

**İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA
ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN DERSLERİN
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE KARAR
VERME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN
İNCELENMESİ**

Emrah KÖSEOĞLU

**İlköğretim Anabilim Dalı
Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ
2014**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN
DERSLERİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE KARAR
VERME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

(Investigating the Effects of Students Troubleshooting and Decision Making
Skills by Teaching with Drama Activities at Primary School Fourth Grades)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emrah KÖSEOĞLU

Danışman: Doç. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ

ERZURUM
Haziran, 2014

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. Abdulkhak Halim ULAŞ danışmanlığında, Sinan MANTAŞ tarafından hazırlanan “Drama Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Beceri Gelişimi ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi” başlıklı çalışma .../.../2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Ana Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi (Başkan): Doç. Dr. A. Halim Ulaş

Jüri Üyesi (Üye): Doç. Dr. Ali YILDIZ

Jüri Üyesi (Üye): Yrd. Doç.Dr. Kadir KIRBAŞ

İmza: 

İmza: 

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



8. / 9 / 2014



Prof. Dr. H. Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü ✓

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “İlkokul 4. Sınıflarda Drama Etkinlikleriyle İşlenen Derslerin Öğrencilerin Problem Çözme ve Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.... / /


(İmza)

Emrah KÖSEOĞLU

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL 4. SINIFLARDA DRAMA ETKİNLİKLERİYLE İŞLENEN DERSLERİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME VE KARAR VERME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Emrah KÖSEOĞLU

2014, 124 sayfa

Bu araştırmayla, ilkokul 4. sınıflarda drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaca uygun olarak ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma deseni kullanılmıştır.

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı Ergani ilçesindeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubunu bu okuldaki 4/C (27 kişi) ve 4/D (27 kişi) sınıfları oluşturmaktadır. 4/C sınıfı kontrol grubu, 4/D sınıf ise deney grubu(drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 8 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir drama etkinliği uygulanmamıştır.

Öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerini ölçmek üzere; Karakaş (1999) tarafından geliştirilen Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ile Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanılmıştır. Ölçekler için güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup; KVBDÖ için alfa güvenilirlik katsayısı ,70 ve ÇPÇE için ise ,88 olarak bulunmuştur.

Ölçeklerle elde edilen verilerin analizi için SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada, ölçeklerin (KVBDÖ ve ÇPÇE) ön test ve son test dağılımının normalliğine ilişkin Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımsız gruplar için t-testi, ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi ve grupların son test puanları arasındaki

farkı incelemek amacıyla da kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Bulgular tablo şeklinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol gruplarının KVBDÖ' den elde ettikleri (ön test- son test) puanlar arasında alt boyutlar da dahil olmak üzere anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde deney ve kontrol gruplarının ÇPÇE' den elde ettikleri (ön test-son test) puanlar arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Böylece yapılan drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir değişikliğe yol açmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Drama etkinlikleri, problem çözme, karar verme, beceri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATING THE EFFECTS OF STUDENTS TROUBLESHOOTING AND DECISION MAKING SKILLS BY TEACHING WITH DRAMA ACTIVITIES AT PRIMARY SCHOOL FOURTH GRADES

Emrah KÖSEOĞLU

2014, 124 pages

With this research, it has been aimed to be set the effects on students' troubleshooting and decision making skills by teaching with drama activities at primary school fourth grades. Appropriate to this aim in the research, controlled group pretest and posttest experimental research design has been used.

The research has been performed in a primary school in Ergani country bound to Diyarbakır city in 2013-2014 academic years. The research's sampling has been formed by 4/C (twenty-seven students) and 4/D (twenty-seven students) classes at this school. It has been determined that 4/C class is a control group and 4/D is an experiment group (drama activities were put into practice in this class). Drama activities have been put into practice to the experiment group during eight weeks. As for control group, no drama activities have been applied.

To measure troubleshooting and decision making skills of students, Decision Making Skills Rating Scale (KVBDÖ) developed by Karakaş (1999) and Children's Problem Solving Inventory (ÇPÇE) developed by Serin, Serin-Bulut and Saygılı (2010) have been used. Reliability studies have been done for the scales and .70 has been found for KVBDÖ alpha reliability coefficient and as for ÇPÇE, .88 has been found.

Data obtained with scales has been analyzed SPSS 21.0 package program. Parametric tests have been utilized to analyze the data. In the research, Shapiro-Wilk test has been applied related to normality of (KVBDÖ and ÇPÇE) pre-test's and post-test's distribution scales. In order to examine difference between the groups pretest scores, t-test has been used for independent groups. In order to examine difference between pretest and last test scores, addicted group t-test has been used. Also

covariance analyzing (ANCOVA) has been used to examine post test scores of the groups. Findings have been interpreted by presenting a table.

At the end of the research, no significant difference has been found between also included bottom dimension control and experiment groups' scores obtained from KVBDÖ (pretest and posttest). Similar to before, no significant difference has been found between control group and experiment groups' scores obtained from ÇPÇE (pretest and posttest). So it has been determined that applied drama activities haven't caused statically significant difference students' troubleshooting and decision making skills.

Key Words: Drama activities, Troubleshooting, Decision making, Skill.

ÖN SÖZ

Eğitim, bireyleri hem bugüne hem de geleceğe hazırlayan, kendi içerisinde belli kuralları barındıran, girdisi de çıktısı da insan olan en önemli sistemlerden biridir. Bu nedenle eğitim alanında yapılan çalışmaların insanlar için faydalı olacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın da insanlar için faydalı olması dileğiyle.

Araştırmamın bütün aşamalarında yönlendirmeleri ve fikirleriyle büyük destek sağlayan, bana her konuda yardımcı olan, yol gösteren, azminden ve başarılarından etkilendiğim tez danışmanım Doç. Dr. Abdülhak Halim ULAŞ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın her aşamasında sorularımı cevaplamaktan çekinmeyen, istatistiki konularda yardımını esirgemeyen Arş. Gör. Oğuzhan SEVİM, Arş. Gör. Büşra KOÇAK ve Arş. Gör. Ceyhun Ozan' a çok teşekkür ederim.

Araştırmamın uygulama çalışmalarını yaptığım Ergani Cahit Sıtkı Tarancı İlkokulu yöneticilerine ve öğretmenlerine gösterdikleri yardımsever tavırlardan dolayı teşekkür ederim.

Bana her konuda destek ve yardımcı olan aileme, yüksek lisans arkadaşım Öğrt. Sinan MANTAŞ'a ve yazım aşamasında sıkça bilgisine başvurduğum değerli arkadaşım Şule KAZAK' a çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Erzurum-2014

Emrah KÖSEOĞLU

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
TABLOLAR DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xviii

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Drama.....	7
2.1.1. Dramanın Özellikleri	9
2.1.2. Dramanın Önemi ve Yararları	10
2.1.3. Dramanın Genel Amaçları.....	11
2.1.4. Dramanın İlkeleri.....	12
2.1.5. Dramanın Hedefleri	12
2.1.6. Drama Çeşitleri.....	13
2.1.6.1. Yaratıcı drama	13
2.1.6.2. Eğitici drama.....	14
2.1.6.3. Sosyodrama.....	14
2.1.6.4. Psikodrama	15

2.1.7. Dramanın aşamaları	15
2.1.7.1. Hazırlık-ısınma aşaması.....	16
2.1.7.2. Canlandırma aşaması	16
2.1.7.3. Değerlendirme-tartışma-paylaşım aşaması.....	17
2.1.8. Dramada kullanılan teknikler	18
2.2. Problem Çözme.....	20
2.2.1. Problemin Tanımı	20
2.2.2. Problem Çözme Nedir?.....	21
2.2.3. Problem Çözmenin Önemi	22
2.2.4. Problem Çözmenin Aşamaları	23
2.2.5. Problem Çözmede Kullanılan Yöntemler.....	24
2.2.5.1. Beyin fırtınası	25
2.2.5.2. Altı şapkalı düşünme yöntemi	25
2.2.5.3. Sinektik.....	26
2.2.5.4. Delphi tekniği	26
2.2.5.5. Yaratıcı değişim yöntemi.....	27
2.2.5.6. Nominal grup tekniği.....	27
2.2.5.7. 5N ve 1K yöntemi.....	27
2.2.6. Problem Çözme Becerisi	27
2.2.7. Problem Çözme Becerisine Sahip Kişilerin Özellikleri	28
2.2.8. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler	29
2.2.9. Problem Çözme Becerisini Geliştirmede Uyulması Gereken İlkeler	30
2.3. Karar Verme.....	30
2.3.1. Karar Vermenin Tanımı.....	30
2.3.2. Karar Verme Süreci	31
2.3.3. Karar Verme Görevleri	33
2.3.4. Karar Verme Strateji ve Stilleri	33
2.3.5. Karar Verme Becerileri.....	36
2.4. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar	37
2.4.1. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	37
2.4.2. Problem Çözmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar	38
2.4.3. Karar Vermeyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	38

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	40
3.1. Araştırmanın Modeli	40
3.1.1. Deney Grubuna Yönelik İşlemler	41
3.1.2. Kontrol grubuna yönelik işlemler	41
3.2. Araştırma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	42
3.4. Verilerin Analizi.....	44

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM.....	48
4.1. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımlı Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	48
4.2. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	49
4.3. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımsız Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	49
4.4. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Yeteneklerine Göre Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.5. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Karar Verme Becerisi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.6. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Güven Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.7. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Öz Denetim Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	52

4.8. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Kaçınma Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.9. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubu ve Deney Grubunun Problem Çözme Becerisi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.10. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, KVBDÖ’ nün Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	54
4.11. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, KVBDÖ’ nün Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	57
4.12. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, ÇPÇE’ nin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	60
4.13. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, ÇPÇE’ nin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	62
4.14. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımlı Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	64
4.15. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	65
4.16. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımsız Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	66
4.17. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Yeteneklerine Göre Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	66

4.18. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Karar Verme Becerileri Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	67
4.19. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Güven Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	68
4.20. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Öz Denetim Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	69
4.21. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Kaçınma Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	70
4.22. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Problem Çözme Becerileri Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular	70

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	72
5.1. Sonuçlar	72
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (KVBDÖ)” Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar	72
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinden (ÇPÇE)” Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar.....	73
5.2. Tartışma.....	75
5.3. Öneriler	76
KAYNAKÇA	78
EKLER.....	88
EK 1. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri(ÇPÇE)	88
EK 2. Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ).....	90

EK 3. Drama Etkinlikleri.....	91
EK 4. İzin Belgesi.....	103
ÖZ GEÇMİŞ	104

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı	42
Tablo 3.2.	KVBDÖ Ön Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	44
Tablo 3.3.	KVBDÖ Son Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	45
Tablo 3.4.	ÇPÇE Ön Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	45
Tablo 3.5.	ÇPÇE Son Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.1.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Bağımlı Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	48
Tablo 4.2.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	49
Tablo 4.3.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Bağımsız Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	50
Tablo 4.4.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Yeteneklerine Göre Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	50
Tablo 4.5.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	51
Tablo 4.6.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Güven Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	52
Tablo 4.7.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öz Denetim Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	52
Tablo 4.8.	Deney ve Kontrol Grupları Arasında Kaçınma Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	53

