyi daha çok tercih ederim.					
25. Sınıf projesi için bir şeyler yapmaktan hoşlanırım.					
26. Sınıfta ilgili aktivitelere katıldığım zaman çok iyi öğrenirim.					
27. Sınıfta tek başıma daha iyi çalışırım.					
28. Yapmam gerekenleri okuyarak daha iyi anlarım.					
29. Ders kitaplarındaki bilgileri okumaktan çok dinleyerek daha iyi öğrenirim.					
30. Tek başıma çalışmayı tercih ederim.					

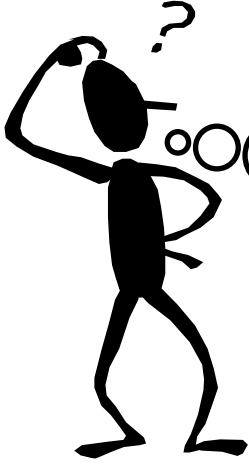
A cartoon illustration of a young girl with brown hair, wearing a blue shirt and yellow shorts, lying on her stomach and reading a book. A thought bubble above her head contains the text: "Şimdide arkadaşımızın bize anlattığı anıyı okuyalım." (Let's read the story our friend told us now.)

Şimdide arkadaşımızın bize anlattığı anıyı okuyalım.

Şimdide okuduğumuz anıdan yararlanarak sizde gördüğünüz farklı iklim bölgesiyle ilgili anınızı aşağıdaki kutucuğa yazınız.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins or other markings on the paper.

BİRAZ DÜŞÜNELİM



Karadeniz ve Akdeniz de ki dağların kıyıya paralel uzanışı; Egede ise dağların kıyıya dik uzanışı iklim özelliklerini etkilemektedir. Sizce dağların uzanış şekli bunun **tam tersi olsaydı** Türkiye'nin iklimi nasıl etkilenirdi haritadan yararlanarak açıklayalım.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

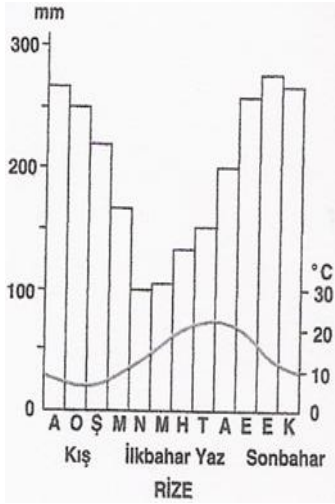
.....

.....

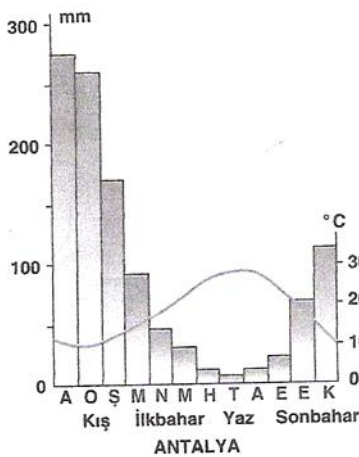
GRAFİK ZAMANI



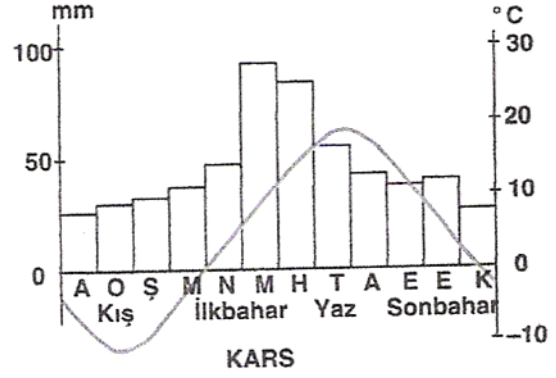
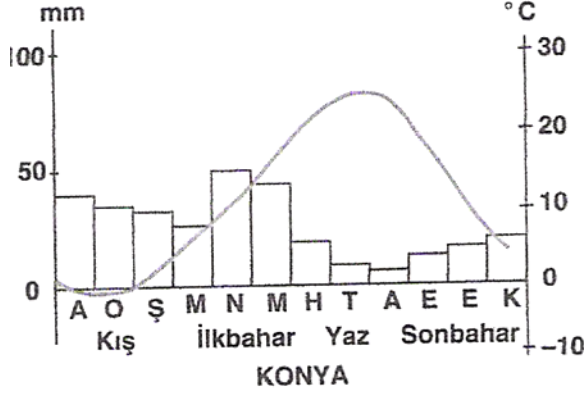
Aşağıdaki grafikleri inceleyerek soruları cevaplayalım.



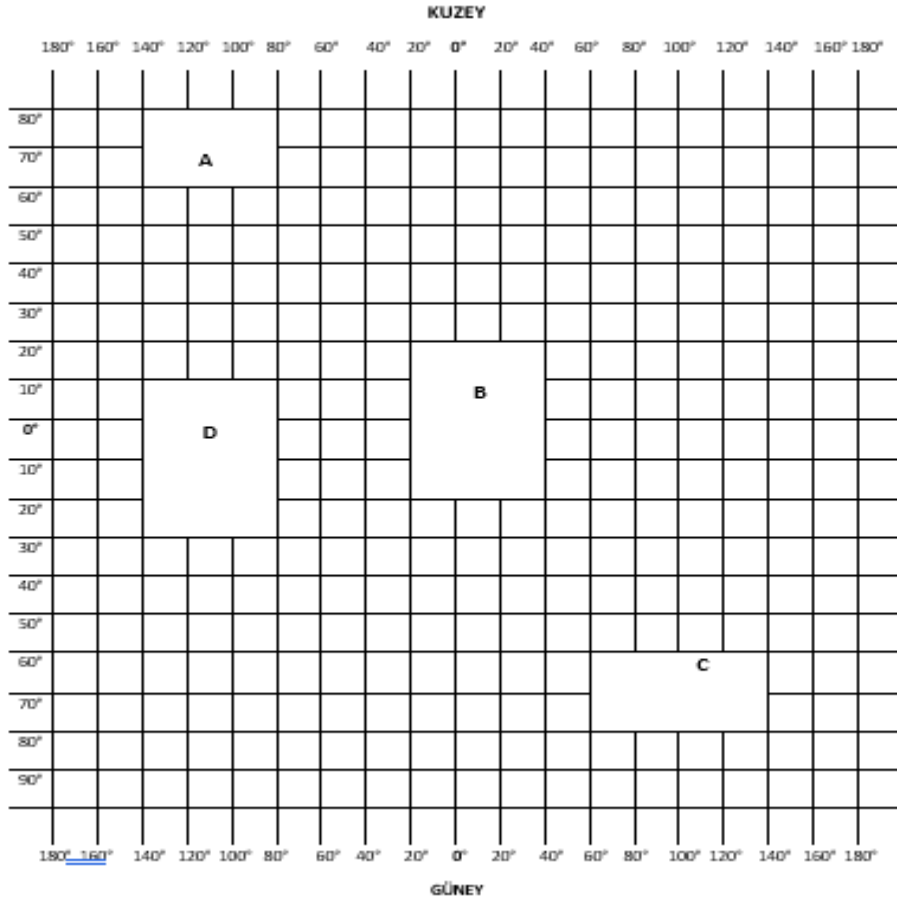
- 1) Grafiğe göre en yağışlı ay....., en yağışlı mevsim'dır.
- 2) Grafiğe göre Ekim ayındaki yağış miktarı yaklaşık.....mm'dir.
- 3) Grafiğe göre sıcaklıklar 0° C 'nin altına(düşer/düşmez)
- 4) Grafiğe göre Rize'de en düşük sıcaklık.....° C civarındadır.
- 5) Yukarıdaki grafik iklimine ait bir yağış ve sıcaklık grafiğidir.
- 6) Bu iklimin bitki örtüsü.....dır.



- 1) Grafiğe göre en yağışlı mevsim.....,en az yağışlı mevsim.....dır.
- 2) Grafiğe göre en kurak ay dır/dur.
- 3) Grafiğe göre en düşük sıcaklık° C'dir.
- 4) Grafiğe göre sıcaklıklar 0° C 'nin altına(düşer/düşmez)
- 5) Grafiğe göre bu şehirde yağışlar şeklindedir.



- 1) Grafiğe göre Konya'da en fazla yağış mevsiminde; Kars'ta en fazla yağış mevsiminde düşer.
- 2) Grafiğe göre bu iklimde sıcaklıklar 0° C'nin altına.....(düşer/düşmez)
- 3)Grafiğe göre bu şehirlerde kar(görülür/görülmez)
- 4) Grafiğe göre Konya'da en kurak mevsimde yağış yaklaşık.....mm'dir.
- 5) İki şehir dikkate alındığında da/ta kışlar daha soğuk ve sert geçer.
- 6) Bu iklim.....iklimdir, bitki örtüsü ise.....dır/dir.
- 7) Bu iklimde yüksek sıcaklık isteyen, soğuğa dayanıksız tarım ürünler.....(yetişir/yetiştirmez)