Tablo 4.9. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Problem Çözme Becerisi Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları	54
Tablo 4.10. Kontrol Grubunun “Bağımlı Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	54
Tablo 4.11. Kontrol Grubunun “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4.12. Kontrol Grubunun “Bağımsız Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	55
Tablo 4.13. Kontrol Grubunun “Yeteneklerine Göre Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.14. Kontrol Grubunun KVBDÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	56
Tablo 4.15. Deney Grubunun “Bağımlı Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	57
Tablo 4.16. Deney Grubunun “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.17. Deney Grubunun “Bağımsız Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	58
Tablo 4.18. Deney Grubunun “Yeteneklerine Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.19. Deney Grubunun KVBDÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.20. Kontrol Grubunun “Güven” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 4.21. Kontrol Grubunun “Öz Denetim” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	60
Tablo 4.22. Kontrol Grubunun “Kaçınma” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	61

Tablo 4.23. Kontrol Grubunun ÇPÇE Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	61
Tablo 4.24. Deney Grubunun “Güven” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.25. Deney Grubunun “Öz Denetim” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	63
Tablo 4.26. Deney Grubunun “Kaçınma” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları	63
Tablo 4.27. Deney Grubunun ÇPÇE Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.28. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Bağımlı Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	64
Tablo 4.29. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	65
Tablo 4.30. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Bağımsız Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	66
Tablo 4.31. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Yeteneklerine Göre Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	67
Tablo 4.32. Deney ve Kontrol Gruplarının KVBDÖ Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	67
Tablo 4.33. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Güven” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	68
Tablo 4.34. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Öz Denetim” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 4.35. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Kaçınma” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	70
Tablo 4.36. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	71

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen.....	40
--	----

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
KVBDÖ	: Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği
ÇPÇE	: Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri
TDK	: Türk Dil Kurumu
SPSS	: Statistical Package for The Social Science
Akt.	: Aktaran
n	: Kişi Sayısı
Sd	: Serbestlik Derecesi
t	: t- Testi Sonucu
p	: Anlamlılık
Ss	: Standart Sapma
X	: Ortalama
s.	: Sayfa

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu araştırmada, drama etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve amacına, araştırmanın önemine, araştırmayla ilgili varsayım, sınırlılık ve bazı tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde yaşadığımız dünyanın canlılığı çocukları, üzerinde çalışılması ve çözümlenmesi gereken problemlerle sık sık karşı karşıya getirir. Bunun için problem çözmeyi öğrenme, özellikle erken çocukluk eğitiminin odak noktasını oluşturur (Dinçer, 1995). Problem çözmeyi öğrenme, çocuğu hayatı boyunca karşılaştığı problemler karşısında deneyimli ve etkili bir birey haline getirecektir.

Eğitimin asıl amaçlarından biri, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Problem çözme, karşılaşılan probleme ilişkin uygun çözüm yolu bulmadır. Karar verme ise; yol ayırımına gelindiğinde, bir seçim yapılması gerektiğinde, yerine getirilmesi gereken bir işlemdir. Özgür ve özerk bir birey olmak, karar verme sorumluluğunu taşımak ve bu sorumluluğu iyi bir şekilde yerine getirmekle mümkün olabilir (Kalaycı, 2001).

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kökdemir, 2003).

Montessori (1963), "Eğitim, öğretmenlerin çocuklara sözcüklerle anlattıklarıyla değil, çocukların fiziksel ve sosyal çevrede gerçekleştirdikleri yaşantılarla gerçekleşir." sözleriyle, eğitimde öğrenciye sunulan gerçek yaşam kesitlerinin ne kadar önemli

olduğunu vurgulamaktadır. Gerçekten de görevi öğrenmeye rehberlik etmek olan öğretmenlerin, öğrencilere sadece bir problemi nasıl çözeceklerini anlatmaları değil, onlara günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri nasıl çözeceklerini ve bu çözüm sürecinde nasıl karar verebileceklerini ön yaşantılarla öğretebilmeleri gerekir (Akt: Önder, 2004).

Eğitimdeki gelişmeler göz önüne alındığında, gerek dünyada gerek ülkemizde eğitim sisteminin en önemli ve gelişen öğelerinden birinin “eğitimde drama” olduğu görülür. Bu noktadan hareketle, öğrencilere günlük yaşantılarına aktarabilecekleri yaşantılar sunan eğitimde dramanın, günlük yaşam becerisi olan karar verme becerilerinin kazandırılmasında da etkili bir yöntem olacağı düşünülebilir. Çünkü drama, çocuğun sosyalleşmesine ilişkin niteliklerini, davranışlarını ele alan, kişilerarası yaşantıların rol oynama yolu ile incelendiği, grup süreçlerine dayanan bir eğitim tekniğidir (Çakmakçı, 2009).

Bireylerin eğitim yaşantıları, doğrudan karar verme ve probleme çözme becerilerini etkilemektedir. Bu eğitim yaşantıları etkili eğitim ortamlarıyla mümkündür. Eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemeler, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerinin olumlu ya da olumsuz gelişimi üzerinde etkili olacaktır. Eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemelerden biri de bu ortamlarda drama ve drama etkinliklerini etkili bir şekilde kullanmaktır.

Dramanın en önemli hedeflerinden biri problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmektir. Bu araştırmada da dramanın bu konu ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Problem Cümlesi: İlkokul 4. sınıflarda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri üzerinde etkisi var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilkokul 4. sınıflarda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki iki temel soru ve bunlara bağlı alt sorulara cevap aranmıştır:

1) İlkokul 4. sınıflarda, derslerde drama etkinlikleri kullanılan deney grubu ile drama etkinlikleri kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin karar verme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2) İlkokul 4. sınıflarda, derslerde drama etkinlikleri kullanılan deney grubu ile drama etkinlikleri kullanılmayan kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yukarıdaki iki temel sorudan hareketle aşağıdaki alt sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır.

1. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Bağımlı Karar Verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Bağımsız Karar Verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Yeteneklerine Göre Karar Verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Karar Verme Becerileri Ön Test Toplam Puanları” arasında anlamlı bir fark var mıdır?

6. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Güven” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Öz Denetim” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Kaçınma” boyutuna ilişkin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Problem Çözme Becerileri Ön Test Toplam Puanları” arasında anlamlı fark var mıdır?

10. Kontrol grubu öğrencilerinin, Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ nin alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

11. Deney grubu öğrencilerinin, Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ nin alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Kontrol grubu öğrencilerinin, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri' nin alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13. Deney grubu öğrencilerinin, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri' nin alt boyutlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

14. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Bağımlı Karar Verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

15. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

16. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Bağımsız Karar Verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

17. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Yeteneklerine Göre Karar Verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

18. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Karar Verme Becerileri Son Test Toplam Puanları” arasında anlamlı bir fark var mıdır?

19. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Güven” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

20. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Öz Denetim” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

21. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Kaçınma” boyutuna ilişkin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

22. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “Problem Çözme Becerileri Son Test Toplam Puanları” arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde uygulanan eğitim-öğretim programlarının çoğu (İlköğretim Türkçe Dersi 1-5.sınıflar, Fen Teknoloji Dersi 4-5. Sınıflar, Hayat Bilgisi Dersi 1-3. Sınıflar, Matematik Dersi 1-5.sınıflar Öğretim Programları) bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Çünkü karar verme ve problem çözme becerilerini etkili kullanan bireylerin hayatta başarılı olmaları kaçınılmaz bir durumdur.

Dünyada 20. yüzyılın ortalarından itibaren yaygın olarak kullanılmaya başlanan drama çalışmalarının, bireylerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirdiği düşünülmekte ve bununla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Nitekim yapılan çalışmaların

çoğu (Taşkıran, 2005; Öztürk, 2007; Çakmakçı, 2009; Karacil, 2009; Karadağ, 2012) da bu ve buna benzer yargıları destekleyici niteliktedir.

Çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olan birey, ihtiyaçlarını karşılama çabalarını sürdürürken karar verme davranışı göstermektedir. Karar verme, kişi için kolay bir beceri değildir. Özellikle bir problemi çözmek söz konusu ise karar verme süreci kişiyi daha da karışık ve içinden çıkılmaz bir hale sürükleyebilir. Karar verme becerileri, bireyin sosyalleşmesi, kişiler arası iletişim, benlik algısı gibi kavramları içerir ve bu kavramlar karar verme becerilerinde önem taşır. Drama etkinlikleri de aynı kavramları destekleyici ve geliştirici özellikler gösterir. Bu nedenle dramanın karar verme ve problem çözme becerilerini kazandırmada kullanılmasının öğrenciler üzerinde daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada dramanın, öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın konuyla ilgili faydalı bir çalışma olacağı, bununla birlikte elde edilen sonuçların eğitim literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Uygulanan ölçme aracı öğrencilerin karar verme ve problem çözme becerilerine yönelik algılarını ölçmektedir.
2. Kullanılan ölçeklerden Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği genel karar verme becerilerini, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri de genel problem çözme becerilerini ölçmektedir.
3. Öğrenciler, ölçme aracının uygulaması süresince aynı düzeyde güdülenmiş ve birbirlerinden etkilenmemişlerdir.
4. Öğrenciler ölçek maddelerine doğru, eksiksiz ve içtenlikle cevap vermişlerdir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma, Diyarbakır ili Ergani ilçesinde bulunan Cahit Sıtkı Tarancı İlkokulunun 4/C (27 kişi) ve 4/D (27 kişi) sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Karar Verme ve Problem Çözme Becerileri, ölçekler kapsamına giren 7 faktör ve 41 madde ile sınırlıdır.
3. Drama etkinlikleri uygulanan drama etkinlikleriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın konu alanı ile ilgili kısmı, alanyazın taraması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcı drama: Bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, rol oynama vb. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2012).

Etkinlik: Çocukların, kendi amaç ve gereksinimlerine uygun geldiği için isteyerek katıldıkları herhangi bir öğrenme durumudur (TDK, 2012).

Karar verme: Bir problemin varlığını bilme, o problemin değişik çözüm yollarını araştırıp bulma, bu çözüm yollarının beklenen sonuçlarını değerlendirme ve söz konusu değerlendirme sonucunda en önemli çözümü seçme işlemlerini kapsayan süreç (Alver, 2003).

Problem çözme: Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun (olanla, olması gereken durum arasındaki farkın) algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç (Öğülmüş, 2006).

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma veya bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet (TDK, 2014).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Drama

Drama, Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlüğü'nde (2012) “sahnede oynanmak üzere konuşmalı olarak yazılmış karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen oyun” olarak tanımlanmaktadır. Bu kavramın, Yunanca “dran” kelimesinden türetilmiş olduğu ve yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı da bilinmektedir. Adıgüzel' e (2006) göre en genel tanımıyla drama, herhangi bir konuyu doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerden yararlanarak, bir grupta ve grup üyelerinin birikimlerinden, yaşantılarından yola çıkarak canlandırmalar yapmaktır.

Dramada geçirilen yaşantılar, katılanların çok yönlü yaratıcılıklarını geliştirerek kendi birikimlerine eleştirel gözle bakıp farklılaştırmaları için şans verir. Yaratıcı drama yaşantılarıyla öğrenme; gözlemek, duyumsamak, denemek ve yapmak demektir. Drama süreci; bireyin bildiklerinden yola çıkarak, bilmedikleriyle ilgili farklı düşünmesini, örtülü kalan deneyimlerini kullanmasını, kendisi ile verilen rol arasında bir bağ kurmasını, oynamaya hazır ve istekli olduğunda da rolünü oynamasını sağlar (Üstündağ, 2007).

Eğitimde drama yöntemi, çocuk oyunlarından ve benzer etkinliklerden yola çıkarak gözlem yapma, doğaçlama, rol oynama, dramatizasyon gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde, çeşitli yaşam durumlarını canlandırma, olayları yeniden yaratıp irdeleme, bu yaşam durumlarından bilgilenme ve öğrenmeye geçme çalışmalarıdır. Drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretiminde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir eğitim yöntemidir (Güneysu, 1991).

Drama ile oyun iç içedir. Drama oyunun pek çok özelliğini barındırır. Oyun, çocuk için yemek, içmek kadar önemlidir. Oyun; çocuğun çevresiyle ilgi kurmasını, duygularını dışa vurmasını, deneyim kazanmasını, eğlenmesini, dinlenmesini, rahatlamasını ve problemlerini çözmesini sağlar. Çocuğun bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimi arasında da köprü görevi görür. Oyun, gelişimin ve büyümenin temel bir aracıdır. Drama süreci içinde çeşitli oyunlar da yer alabilir. Güven duyma, karar verme, iletişim kurma drama ile oyun arasındaki ortak noktalar. Drama ve oyunun özünde eğitsellik vardır. Belli davranışları kazandırmak için onlardan yararlanır. Dramayla oyunun ortak noktası "...mış gibi yapmak"tır. Eğitimde drama ve eğitsel oyun, eğitim yaşamımız gibi yaşayarak öğrenme seçeneğini sağlamada önemli rol üstlenmektedir (Taşkiran, 2005).

Ezberci eğitim ve öğretim, bireyin öğrendiklerinin ne işe yarayacağını anlamasına olanak vermez. Oysa drama yöntemi bireyin öğrendiği bilgileri geliştirmekte olan rolü ile birlikte kullanmasını, hatta rolü geliştikçe kendisine gerekli olan bilgiler talep eder hale gelip, kendi kendine ona ulaşmasını sağlar (Levent, 1999). Ezbere olmayan yani kişinin bilgiyi yaşayarak, keşfederek, merak ederek kazanması, hem bilginin kalıcılığını hem de günlük hayata kolayca aktarımını sağlar. Çocukların sürekli rol değişimiyle kendi günlük yaşamlarından, okul yaşamından, aile içi ilişkilerden vb. canlandırabilecekleri kesitler, kendilerini başkalarının yerine koyma yetilerini geliştirecek, böylece bir sorunu sadece kendi açılarından değil başkalarının açısından da görüp değerlendirebilmelerini sağlayacaktır (İpşiroğlu, 1993).

Günümüz dünyasında eğitim anlayışı her alanda hızla değişmekte, öğreneni merkeze alan, onun düşünce, deneyim ve yaratıcılığını eğitim sürecinin içinde değerlendiren, tüm duyu organlarını işe koymayı gözetten bir noktaya doğru gitmektedir. Bugün tartışılmakta olan yapılandırmacılık, probleme dayalı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, etkin öğrenme, yaratıcı düşünme gibi yeni yaklaşımlar büyük oranda dramanın içinde yer alabilmektedir (Demirel, 2005).

Yapılan araştırmalar ortalama bir insanın; duyduklarının %20'sini öğrendiğini ve hatırladığını, gördüklerinin %30'unu öğrendiğini ve hatırladığını, duyarak ve görerek elde ettikleri bilginin %50'sini öğrendiğini ve hatırladığını, duyarak, görerek, analiz ederek ve deneyerek elde ettikleri bilginin %90'ını öğrendiğini ve hatırladığını ortaya

koymaktadır. Bu nedenle, etkili bir öğrenme ortamı, göze, kulağa ve diğer tüm duyu organlarına uyarıcıların gönderildiği ortamlar olmalıdır (Barutçugil, 2002). Eğitimde dramanın kullanıldığı ortamlar bu durumu özetleyen en önemli ortamlardır. Bu sebeple böyle ortamların kullanılması bireylerin daha çok duyu organı kullanmasını sağlayarak öğrenmelerini etkili hale getirecektir.

Yaratıcı drama, tüm duyu organlarına seslenen yaşantıya dayalı bir eğitim- öğretim yöntemidir. Tüm duyuların sürece katıldığı eğitim ortamında oyun, doğaçlama gibi tekniklerin kullanımıyla beraber etkinliğin eğlence düzeyi artmakta, buna bağlı olarak da öğrenme süreci etkin hale gelmektedir. Yapılan çalışmalardan ve katılımdan hoşlanan kişilerde kalıcı öğrenme süreci de başlar. Çünkü kalıcı öğrenme “en iyi hoşlanma” düzeyinde gerçekleşir (Aslan, 2003).

Drama, tüm bu özellikleri dikkate alındığında çağdaş, eğitime dair bildiklerimizin ışığında etkili ve doğru bir eğitim yöntemidir. Hem çocukların hem yetişkinlerin her türlü eğitim etkinliğinde, her türlü içeriğin aktarılması, işlenmesi ve değerlendirilmesi noktasında etkili ve uygundur. Katılımcılarının değerli ve önemli olduğu, onların deneyimlerinin eğitim sürecinde kullanıldığı ve öğreneni merkeze alan drama yöntemi, hümanist bir eğitim yaklaşımı sergiler. Dramanın en önemli özelliklerinden biri ise bir konuyu ele alırken, konu ne olursa olsun, doğası gereği demokratik, katılımcı bir ortam hazırlamasıdır. Kişiler bu ortamda sosyalleşir, özgüvenleri ve başkalarına duydukları güvenleri artar. Bu yönleriyle de eğitim çalışmalarında mutlaka yer almalıdır (Karadağ, 2012).

2.1.1. Dramanın Özellikleri

Akoğuz ve Akoğuz’a (2011) göre dramanın özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Grup yaşantısıdır, ortaya çıkan yaşantılar paylaşılır.
- Yaratıcılık ön plana çıkarılır, sürekli yeni ve farklı düşünceler üretilir.
- Amaç ve kazanımlara göre planlanır ve yürütülür.
- Grup üyelerinin kattığı fikirlerle yürütülür.
- Katı kuralları yoktur, esnektir, sonuca değil sürece önem verilir.

- Kişisel deneyim kazanılacak ortamlar yaratır.
- Lider (öğretmen) rehberliğinde yürütülür.
- Günlük yaşam deneyimlerini kullanmaya teşvik eder.
- Etkinlik sürecinde estetik ürünlere ulaşılır.
- Belli kurallarla yürütülmesine rağmen özgürce ürün vermesini sağlar.
- Gözden geçirme ve değerlendirme ile bilgiler pekiştirilir ve paylaşılır.
- Konu içeriğine göre belirlenen çeşitli mekanlarda gerçekleştirilebilir.
- Her yaş grubunda uygulanabilir.
- Gönüllü katılıma dayanır, ders olarak verildiğinde uyum sağlamak kolaydır.

2.1.2. Dramanın Önemi ve Yararları

Drama; tiyatro, sinema, dans gibi kişiyi aktif kılan bir alandır. Bu aktiflik insanın bilişsel, duyuşsal, devinimsel ve toplumsal yönlerini etkiler. Drama insanı kuşatır ve geliştirir. İçerdiği tiyatrosal boyutları dolayısıyla katılımcıların “eğlenme ve haz alma” gereksinimini doyurur. Gruptakilerin paylaştığı bu haz da estetik nitelik taşır. Drama, eğitimin değişik basamaklarında yer alan diğer disiplinlerin pek çoğunda bir yöntem olarak uygulanabilir. Türkçe, edebiyat, hayat bilgisi, tarih, coğrafya, sosyal bilgiler, resim, müzik, fen bilgisi derslerinin öğretiminde ve özellikle ilköğretimin ilk basamağında drama yöntemi kullanılabilir. Drama yoluyla öğrenme çabuklaştırılır, etkinleştirilir. Dramatik etkinlikler, insancıl düşünme, hissetme ve davranmayla birlikte insanın kendisini ve diğerlerini tanımasına yardımcı olur. Öğrencileri beceri sahibi, tutarlı, anlayışlı, sahip oldukları imkanlarla dünyalarını genişletmeye çalışan, yaşama kendi düşünceleri ile katılan, cesaretli bireyler olma yolunda destekler (Taşkiran, 2005).

Dramanın yararlarını kısaca maddelersek:

- Fazla duyu organını harekete geçirdiği için öğrenciyi aktifleştirir ve eğitim öğretimin daha etkili ve kalıcı olmasını sağlar.
- Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımalarına fırsat verir.
- Öğrenci tarafından anlaşılması güç olayları karmaşık olayları anlaşılır hale getirir.
- Zaman ve mesafe yönünden ulaşılmayan olay ve durumları yaşanır hale getirir.

-Öğrencilerin yaratıcı güçlerini, kendilerine güvenlerini artırır ve kişilik gelişmelerini hızlandırır.

-Utangaç ve içe dönük öğrencilerin bile kendilerini ifade etmelerine olanak sağlar.

-Öğrencide kendini başkasının yerine koyabilme, dayanışma hoşgörü duygularını geliştirir.

-Ekip çalışması nedeniyle sorumluluk alma, birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.

-Soyut olay ve durumları somutlaştırır, onların kavranmasını kolaylaştırır.

-Drama çocuğa ekip çalışması nedeniyle sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır. Öğrencide kendini başkasının yerine koyabilme, dayanışma, hoşgörü duygularını geliştirir. Öğrencinin bireysel ve sosyal beceriler bakımından daha iyi yetişmesini başkalarıyla rahat ve sağlıklı ilişkiler kurmasını, toplumsallaşmasını sağlar (Kavcar, 1985).