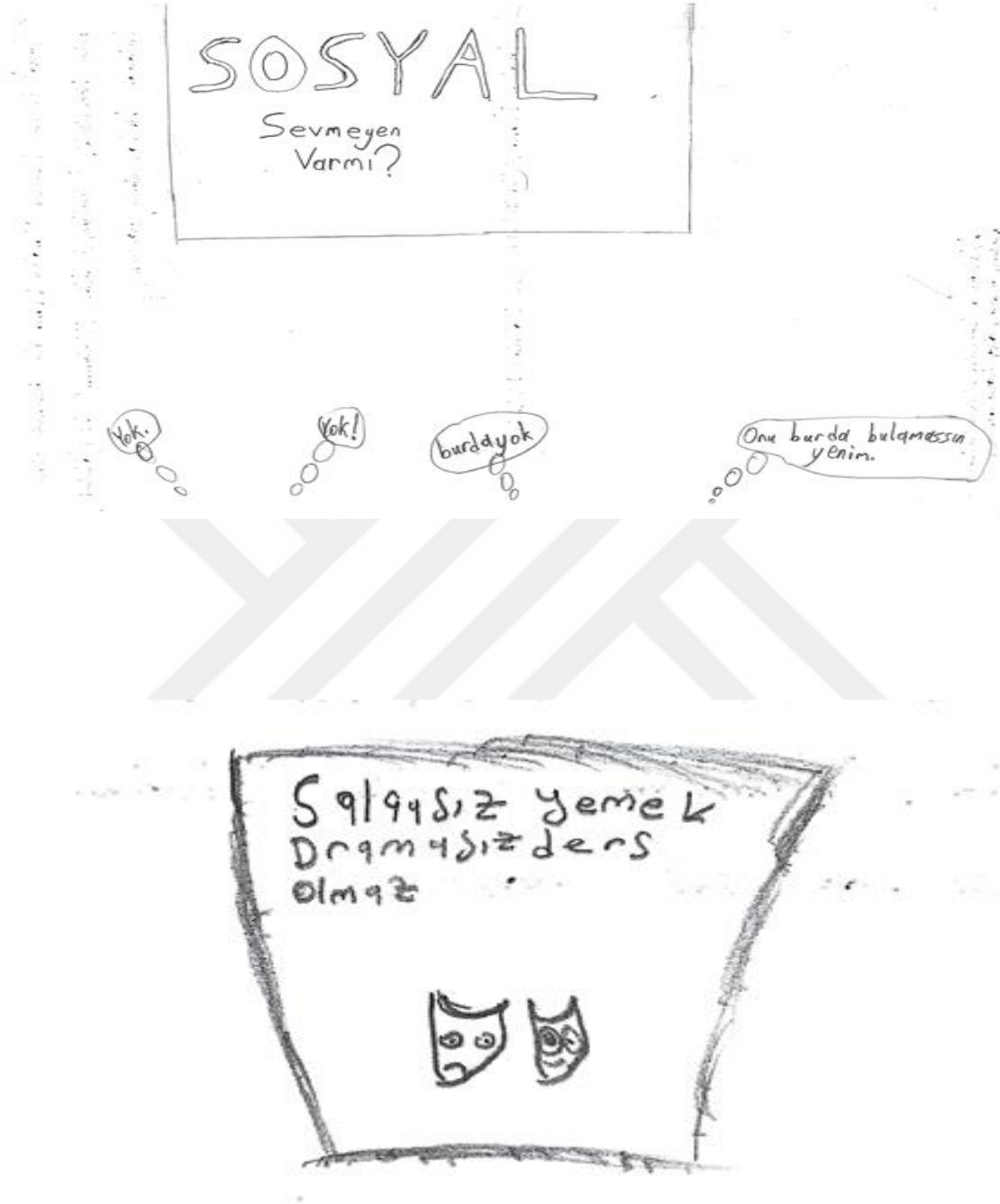


Aşağıdaki boşlukları uygun bir şekilde doldurunuz.

- 1- bölgesi 60°DM ile 140°DM arasındadır.
- 2- 70°KP ile 80°KP arasındaki bölge.....'dır.
- 3- D bölgesi BM ile BM ve KP ile GP arasındadır.
- 4- B bölgesinin matematik konumu BM ile DM ve KP ile GP arasındadır.
- 5- Bu bilgilerden hareketle **Türkiye'nin matematik konumunu** harita üzerinde işaretleyiniz?

EK-11

Öğrenci Çizim ve Yazı Örnekleri



çok eğlendim daha iyi öğrendim ve çok sevdim işi bu etkinlikler oldu.