2.1.3. Dramanın Genel Amaçları

Eğitimde dramanın genel amaçları:

- Yaratıcılık, estetik gelişimi sağlama,
- Eleştirel düşünme yeteneği kazandırma,
- Sosyal gelişim ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma,
- Kendine güven duyma ve karar verme becerileri kazanma,
- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerileri kazanma,
- İmgeleme gücünü, duygularını ve düşüncelerini geliştirme,
- Başkalarını anlama ve hissetme becerisini, (empati kurma) geliştirme,
- Farklı olay ve olgularla ilgili deneyin kazanma,
- Moral ve manevi değerlerin gelişmesine olanak sağlama,
- Problem çözme, karşılaşılan problemleri yeni bakış açısıyla inceleme,
- Kazanılan, değiştirilen ya da düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi verme,
- Hoşlanılmayan durum, olay ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterme,
- İçinde yaşanan dünyayı daha somut olarak görmeyi sağlama,
- Soyut kavramları yada yaşantıları somutlaştırma,

- Bireyler arasındaki farklılıkları hoşgörüyle bakabilmeyi sağlama olarak sıralanabilir (Nixon, 1988; Mc Carlin, 1990; O Neill 1990; Ömeroğlu, 1990; Üstündağ, 1994; Fleming, 1995. Akt: Erhan, 2000).

2.1.4. Dramanın İlkeleri

- Drama etkinliğinde ödül veya ceza yoluna başvurulmaz. Sözel takdir ağırlıklı pekiştirici verilir.

- Drama çalışmalarında öğrencilerin ne söylediği değil, neyi nasıl söylediği anlam taşır.

- Dramada insana ve bireysel farklılıklara saygı esastır.

- Drama, isteyen herkese açık olan hayat boyu yararlanılabilecek bir alandır.

- Drama, gruba yöneliktir ve grup dinamiklerinden hareket eder.

- Drama, sonuca değil sürece yöneliktir.

- Dramada grup öğelerinin kendilerine, birbirlerine ve lidere güveni esastır.

- Dramanın özünde doğaçlama vardır.

- Her birey belirli bir yaratıcılık potansiyeli ile doğar. Uygun ortam ve koşullarda bu potansiyeli açığa çıkararak geliştirebilir (Bozdoğan, 2003).

2.1.5. Dramanın Hedefleri

- Yaratıcı ve estetik gelişim,

- Eleştirel düşünme yeteneği,

- Kendini tanıma,

- Sosyal gelişim ve birlikte yaşama isteği,

- Kendine güven duyma ve karar verme becerisi,

- Sözcük dağarcığını geliştirme yoluyla dil ve iletişim becerilerini kazanma,

- Kazanılan, değiştirilen ya da düzeltilen davranışlar hakkında bireye bilgi verme,

- Soyut kavramları, yaşantılarla somutlaştırma,

- Problem çözme ve karşılaşılan problemleri yeni bir bakış açısıyla inceleme dramının hedefleri arasındadır (Fidan, 1996).

2.1.6. Drama Çeşitleri

Dramanın yaratıcı, eğitici, sosyodrama ve psikodrama olmak üzere dört farklı çeşidinden söz edilebilir.

2.1.6.1. Yaratıcı drama

İlköğretimde verilen eğitim çocuğu her yönüyle gerçek hayata hazırlamaya yönelik bilgi ve becerileri içerir. Bu bilgi ve becerileri çocuklara kazandırırken alışılmış, geleneksel yöntemlerin dışında daha farklı yöntemler kullanılmalıdır. İşte bu yöntemlerden biri de yaratıcı dramadır (Aydın, 2013).

Eğitime yeni bir bakış açısı getiren yaratıcı drama, kişiye özgür seçimler yapabilmesi ve bireysel kararlar alabilmesi için fırsatlar sunar. Bireye küçük yaşlardan itibaren bağımsız ve özgün düşünebilmenin yollarını öğretirken aynı zamanda onlara kendine özgü bireysel kararlar almada farklı çözüm yolları sunar (Cox, 2002).

Henkel' e (2002) göre yaratıcı drama, öğrencilere eğlenceli ve benzersiz bir şekilde hareket imkânı sunar, yaratıcı fikirlerin geliştirilmesinde etkili bir rol oynar ve değişik yaratıcı ifade şekilleri için bir öncü olarak hizmet eder. Dramada işlenen içerik ne olursa olsun, öğretmenler, öğrencileri kendilerini bireysel olarak ifade etmeye yönlendiren, yaratıcı düşünce ve hareket şekillerini vurgulama olanağı bulabilirler. Öğretmenler ve öğrencileri, yaratıcı drama kullanımı çerçevesinde gerçek olarak, mümkün olan şeyleri resmedebilirler.

Yaratıcı drama, önceden belirlenmiş açık ve net eğitim amaçları olan, tüm çocukların kendi öğretmenleri ile birlikte, daha çok büyük motor hareketlerle yaptıkları, bedensel ve sosyal etkileşim temelinde gerçekleşen, ifade etmeye, rol oynamaya, sembolleştirmeye, canlandırmaya ve tartışmaya dayalı grup etkinlikleridir (Önder, 2003).

Yaratıcı drama aslında hayali bir oyun şeklidir. Belirli bir konunun bir lider tarafından yapılandırılmış oyunlar aracılığı ile kolaylaştırılmasıyla gelişmiş güzel rol oynamalardan farklılaşır. Yaratıcı drama sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklıdır ve bir etkinliğin başarısı çıktının güzelliği ile değil çıktının içindeki fikirler, riskler ve

ortaya çıkardığı yaratıcılıkla ölçülür. Norman' a (1981) göre ise yaratıcı drama çeşitli düşüncelerden oluşan insan yaşamına ait durumlardan oluşur (Akt: Aydın, 2013).

Yaratıcı dramayı açıklayabilmek için bileşenlerini bilmek gerekir. Bunlar:

- Yaratıcı dramayı gerçekleştirecek bir **grup**,
- Bu gruba ve alan sahip olacak bir **lider**,
- Grubun rahatça kullanacağı bir **mekân**,
- Son olarak da grubun canlandıracağı dramatik bir **fikir**dir.

Bu bileşenlere göre yaratıcı drama bir grup tarafından, bir lider eşliğinde açık ya da kapalı bir mekânda dramatik bir fikri kurgusal, imgesel olarak canlandırma işlemi olarak tanımlanabilir. Buna göre yaratıcı drama ‘-miş gibi yapabilme (makebelieveplay)’ süreci olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2013).

2.1.6.2. Eğitici drama

Eğitici drama konusunda da uzmanlar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Eğitici drama mümkün oldukça esnek olmakla birlikte, temel kuralları önceden belirlenmiş, bir grupta yaşayan yetişkin bir lider tarafından yönlendirilen ya da en azından başlatılan ve çocuklar tarafından bir grup oyunu gibi algılanabilen etkinlikler bütünüdür (Önder, 2002).

Eğitici drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılmaktadır. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir, çünkü bu etkinlik eğitici dramadır, drama eğitimi değildir (Gönen, 1998). Eğitici drama, bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Karacil, 2009).

2.1.6.3. Sosyodrama

Sosyal bir problemin ele alınıp dramatize edilerek çözüme kavuşturulduğu bir drama türüdür. Toplumda çeşitli gruplar vardır. Bu grupların her birinin kendine özgü problemleri vardır. Sosyodrama ile grupların ortak problemleri canlandırılıp çözüm bulunmaya çalışılır. Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili

gerçekleştirilen canlandırma çalışmalarını kapsar. Sosyodrama, okul çalışmalarında öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarını ve çeşitli konulardaki fikirlerini öğrenmesine yardım eder. Çocuklar bu problem temsillerine realist bir şekilde eğilmeye başlar (Karadağ, 2005).

2.1.6.4. Psikodrama

Psikodrama, klinik kişiler arası ilişki, duygu ve çatışma sorunlarının özel dramatik yöntemlerle keşfedildiği, bireyin iç tepki etkinliklerini içeren ruhsal yaşam olarak tanımlanır. Psikodrama insanların psikolojik sorunlarının giderilmesi amacıyla oluşturulan bir sistemdir. Psikodrama grup terapi, sosyometri ve psikodramadan oluşan üçlünün parçasıdır. Bireylere başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma, tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerin birini seçme, ona göre davranabilme becerisini artırma olanağı sağlar (Karacil, 2009).

Psikodramayı kuran ve teknikler grubu olarak ortaya koyan Moreno'dur. Moreno'ya göre psikodrama bir yaşam biçimidir. Psikodramanın amacı, bireyin yaratıcılığını ve davranışını başkalarıyla karşılaştırma yeteneklerini geliştirmektir (Güneysu, 1991).

2.1.7. Dramanın aşamaları

Eğitimde drama yaşantıları belli aşamaları izlemek durumundadır. Bu aşamalar yine liderin yapacağı çalışmaya göre biçimlendirilebilir, değiştirilebilir (Adıgüzel, 2010). Buna göre geliştirilen ve önerilen aşamalar şöyledir:

- Hazırlık-Isınma Aşaması
- Canlandırma Aşaması
- Değerlendirme-Tartışma- Paylaşım Aşaması

Benzer şekilde Akoğuz ve Akoğuz (2011) da dramanın bazı aşamalardan geçerek gerçekleştiğini belirtir. Bu aşamalar şöyledir:

- Isınma Aşaması
- Oyun Aşaması

- Etkinlik Aşaması
- Değerlendirme Aşaması

2.1.7.1. Hazırlık-ısınma aşaması

Kişinin ortama ve çalışma grubuna uyum sağlaması, sonraki çalışmalarda kuracağı bağlantıyı oluşturması ve vücudunu gelecek çalışmalara hazırlaması için yapılan ön egzersizlere ısınma denir. Her spor dalında ana çalışma öncesi yapılan ön ısınma çalışma gibi, drama öncesinde de ısınma çalışması yapmak gerekir. Buradaki amaç, vücudu ve zihni zorlamadan harekete geçirmek, kasları gevşetmek, eklemleri çalıştırmak, duyu organlarını uyandırmak, çocukları kaynaştırmak, ortamı tanıtmaktır. Bunun için çocukların gelişimsel özelliklerine uygun, onları zorlamayacak ve yormayacak düzeyde koşma, yürüme sürünme, atlama gibi hareketler yaptırılır. Müzik ve ritim aletleri kullanılarak ısınma keyifli hale getirilip kolaylaştırılır (Akoğuz ve Akoğuz, 2011, s.14).

Daha çok bedeninin harekete geçtiği, duyuların eş zamanlı olarak yoğun kullanıldığı, içe dönük çalışmaların yapıldığı, güven kazanma, uyum sağlama gibi grup dinamiğini oluşturmak için yapılan, kuralları diğer aşamalara göre belli ve daha çok lider tarafından belirlenen bir aşamadır. Bu aşamanın esas amacı katılımcı dinamiği oluşturmakla birlikte bir sonraki aşamaya hazırlık niteliği taşır. Bildiğimiz çocuk oyunları ya da türetilmiş oyunlar bu aşamada etkin olarak kullanılabilir. Oyunların en temel özelliklerinden biri eğlendirici olmasıdır. Bu oyunlar, liderin ve katılımcıların hem birbirlerine ısınmalarını hem de çalışılacak konuya hazırlanmalarını kolaylaştırabilir, gerekli durumlarda rahatlama çalışmalarını da içerebilir (Adıgüzel, 2010).

2.1.7.2. Canlandırma aşaması

Canlandırma; bir konunun süreç içinde biçimlenip ortaya çıktığı, belirlendiği, biçimlendirildiği tüm oluşum çalışmalarının yapıldığı aşamadır. Canlandırılacak konu çerçevesinde bir başlangıç noktası olan, doğaçlama, rol oynama ve diğer tekniklerin kullanıldığı bir aşamadır. Eğitimde drama çalışmalarındaki tüm yaşantılar, paylaşımlar, değerlendirmeler bu aşamada yapılan oluşum çalışmaları ile oluşan canlandırmalara,

sonuçlarına ve bireyde bıraktığı izlere göre yapılır. Saptanan temayı işlemede oluşturulan dramatik anları çözmek için gerekli olan stratejilerin (tekniklerin) kullanımı daha çok bu aşamada gerçekleştirilir. Bu aşamadaki canlandırmalar bireysel olacağı gibi küçük ya da büyük gruplar yoluyla da olabilir. Canlandırmalar sonucunda ortaya çıkan oluşumlar üzerine bir sonraki aşamaya devam edilebilir (Adıgüzel, 2010).

2.1.7.3. Değerlendirme-tartışma-paylaşım aşaması

Drama çalışmalarında elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Başka bir deyişle sürecin özü, önemi, niteliği ve niceliği bu aşamada saptanır. Duyguların, düşüncelerin paylaşımı da bu aşamada yapılır. Genel olarak eğitsel kazanımlar ya da ortaya çıkan oluşumlar üzerine tartışmalar bu aşamada yapılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşüp dönüşmediği ve bu durumun gelecek yaşantılara etkisinin olup olmayacağı, tüm drama yaşantı ve süreçlerinin nasıl algılandığı, anlaşıldığına yönelik duygu ve düşüncelerin paylaşılması bu aşamada söz konusudur. Bu aşama aynı zamanda konu ya da drama öğretim bilgisi ile bilgilerin de tartışıldığı bir aşamadır. Dramanın doğasına yönelik yapılacak tartışmalar, görüş alışverişleri, konuşarak olabileceği gibi rol içinde ya da rol dışında çeşitli yazma çalışmaları ile de (mektup, yazın türleri, gazete çıkarma) yapılabilir. Bu tür değerlendirme daha çok katılımcıların yaşadıklarına yönelik geri bildirimlerini dolaylı yollardan lidere aktarmalarını kolaylaştırır. Değerlendirme açısından diğer alanlarda kullanılan değerlendirme biçimleri, eğitimde dramanın bir yöntem olarak kullanılması durumunda burada da geçerliliğini korur (Karadağ, 2012).

Dramada oynanan oyun ve rollere ilişkin olarak değerlendirme yapılırken yarışma ve karşılaştırmaya yer vermekten kesinlikle kaçınılmalıdır. Drama uygulamaları sırasında çocukların başarısızlık duygusu yaşamamasına yol açacak ortamlar kesinlikle yaratılmamalıdır. Olumsuz bir gidişat gözlemlendiğinde çocuğu başarıya götürecek kolaylaştırıcılar devreye sokulmalıdır. Rekabet duygusu yaratacak değerlendirme kelimelerine yer verilmemeli, önce bitirene veya rolünü daha iyi oynayana övücü sözler söylenerek ayırım yapılmamalı ve bu kişilerin öne çıkmasına izin verilmemelidir. Çünkü drama etkinliklerinde rollerin güzelliğinden çok süreçte yaşananlar önemlidir (Akoğuz ve Akoğuz, 2011, s.23).

2.1.8. Dramada kullanılan teknikler

Eğitimde dramanın uygulanması sırasında en çok yararlanılan özel teknikler, Lindvay ve Moen'in (1984), Mc Caslin'in (1984) ve Slade'in (1995) görüşleri temel alınarak aşağıda sunulmuştur (Akt: Taşkiran, 2005).

Rol oynama: Çocuğun çeşitli roller oynayarak, öğrenmesi ve anlamasıdır. Rol oynama, konuşmayı gerektiren durumlarda çocuğun diksiyonunu ve iletişimini doğrudan kullanma becerisini geliştirir. Rol oynamanın bir başka yararı da empati kurabilme becerisini kazandırır. Çünkü başka bir kişinin rolüne girmek, o kişinin perspektifini, yani görüş açısını anlama bakımından ve genel olarak insanların nesnelere, olaylara kendi görüş açılarından bakabildiklerini fark etme yönünden önem taşıyabilir.

Rol değiştirme: Drama etkinliği sırasında, farklı rolleri oynayan çocukların, rollerini değiştirmeleriyle farklı rolleri denemeleri, öğrenme, anlama becerilerinin zenginleştirilmesidir.

Doğaçlama: En önemli çalışma tekniklerinden biridir. Doğaçlama ile serbest drama etkinlikleri kastedilmektedir. Çocuklar, sözel-sözel olmayan, basit, kendiliğinden ifade tarzları ile bir durumu ya da olayın akışını, gelişimini canlandırırlar.

Kenardan (dışarıdan) yönlendirme: Drama çalışmaları sırasında, öğretmen bazen dışarıdan açıklamalarla, bilgi vermelerle, davranışların örneğini gösterebilir. Örneğin, rahatlama çalışmasında öğretmen gözlerini kapatır, yere uzanır. Katılımcı liderlik, öğretmenin drama etkinliği sırasında grubun içinde olması etkinliğe doğrudan katılmasıdır, bu çocukları motive eder.

Paralel çalışma: Çocukların bir yandan kendi küçük gruplarında birbirleriyle iş birliği yaparken, diğer yandan da büyük gurubun bir parçası olmayı sürdürerek, bir ölçüde özgün bir şekilde çalışmayı öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Zihinde canlandırma: Öğretmenin yönergeleri doğrultusunda belirli görüntülerin zihinde canlandırılması istenir. Bu etkinlikler rahatlama çalışmalarında gözler kapatılarak yapılabilir. Böylece katılımcıların konsantre olmaları sağlanır.

Müzikle drama: Canlandırılacak konuya, olaya ilişkin müzik parçasının uygun olarak seçilmesidir.

Pantomim: Düşünceleri, duyguları ve yaşantıları, sözlere başvurmadan hareketlerle anlatmak demektir. Drama etkinlikleri sırasında, çocuklar için yararlı bir ifade etme çalışmasıdır. Çocuklar bedenlerinin bazı bölümlerini ve ya tümünü kullanarak hareketlerle anlatmaktan hoşlanırlar. Pantomim; gözlem, dikkatini yoğunlaştırma ve bedensel becerilerin gücüne dayanan bir ifade biçimidir.

Öykü olay canlandırma: Çocukların önceden bildikleri öyküleri, ya da bilmedikleri yeni öyküleri hareketlerle ve sözlü ifadelerle canlandırmalarına dayanan bu teknik, çok sık kullanılır. Çocuklara önce, öykü ve olay baştan sona anlatılır, sonra öykü ve olayın geçtiği yer sözel tanımlanır. Canlandıracakları hareketler, sesler hatırlatılır. Öğretmen ara sıra kısa sorular ile çocukların düşünmesine, kendilerinden bir şeyler katmalarına olanak sağlamış olur; böylece aktif katılımları sağlanmış olur. Bazen de öykü, olayın bir bölümü belli sahnesi seçilerek oynanır. Olay canlandırmada öğretmen bölümleri hızlı geçmemelidir.

Resim yapma: Katılımcıların etkinlik sonu yaşadıklarını farklı bir biçimde ifade etmeleri bakımından resim yapma anlamlıdır. Çocuklar bireysel ya da grup çalışması şeklinde resim çalışmalarına katılırlar.

Kukla draması: Kuklalarla yapılan drama oyunları çocukların ilgisini çeker. Seyirci rolünde kimse yoktur. Çocukların dışa vuramadıkları iç dünyalarını, yaşantılarını ifade etmelerini kolaylaştırır.

Dans draması: Dramaya katılanların, kendilerini, duygu ve düşüncelerini büyük beden hareketleri ile zıplama yuvarlanma, sallanma, koşma, sıçrama, ifade edebilmeleri rahatlatıcıdır. Enerjinin dışa çıkması sağlanmış olur, çocuktan beklenen belli bir dans tekniğini öğrenmesi, uygulaması değil, kendi eşsiz stilini bulması geliştirmesidir.

Dramatizasyon: Bir duygu veya düşüncenin hareket, jest ve mimikle anlatımıdır. Bir başka deyişle bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Bu yöntem, öğrencinin anlama ve anlatma yeteneklerini ve kişiliğini daha çok geliştirir. Çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Bundan dolayı, çocukların hayatında geniş ölçüde yer alır. Evde, sokakta, oyunda çocuklar genellikle dramatizasyonun içindedirler. Bir başka deyişle dramatizasyon çocuk dünyasının kendisidir. Çocukların oyunlarına yakından bakış, bu yargının doğruluğunu bütün açıklığı ile bize gösterir.

2.2. Problem Çözme

2.2.1. Problemin Tanımı

Problem kelimesinin kökeni, eski Fransızcada (14. yüzyıl) “çözülmesi için sorulan zor bir soru” anlamına gelen *problème* kelimesinden gelmektedir. *Problème* kelimesi ise antik Yunancadan Latinceye geçen, “bir problem, bir soru” anlamına gelen *problema* kelimesinden gelmektedir. *Problema* kelimesi de, “öne sürülen bir şey” anlamındaki *proballein* sözcüğünden türetilmiştir (Ün, 2010). Problem, Arapçada “mesele” kavramına karşılık gelirken, Türkçede “sor” kökünden türetilen “sorun” kavramına karşılık gelmektedir. Sorun kavramı, çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder. Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlüğü’nde sorun, “düşünülp çözülmeye, konuşulup bir sonuca bağlanmaya değeri ya da gerekliliği olan durum” olarak açıklanmıştır (Kalaycı, 2001).

Problem, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şeydir. Bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel bir problemdir. Problem, bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumu olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2003).

Problem, “bireyin ulaşmak istediği hedefe ulaşmasına ket vuran engeller sonucunda ortaya çıkan durumdur” (Cüceloğlu, 2003). Karasar (2013) problemi; “bireyi fiziksel ya da düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görülen her durum bir problemdir” şeklinde ifade etmektedir.