Ben bu etkinliklerden eğlendim ve utandım
Çünkü ben böyle şeylerden utanırım da eğlenirim
Sosyal dersini eğlendiğim ve öğrendiğim için seviyorum.

bilgileri aklımda tutmanı sağladı beni eğlendirdi

Bu Etkinlikleri yaparken çok eğleniyorum ve bilgileri öğreniyorum.

Etkinlikler daha çok ciddileşmemizi sağladı ve sınıfın derse daha çok katılmasını sağladınız

sinema yaratmaya karar verdim

Daha iyi anlarım ve daha eğlenceli dir

Birçok şey kattı etkinliklerin nerde olduğu maddeleri bitkileri
→ b.42 türkiyenin matematiksel coğrafyasını

Ben çok eğlendim derse çok güzel eğlenceli anlatımları
işin teşekkür eder eğlenirken utandım, güldüm, sevdim tahtaya
Çünkü çok eğlendim derse sıkılmadım etkinlikler katılmak
çok güzeldir böylece her zaman bizimle olurlar

Araştırmacı Günlüğü Örneği**06.12.2023**

İsim Oyunu: Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri için ilk etkinliğin içerisinde kendim de yer aldım. Kendi kişilik özelliğimden hareket ile ‘Meraklı Melis’ diyerek öğrencilere kendimi tanıttım ve öğrencilerden de kendilerini aynı şekilde tanıtmalarını istedim. Benim de uygulamanın içinde olmam çok hoşlarına gitti. Sınıfın içerisinde dolaşarak sırayla bütün öğrencilere isimlerini sordum ve onların da ilgi alanlarından, kişilik özelliklerinden, hobilerinden yola çıkarak ‘Uykucu Ayşe’, ‘Futbolcu Eren’, ‘Dansçı Yağmur’ gibi kendilerini tanıttıklarını gözlemledim. Öğrencilerin ilk uygulama olmasına rağmen hafif utansalar da kendilerini ifade edebildiklerini, eksiksiz bir biçimde etkinliğe katıldıklarını gözlemledim. Ayrıca kendilerine bir özellik bulamayan öğrencilere arkadaşlarının onların özelliklerinden yola çıkarak fikir verdikleri bu şekilde birbirlerini kişilik olarak iyi tanıdıkları belirlenmiştir. Mektuptaki Kişi Nereden? Etkinlikte öğrencilerin isim oyunu etkinliğine göre daha sakin oldukları ve arkadaşlarını ilgiyle dinleyerek mektuptaki kişinin nereden olduğunu bulmaya çalıştıklarını ayrıca istekle mektubu okuyan kişi olmaya çaba gösterdikleri gözlenmiştir. Sadece mektup el yazısı olduğu için okumakta biraz zorlandılar. Bu kısım diğer uygulamalarda dikkat edilmesi gereken nokta olarak not edildi. Öğrencilerin mektuptaki kişilerin nereden olduklarını bilerek ön bilgilerinin iyi olduğu tespit edilmiştir.

Birinci dersin ısınma ve hazırlık aşamasındaki amaç; isim oyununda öğrencilerin araştırmacıya ve uygulamalara alışmalarını sağlamaktır. Mektuptaki kişi nereden? uygulamasında kazanım çerçevesinde öğrencilerin farklı kıtalar hakkındaki ön bilgilerini yoklamaktır.

Canlandırma aşamasında amaçlanan öğrencilerin bir yerin konumu nasıl belirlenir, bir yere gitmek için hangi araç ve yöntemler kullanılır bunları düşünmelerini sağlamak için çevrelerinde gördükleri turistlerden yola çıkarak doğaçlama yapmalarını istedim. Öğrencilerin istenen amacın çok dışında hareket ettikleri ülkemizde yaşanan ‘turist kandırma’ durumlarını canlandırdıkları gözlenmiştir. Değerlendirme aşamasında bu durum öğrencilere aktarılmış ve uygulamanın asıl amacının bir yerin konumu nasıl bulunur, günümüzde insanlar bir yere gitmek için hangi araçları kullanırlar ve geçmişte ne kullanmışlardı soruları çerçevesinde sorular yöneltilerek öğrencilerden bilgiler alındı. Öğrenciler navigasyon, telefon uygulamaları, harita cevaplarını verdikleri için onlara canlandırmada bunları kullanmaları gerektiği, bu doğrultuda düşünerek doğaçlama yapabilirdiniz şeklinde önerilerde bulundum. Bu durum öğrencilerin uygulamaları oyun olarak gördükleri için bu şekilde davrandıkları çıkarımını yapmama sebep oldu. Bu sebeple öğrencilere dersteki her uygulamanın ders ile alakalı olduğu, oyun olmadığı vurgusu yapılarak bir dahaki uygulamalarda bunu düşünerek katılmaları gerektiğini söyledim. Bu durumu göz önüne alarak bir dahaki uygulamalarda özellikle canlandırma aşamasında rol kartları ile dersi daha fazla destekleme kararı aldım ve öğrencilere özellikle doğaçlamalarda daha fazla düşünme süresi tanımaya karar verdim. Uygulamalara kız erkek bütün öğrenciler istekli olsalar da kız öğrencilerin uygulamalar esnasında biraz utandıkları gözlenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Melis AKMAN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilgiler
Öğretmenliği Bölümü (2009-2013)