Problem, var olan dengenin bozulmasına neden olup, birey/grup için çözülmesi gereken bir zorluk olduğu gibi zihni potansiyelimizi, yaratıcılığımızı ve azmimizi ortaya çıkarmak için bir fırsat olduğu ve kişiden kişiye farklı algılanabildiği söylenebilir. Ayrıca problemlerin insanları daha yaratıcı, üretken ve kendine güvenli yaptığı da unutulmamalıdır. Değişim ya da gelişmenin yeni ihtiyaçlar doğurduğu bunun da yaşamın bir parçası olduğu ve gelişim adına problemlerin çözülmesi gerektiği de bilinmelidir. Unutulmamalıdır ki problemler;

- Asla çözümsüz değildir.
- Ne kadar çok dallanıp budaklanmışsa çözüme de o denli yaklaşılmış demektir.
- Hızlı hareket etmeyi ve düşünmeyi gerektirirler.

- Yeni yapı ve anlayışların ortaya çıkmasını sağlayabilirler.
- Gerçek nedeni ya da nedenleri belirlemek çözüme yarı yarıya ulaşmak demektir.
- Problemleri çözmek etkili karar vermeyi gerektirir. En önemli sorun ise nereden başlanacağına karar vermektir.
- En iyi çözüme ulaşmak en iyi bilgiyi ve bulguyu gerektirir.
- Problemleri çözmek işbirliği ve ekiple çalışma tekniklerinden yararlanmayı gerektirir (Arslan, 2003).

Tüm bu verilere dayanarak problemi, bireyi rahatsız eden ve çözülmesi gereken bir sorun olarak ifade edebiliriz. Bu sorunla daha önceden karşılaşmamış olan kişi, bu zorluğun üstesinden gelmek için çaba gösterme ihtiyacı duyacak, problemi giderme uğraşı gösterecektir. Bu özelliklerden de anlaşıldığı gibi, aynı olaylar herkes için aynı derecede problem değildir. Bu da kişilerin daha önceden bu tür bir problemle karşılaşmış olup olmamasına, olaylara bakış tarzına ve probleme yaklaşım tarzına göre değişiklik gösterir (Akay, 2006).

2.2.2. Problem Çözme Nedir?

Problem çözme, istenilen hedefe varmak için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları seçerek kullanmadır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünmeyi içerir (Demirel, 2006).

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin en çok sıkıntı yaşadıkları konulardan birisi öğrencilerinin veya çocuklarının kendi problemlerini tek başlarına çözememesi veya buna teşebbüs dahi etmemesidir. Sınıfta yaşanan küçük bir problemin çözümünde bile öğretmen desteği bekleyen öğrenci, ayakkabısını bağlayamadığında annesine uzatan çocuk yeni yeni problemlerle karşılaşmaya başladığında, bunların başkaları tarafından çözülmesinin keyfini yaşamaktadır. Ancak ilerleyen yaşlarda karşılaşacağı birçok problemde yalnız kalacağının henüz farkında değildir. Çocukların problemlerini çözmek yerine onlara destek vererek, motive ederek ve problem çözenin bilimsel basamaklarını kazandırarak hayata hazırlamak çoğu ebeveynin aklına bile gelmez. İşte bu durumda okullar ve eğitim problem çözme konusunda devreye girmektedir (Arkan, 2011).

Problem çözmeye, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözmeye bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır (Oğuzkan, 1989).

Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm, farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapmak eylemidir. Problem çözmeye ise bir problemi çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak da tanımlanabilir. Problem çözmeye, bilişsel becerilerin yanı sıra duyuşsal ve davranışsal özellikleri de içeren oldukça karmaşık bir süreçtir (Korkut, 2002).

Bilim adamlarına göre problem çözmeye; sorulara cevap verme, belirsizlikleri silme, önceden anlaşılmayan şeyleri açıklama ve olan ile olması istenen arasındaki boşluğu kapama olarak algılanır. Bu yaklaşımlardan yola çıkarak, problem çözmeye bir soruya cevap vermenin planını yapma, zor bir duruma tatmin edici ve çözümleyici karşılık sunma, bir olanak önerme ya da ilgi göstermektir (Ülger, 2003).

Problem çözmeye ayrıca öğrencilerin problemlere kendi yaklaşımlarını geliştirdikleri, kendi araçlarını seçtikleri ve planlarının ilerlemesini izledikleri sıradan olmayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Sıradan olmayan problemlerle başa çıkmanın kritik bir ögesi potansiyel olarak uygulanabilir stratejilerden oluşan birikimlerin arasından seçim yapabilme ve bu stratejileri gerektiğinde verilen bir problem durumuna adapte etme yeteneğini geliştirmektir (Sezgin, Çalışkan, Çallıca, Ellez ve Kavcar, 1998).

2.2.3. Problem Çözmenin Önemi

Problem, öğrenme süreci içinde yer alan bir olgudur. Bu nedenle problem çözmenin de bir öğrenme biçimi olduğu ve bireyin davranışlarında kalıcı değişikliklere

neden olacağı düşünülür (Güven, 2000). Bundan hareketle problem çözmenin, etkili bir öğrenme ve yetenekleri geliştirme yöntemi olduğunu söyleyebiliriz.

Çeşitli problemlerle karşı karşıya gelmek sadece okulda geçen yıllara özgü değildir. Bireyler yaşamları boyunca problem çözme becerilerini ortaya koymaları gereken sayısız durum ve olayla karşı karşıya gelirler (Gökçekan ve Nadir, 2001). Bilinmeyi keşfetmek amacıyla düşünce alanını, daha önceden keşfedilmiş herhangi bir anlayışın ve hayalin ötesine genişleten yaratıcı bireyler var oldukça da problem çözmenin önüne geçmek mümkün değildir. Dünyadaki ve teknolojideki hızlı değişim süreci de dikkate alındığında, problem çözme hayati bir önem taşır.

İnsanın ilerlemesi, onun problemlerini çözme konusunda gösterdiği yeteneğe göre ölçüldüğü ve bugünün çocuklarının yarının yetişkin problem çözümleri olacakları için, anne babaların ve öğretmenlerin rehberlikleri altında bulunan çocukların problem çözme becerilerinin gelişimiyle ilgilenmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında tüm yetişkinler, çocukların problem çözme güçlerini geliştirmeye yardım etme konusunda büyük bir sorumluluk duymaları zorunludur. Zira içinde bulunulan ekonomik ve sosyal sorunlarının boyutu ve bunlara bağlı olarak gelişen kaygılar, problem çözmeye yatkın bireylere çok ihtiyaç duyulduğunu ve duyulacağını göstermektedir (Bingham,1983. Akt: Aydoğan, 2004)

2.2.4. Problem Çözmenin Aşamaları

Arslan'a (2003) göre yaşamda karşılaşılan problemlerle baş edebilmek bir yetenek sorununun ötesinde, daha çok bilgi ve beceri gerektiren bir süreçtir. Problem ne kadar karmaşık ve zor olursa olsun, birey gerekli bilgi ve beceriye sahipse probleme çözüm getirecek en uygun yaklaşımları bulabilecektir. Burada en kritik nokta problemin çözümüne yönelik aşamaların dikkatli bir biçimde seçilip planlanmasıdır. Problem çözme sürecine bilinen en önemli katkıyı Amerikalı ünlü eğitimci John Dewey getirmiştir. Dewey'e göre bir problemin çözümü 6 aşamada formüle edilebilir:

1. Problemin farkına varma (tanıma)
2. Problemi tanımlama ve sınırlama (tanımlama)
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama)

4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama)
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme)
6. Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözme)

Bir problemle karşılaşıldığında yukarıdaki aşamalar sırayla uygulanır. Bu aşamalar uygulanmasına rağmen eğer problem hala çözülemiyorsa tekrar bu sürecin başına dönülüp yeni bilgiler toplanır ve süreç tekrar baştan başlar (Akt: Aydın, 2013).

Benzer şekilde problem çözme becerilerinin öğretimi ile ilgili olarak çalışmalar yapan Bransford ve Stein (1993), genel problem çözmenin aşamalarını bellek destekleyici bir tarzda kodlayarak "IDEAL" sözcüğüyle şekillendirmişlerdir (Akt: Duman, 2009):

- *Belirleme (Identify): Bir problemin varlığını tanıma, sürece başlama noktası;
- *Tanımlama (Define): Problemin ne olduğunu analiz etme, hedeflerini inceleme;
- *Araştırma (Explore): Problem ve ilgili kaynakları toplama, olası stratejileri açıklama;
- *Eylem (Act): Kaynakları kullanarak problemin üstesinden gelme, sonuçları tahmin etme;
- *Bakma-İnceleme (Look): İlerlemeyi izleme, öğrenmeyi kontrol etme, değerlendirme.

Problem çözümünde aşamalar doğru bir şekilde yürütülse bile, problem her zaman sonuca ulaşmayabilir. Çünkü problem çözme yaratıcı düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi gerektiren, yani üst düzey düşünebilmeyi gerektiren bir beceri şeklidir. Problem çözme bilişsel, davranışsal ve duyuşsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir. Eğer birey üst düzey düşünebilme becerilerine sahip değilse problem çözmeyi başaramaz. Problem çözme bir beceri gerektirir ve bu beceri bir süreç içerisinde kazanılır (Gürleyük, 2008).

2.2.5. Problem Çözmede Kullanılan Yöntemler

Bireylerin karşılaştıkları problemler oldukça farklı nedenlere dayanabilmektedir. Bazı problemler sadece mantık yoluyla zihinde çözülebilirken bazı problemleri çözmek,

bireyin duygusal olgunluğa ulaşmış olmasını gerektirdiği için problem çözme süreci problemin türüne ve karmaşık olmasına göre farklılıklar göstermektedir (Uyar, 2002). Her problemi çözecek tek bir yol bulunmamakla birlikte bir problem için çözüm olan yol başka bir problemi çözmeye yetersiz kalabilmektedir (Toluk Uçar ve Altun, 2006). Bu sebeple de farklı problem çözme strateji ve yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir. Aşağıda problem çözmeye kullanılan bazı yöntemler verilmiştir.

2.2.5.1. Beyin fırtınası

Beyin fırtınası ilk kez Alex Osbourne tarafından reklam endüstrisinde kullanılan grupla yaratıcı düşünmeyi uyaran, her derse uyarlanabilen önemli bir tekniktir. Osbourne'e göre beyin fırtınası uygulaması esnasında 4 önemli kural vardır:

1. Beyin fırtınası esnasında öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler asla eleştirilmemelidir.
2. Beyin fırtınası esnasında öğrencilerde sınırsız düşünme özendirilmelidir.
3. Beyin fırtınası esnasında öğrencilerin fikirlerinde genel nitelik yerine nicelik aranmalıdır.
4. Öğrencilerin beyin fırtınasını gerçekleştirmelerindeki amaçları gelişme ve geliştirme olmalıdır (Sungur, 1997).

2.2.5.2. Altı şapkalı düşünme yöntemi

Bu yöntem çok yönlü düşünme için bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Farklı düşüncelerin ortaya konmasını sağlar ve öğrencileri farklı durumlar hakkında farklı şekilde düşünmeye sevk eder. Bu tekniği uygularken öğrenciler ilgili renkteki şapkaları giyer ve şapkaların temsil ettiği düşünceye göre fikirlerini söylerler. 6 renk şapka bulunmaktadır. Bunlar:

1. Beyaz Şapka(Tarafsız Şapka): Bilinen verilerden yola çıkılarak gerçeklere nesnel olarak bakar.
2. Kırmızı Şapka(Duygusal Şapka): Duygusal zekayı temsil eden şapkadır. Hisleri, duyguları ve sezgileri temel alır.
3. Siyah Şapka(Kötümser Şapka): Eleştirel zekayı temsil eder. Şüphencilik, riskler, problemler ve eksiklikler temel olarak alınır.

4. Sarı Şapka(İyimser Şapka): Yapıcı zekayı temsil eder. İyimserlik, problem çözme durumu ve fırsatlar temel alınır.

5. Yeşil Şapka(Yaratıcılık Şapkası): Yaratıcı zekayı temsil eder. Tahminleri, değişimi ve fikir üretmeyi yansıtır.

6. Mavi Şapka(Sonuç Şapkası): İşlevsel zekayı temsil eder. Öğrenciler farklı durumları karşılaştırarak en iyi sonuca ulaşırlar (Tok, 2006).

2.2.5.3. Sinektik

Sinektik ilk kez Gordon ve meslektaşları tarafından endüstri örgütlerindeki problemlere yaratıcı çözümler bulmak için geliştirilmiş bir tekniktir. Gordon (1961) tarafından yaratıcı bireylerin farkında olmadan kullandıkları yöntemlerin araştırılmasıyla ortaya çıkarılan sinektik, farklı olan, birbiriyle ilgisiz görülen parçalar arasında bağlantı kurmak olarak tanımlanmaktadır. Marran ve Rogan (1966) da sinektiği metaforlar yoluyla yaratıcı bir problem çözme metodu olarak tanımlamaktadır (Akt: Aydın, 2013).

Yaratıcı düşünme teknikleri arasında yer alan sinektikte, yaratıcı çözümler elde etmek için metafor ve analogiler kullanılır. Sinektiğin merkezinde bulunan metafor ve analogiler, bilinmeyen tuhaf problem durumlarını daha tanıdık hale getirerek uygun yaratıcı çözümlerin oluşturulmasını sağlarlar. Buna ek olarak bazı durumlarda da kişiler problemin içerisinde yer alırlar; bu sebeple gerçek problemi görmekte ve çözüm bulmakta zorlanırlar. Bu durum yaratıcı problem çözümünü güçleştirir (Kaplan ve Ercan, 2011).

2.2.5.4. Delphi tekniği

Bu teknik yazılı bir karar alma tekniği olarak söylenebilir. Soruna yönelik cevaplar yazılı anket şeklinde alınır (Mütercimler, 2006). Bu teknik tam olarak sorunlara yaratıcı çözümler bulmak açısından geliştirilmemiş olmasına rağmen yine de bu amaç için kullanılabilir (Aydın, 2013).

2.2.5.5. Yaratıcı değişim yöntemi

Yaratıcı Değişim Yöntemi (YDY), işe niçin sorusunu sorarak başlamaktadır. Bu sorunun cevabı mevcut yöntemin incelenmesine ve yaratıcılık sınırlamalarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu yöntemin en önemli özelliği ise çözülecek bir problem yokken bile uygulanabilir olmasıdır (De Bono, 1992. Akt: Aydın, 2013).

2.2.5.6. Nominal grup tekniği

Bayhan'a (2000) göre bu teknik genellikle küçük gruplarda ve belirsizliğin hakim olduğu durumlarda uygulanır. Bu teknikte sorun birçok sorunu içermemelidir. Sorun iyi tanımlanmalıdır. Uygulanması kolay bir tekniktir. NGT dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Fikirlerin yazıldığı sessizlik aşaması.
2. Fikirlerin listelenmesi aşaması.
3. Listelenmiş olan fikirlerin seri olarak tartışılması.
4. Oylama.

2.3.5.7. 5N ve 1K yöntemi

Bu yöntemde sorunla ilgili sistematik bilgi toplanır. Sorunun çözümlüyle ilgili yeni bakış açıları geliştirilir. Bu yöntem 6 sorudan oluşur: Ne?, Nerede?, Nasıl?, Niçin?, Ne Zaman? ve Kim?. Bu sorular cevaplandıktan sonra sorun tekrar tanımlanır. Sorun tanımlandıktan sonra yeniden cevaplar alınır. Önemli veriler elde edilene kadar işlem böyle devam eder. Bu yöntem soruna ilişkin önemli bilgilerin toplanması ve analizinde sistematik bir yöntem içermektedir. Bu teknik soruna birçok bakış açısı getirmekte ve bunlardan bir tanesi de büyük ihtimalle başlangıç sorununun çözümünü sağlamaktadır (Bayhan, 2000).

2.2.6. Problem Çözme Becerisi

Problem çözme becerisi, kişiyi çözüme götürecekt kuralların edinilip kullanıma hazır kılınabilecek ölçüde birleştirilerek bir problemin çözümünde kullanılabilme

düzeyidir (Bilen, 2006). Problem çözme becerisi yaşam boyu geliştirilmesi gereken ve yaşam boyu kullanılan bir beceridir. (Sezgin, 2011).

Günlük hayatta birçok problem durumuyla karşılaşma ihtimali olan çocukların, problem çözme becerileri onların yaşam kalitelerini de artıracı nitelikte olacaktır. Yaşamımızda devamlı karşılaştığımız problemleri çözmeye çalışırken bazı bireyler başarılı, bazıları ise başarısız olmaktadır. Problem çözebilmeyi bilmek bireylerin yaşamlarını kolaylaştırabilecek niteliktedir (Arkan, 2011). Bu yüzden problem çözme becerisi, eğitim kurumlarında öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalı ve onların da birey olarak bu yönde yetişmeleri sağlanmalıdır. Çünkü beceri, bilgiyi etkili biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1999).

2.2.7. Problem Çözme Becerisine Sahip Kişilerin Özellikleri

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerini Koberg ve Bagnal (1981) şöyle sıralamaktadır:

- Yenilikçidir;
- Tercih ve kararlarını açıkça belirtir;
- Sorumluluk duygusuna sahiptir;
- Esnek düşüner;
- Cesaretli ve maceracıdır;
- Farklı fikirler ortaya koyar;
- Kendine güvenir;
- İlgi alanları geniştir;
- Mantıklıdır ve nesnel davranır;
- Rahat ve duygusaldır;
- Etkin ve enerji doludur;
- Yaratıcı ve üreticidir,
- Eleştirel bir yapıya sahiptir.

Problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özellikleri incelendiğinde bu özelliklerin aynı zamanda çağdaş yaşamın gerektirdiği birey özellikleri olduğu söylenebilir (Akt: Sezgin, 2011).

2.2.8. Problem Çözme Becerisini Etkileyen Faktörler

Problem çözme kapsamlı ve çok yönlü bir süreç olup bu süreci etkileyen pek çok faktör söz konusudur. Problem çözmeyi etkileyen değişkenler olarak *özgüven, anne baba tutumu, bireysel faktörler, yaş, sorumluluk duygusu, duygu ve düşüncelerin etkisi, geçmiş yaşantı ve deneyimler, kişiler arası etkileşimler, kültür ve problemlerin yapısı ve niteliği* araştırmalarda yer almaktadır (Tavlı, 2007). Bu faktörlerden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Özgüven: Çocuğun eğitimsel gelişimi için öncelikle özgüveninin geliştirilmesi önemlidir. Problem çözme ve özgüven döngüsel bir ilişkidir. Çocuğun karşısına çıkan problemlerin çözümü için başkalarından yardım istemesi yerine bu sorunlara çözüm yolları bulması için cesaretlendirilmesi ve problemin çözümü sırasında bilgi ve beceri kullanma fırsatını yakalaması; özgüvenin gelişmesini hızlandırmaktadır (Bingham, 1998. Akt: Tavlı, 2007).

Anne baba tutumları: Problem çözme yetisi büyümenin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar hayatın ilk birkaç ayında problem çözer hale gelirler. Zihinsel ve duygusal gelişimleri problem çözme becerileri ile yönlendirilir. Fakat anne-baba zamanla bu doğal eğilimi çocuktan alır ve kendilerine bağımlı hale getirirler (Sonmaz, 2002).

Problem çözme becerilerinin gelişiminde ebeveynlerin önemi göz ardı edilemez. Çocuklar ve ergenlerin, daha karmaşık problemlerin çözümüne geçmesi için ebeveynleri ile destekleyici ilişkiye ihtiyaç duyarlar. Bu destek ile çocukların problemleri çözebilmesi için gerekli ortamın hazırlanması gerekir. Ancak bu ortama müdahale edilmemesi önemlidir (Thornton, 1998. Akt: Tavlı, 2007).

Duygu ve düşüncelerin etkisi: Problem çözme sürecinde duyguların önemli rolü bulunmaktadır. Çünkü duygularını tanıyan, sağlıklı ifade edebilen bireyler karşısındaki bireyin de duygularını tanıyıp anlayabilecektir (Öğülmüş, 2001).

Geçmiş yaşantı ve deneyimler: Kişinin geçmişte yaptığı başarılı veya başarısız problem çözme deneyimleri onun problem çözme davranışını etkileyebilmektedir. Kasap (1997), çocukluk döneminde zengin yaşantı sağlanmış, bilinçli olarak çeşitli

problemlerle karşı karşıya getirilmiş ve olumlu pekiştireç almış çocukların problem çözme konusunda kendilerine karşı olumlu tutum geliştirdiğini belirtmiştir.

Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerden elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir (Arı, 2003). Özellikle erken yaşlarda edinilen deneyimlerin, çevresiyle yeni bilişsel ilişkiler oluşturmada çocuğa cesaret verdiği dikkate alındığında problem çözme deneyimlerinin oluşturulması ve özel eğitim programlarıyla desteklenmesi daha önemli hale gelmektedir (Aydoğan, 2004).