Yüksek Lisans : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlk Öğretim Anabilim Dalı (2015-2018)

Sertifikalar

Yaratıcı Drama Liderlik / Eğitimlik Eğitimi /İstanbul Kent Üniversitesi

Oyun, Sanat, Edebiyat ve Çocuk Eğitimi / Anadolu Üniversitesi

Bildiri Sunumları

Akman, M., ve Akış, A. (2024, 28 Nisan). Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet tutumları üzerine etkisi. (Bildiri Sunumu). (INCES)VII. International Science Cultureand Education Congress, Antalya.

Akman, M., ve Akış, A. (2024, 28 Nisan). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve algılarının incelenmesi. (Bildiri Sunumu). (INCES)VII. International Science Cultureand Education Congress, Antalya.

Akman, M., ve Akış, A. (2025, 9 Ocak). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Kavram Algıları Üzerine Etkisi (Bildiri Sunumu). 7. International Mediterranean Congress, University of Valencia, Spain.

Akman, M., ve Akış, A. (2025, 1 Şubat). Aktif Öğrenme Yöntemleri Kullanılarak Anlatılan Sosyal Bilgiler Dersinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsellik Değerine Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi (Bildiri Sunumu). 4th International Palestra Scientific Research Congress, North Macedonia, Skopje.

Akman, M., ve Akış, A. (2025, 17 Mayıs). 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi (Bildiri Sunumu). 15th International Baskent Congress on Social, Humanities, Administrative, and Educational Sciences, Ankara.

Makale Yayınları

Akman, M. ve Demirkaya, H. (2021). Lisansüstü tezlerine göre sosyal bilgiler öğretiminde dramanın kullanımı. Araştırma ve Deneyim Dergisi, 6 (2), 95-121.

Akış, A., Akman, M. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretiminde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) Kullanımına yönelik bakış açıları. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (22), 257 272. DOI: 10.55605/ejedus.1146179.

Akman, M. ve Akış, A. (2024). Müzede yaratıcı drama uygulamalarının kültürel mirasa duyarlılık üzerine etkisi: Antalya arkeoloji müzesi örneği. Educatione, 3(2), 134-164.

İNTİHAL RAPORU

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE UYGULANAN YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİ LE İLİŞKİLERİ VE AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

ÖRİJİNALLIK RAPORU

%**20**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**12**

İNTERNET KAYNAKLARI

%**18**

YAYINLAR

%**6**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

GENİŞ KAYNAKLAR

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Genc, Sebnem. "Sosyo-kültürel oluşturmıcılık Temelinde Tasarlanan öğretim ortaogretim öğrencilerinin Periyodik özellikleri öğrenmeleri üzerine Etkisinin Belirlenmesi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2021
Yayın | %2 |
| 2 | Cengiz, Busra. "İlkokul dördüncü sınıf Fen Bilimleri Dersinde özduzenlemeli öğrenme Stratejileri kullanmanın öğrencilerin Problem çözme Becerileri, Akademik kaygı, Akademik ozyeterlik, Fen Motivasyonu Ve Ders başarılarına Etkisi", Marmara Üniversitesi (Turkey), 2020
Yayın | %2 |
| 3 | Submitted to Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Öğrenci Ödevi | %1 |
| 4 | Açıkgöz, Nurkan. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Duyarlılığın Gelişiminde Dramanın Rolü", Dokuz Eylül Üniversitesi (Turkey), 2024
Yayın | %1 |
| 5 | Bakioğlu, Büşra. "5. sınıf vücudumuz bilmeçesini çözüm ünitesinin okul dışı öğrenme ortamı destekli öğretiminin etkililiği", Amasya University (Turkey), 2024
Yayın | %1 |
| 6 | Submitted to Marmara University
Öğrenci Ödevi | |

BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

../../2025