2.2.9. Problem Çözme Becerisini Geliştirmede Uyulması Gereken İlkeler

Problem çözme becerisini geliştirmede uyulması gereken ilkeleri Bulut (1994), şöyle belirtmiştir:

- Problemler, öğrencinin kendi yaşantısından alınmalıdır.
- Problemler, öğrenci için ilgi çekici nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilere problem çözmek için ilgi çekici nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin düşüncelerinde yaratıcı olmalarına ortam hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin kendi kendilerine soru sorması yasaklanmalıdır.
- Öğrencilerin birlikte çalışmaları ve sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
- Öğrencinin zihinsel gelişimi, ilgisi, problem çözme becerisi ve bu becerinin gelişimi dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin problem çözme adımlarını uygulamaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler teşhis edilip giderilmelidir.
- Öğretmen, problem çözme becerisine sahip olmalıdır.

2.3. Karar Verme

2.3.1. Karar Vermenin Tanımı

Presseisen (1991) karar vermeyi, temel düşünme sürecini kullanarak, birçok seçenek arasından en iyi olanını seçmek, bir konu ile ilgili ihtiyaç duyulan bilginin toplanarak o konuya alternatif yaklaşımların avantajlarının ve dezavantajlarının karşılaştırılmasını yapmak, ek bilgi gerekip gerekmediğini belirlemek, en etkili çözüme

karar vermek ve onu doğrulamaktır şeklinde tanımlamıştır. Court (1990) ise, karar vermeyi bilgi ve becerilere dayanan kararların uygulanması şeklinde tanımlamış, eleştirel düşünme, problem çözme ve tartışmanın olduğu bir öğrenme ortamında geliştiğini belirtmiştir.

Sinangil'e (1992) göre karar verme oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu sürecin muhakeme, mantık, içtepi, bağımlılık vb. gibi değişkenlerden etkilendiği yapılan pek çok araştırma ile saptanmıştır. Karar verme, yaş, dil, din, ırk, cins ayırımı gözetmeksizin tüm bireylerin günlük faaliyetleri arasında önemli bir konuma sahiptir. İsbetli bir karar, bireyin yaşamında olumlu sonuçlara yol açabilirse de yanlış bir karar bireyi, çevresini veya içinde bulunduğu örgütü de tehdit edici sonuçlara yol açabilir. En genel anlamıyla karar verme; sunulan veya mevcut alternatifler arasından en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir.

Karar verme zihinsel bir süreç olup insanın en önemli yaşam becerilerinden biridir. Karar verme akıl, düşünce, bilinç ve irade ile donatılmış bulunan insana özgüdür. İnsanın tüm eylem ve davranışı bilinçli ya da bilinçsiz olarak bir karar verme işlemidir. İnsan günlük yaşantısı içinde birçok karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Verilen bu kararların insan hayatı üzerindeki etkisi az olduğunda, çoğu zaman bireyler üzerinde çok iyi düşünmeden gelişigüzel karar verilebilmektedir. Ancak okul ve meslek seçimi, eş seçimi gibi insan yaşamını önemli ölçüde etkileyecek bazı kararlar ki, bunlar üzerinde detaylı bir şekilde düşünmeyi gerektirmektedir. Son yıllarda teknolojik, ekonomik ve siyasi gelişmelerle birlikte bireylerin sosyal yaşantıları daha karmaşık hale gelmekte ve bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede seçenekleri artmakta ve karmaşıklaşmaktadır. Bu da insanın karar verme işlemini güçleştirmekte ve karar verirken seçenekler üzerinde daha fazla düşünmesini gerekli kılmaktadır (Hamamcı ve Çoban, 2007).

2.3.2. Karar Verme Süreci

Birey bir karar verme ihtiyacı hissettiğinde karar verme süreci başlamaktadır. Daha sonra birey bir hedef veya bir amaç belirleyerek hedefine veya amacına yönelik seçenekler hakkında bilgi toplar. Gelecekte seçeneklerin sonuçlarına erişme olasılığı ve

kendi değerleri üzerinde durur. Bu değerlerin netleştirilmesi etkili kararlar için önem taşımaktadır (Avşaroğlu, 2007).

Karar verme süreci bir anlamda bireyin i dünyasında denge sağlama süreci olarak görülebilir. Karar verme durumunda olan birey, hem i dünyasına yönelik ihtiyaçlarını, hem de çevresel beklentileri karşılamaya ve doyurmaya yönelmektedir. Bunu yapabilmek için de bireyin kişisel ve çevresel kaynaklarını etkili ve olumlu bir şekilde kullanması gerekmektedir (Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003).

Yaşlıoğlu'na (2007) göre de karar verme süreci esas itibariyle psikolojik bir süreçtir ve ağırlıklı olarak zihinsel çabaları içerir, karar vermenin fiziksel yanı ise daha çok bilgi toplama ve öğrenme sürecindeki çabalardan oluşmaktadır. Karar verme süreci şu öğelerden oluşur:

- Amaç
- Amaca ulaşmak için gereken uygun araçlar
- Uygunluğu belirlemeye yarayacak olan kontrol için gerekli standartlar
- İstenen ve istenmeyen sonuçların karşılaştırılması
- Davranışa geçmek için istek ve irade

Psikolojik yönüyle karar süreci, bir düşünme ve usa vurma sürecidir. Usa vurma sonunda nasıl bir yargıya varılıyorsa, karar işlemi sonucunda da bir karar verilmektedir.

Karar verme süreci, bir problemin varlığı, bu probleme birden fazla çözüm yolunun gözükmesi ve bu yollardan birini seçme konusunda oluşan kuşkulu bir durumun ortaya çıkması ile başlar. Sorunu görmek ya da çözmek için bir teşebbüse girmek, sorun çözme sürecinin hem en zor, hem de en önemli aşamasıdır (Goloğlu, 2009).

Bireyin birçok seçenek arasından birine yönelmesi bilişsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreç, seçenekler hakkında ayrıntılı bilgi edinilmesi, edinilen bilgileri sınıflama, önem sırasına koyma, her birinin istekleri karşılama olasılığı yönünden irdelenmesi gibi işlemleri gerektirmektedir. Bergland, karar verme sürecinde bazı aşamaların olduğunu belirtmektedir. Bunlar;

- Problemin hissedilmesi; yeni bir davranış tarzının aranması ve benimsenmesi,

- Problemin tanıtımı; sıkıntının hissedilerek çözülmesi gereken bir problem olarak ifade edilmesi ve adlandırılması,
- Seçeneklerin oluşturulması; gerçekleşme olasılığı en büyük olan seçeneğe yönelme,
- Seçenekler hakkında bilgi toplanması, her seçeneğin pozitif ve negatif yönlerinin ortaya konması,
- Toplanan bilgilerin istekleri karşılama açısından değerlendirilmesi,
- Uygun seçeneğin belirlenerek, planın uygulanmaya konması,
- Sonucun değerlendirilmesi (Akt. Eldeleklioğlu, 1996).

2.3.3. Karar Verme Görevleri

Karar verme süreci boyunca, karar verecek olan kişinin doğru kararlar verebilmesi, karar verme sürecini nasıl geçirdiği ile yakından ilgilidir. Kesici (2002), karar verme konusunda bireylere düşen görevler olduğunu belirtmiştir:

1. Doğru, güncel ve ayrıntılı bilgiler toplama.
2. Seçeneklerin bir listesini oluşturma. Bir karar için en az iki seçeneğin olmasına dikkat etme. Mutlaka en az iki seçenek arasında gerekli kılma.
3. En ince farkları ve detayları görebilme, değerlendirme ve seçenekleri belirleme.
4. Seçenekleri eleyerek bire indirme.
5. Karar için gerekçeler geliştirme.
6. Kararı yeniden değerlendirme, gözden geçirme.

2.3.4. Karar Verme Strateji ve Stilleri

Bireylere etkili karar verme yöntemlerinin öğretilmesi, her şeyden önce, karar verme sürecinin incelenmesi; bu sürecin gerisindeki dinamiklerin ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu bakımdan günümüzde ekonomi, eğitim siyaset gibi alanlarda bireylerin nasıl karar verdikleri, sosyal bilimcilerin üzerinde önemle durdukları bir konu olmuştur (Vroom, 1964. Akt: Kuzgun ve Bacanlı, 2005).

Kuzgun (1993) karar verme stratejilerini şu boyutlarıyla açıklamıştır:

1. İçtepesel karar verme stratejisi: Seçenekler üzerinde yeterince düşünmeden, içten geldiği gibi karar verme.

2. Mantıklı karar verme stratejisi: Karar verirken seçenekleri dikkatle inceleme ve her birinin olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme.

3. Bağımsız karar verme stratejisi: Kendi başına karar verebilme.

4. Kararsız karar verme stratejisi: Verdiği kararı hemen değiştirmek isteme, hiçbir karardan hoşnut olmama.

Karar verme stillerini bilişsel açıdan ele alan araştırmacılar ise; seçim, anlama, yaratıcı problem çözme, uzlaşma, sonucu değerlendirme, doğru seçim, güvenilirlik, kararlılık ve bağlanma şeklinde dokuz yapıdan bahsetmişlerdir (Deniz, 2002). Bunlar:

1. Seçim: Karar verme becerisi için bir ön koşuldur. Kararların kontrolü; içtepesel denetim ve kendine saygı ile ilgilidir. Ergenlerin seçimlerinde denetim ve sorumluluğun gelişimi, akran gruplarına çoğunlukla uyulması gerektiğinden sık sık ertelenebilmektedir.

2. Anlama: Bilişsel süreç olarak karar verme etkinliğini anlamaya işaret etmektedir. Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi; okuma, hatırlama, problem çözme gibi becerilerin yerine getirilmesinde gerekli olabilmektedir.

3. Yaratıcı problem çözme: Problemin tanımlanmasını, seçilecek alternatiflerin ortaya çıkarılmasını, yeni alternatifleri üretmek için seçim alternatiflerinin yaratıcı bileşimi ve amaçlarına ulaşmak için gereken adımların kavranmasını içermektedir.

4. Uzlaşma: Aile ile veya arkadaşları ile bir uyuşmazlıkta, kabul edilebilir bir çözümde anlaşmaktır. Uzlaşmada başka bir kişinin fikirlerinin alınması önemlidir.

5. Sonucu değerlendirebilme: Kendisi ve diğerleri için, seçilen eylemlerin sonuçları hakkında düşünebilme düzeyidir.

6. Doğru seçim: Bilginin etkili ve mantıklı olarak elde edilmesi için ön koşuldur. Problem çözücü olarak karar veren bireyler, problemini çözmeye stratejileri esnek olarak kullananlardır.

7. Güvenirlik: Alternatiflerin seçiminde bilginin güvenilirliğini değerlendirme becerisidir. Güvenirlik, elde edilen yeni bilgi, önceki bilgilerle kontrol edilerek de yapılabilir.

8. Kararlılık: Yetenekli karar veren kişiden, seçimlerde istikrarlı olması beklenir. İleri ergenlik evresindeki gençler, kararlarında daha istikrarlı olabilmektedirler.

9. Bağlanma: Kararların bağlayıcılığı ile ilgilidir. Yaş ilerledikçe karar verme durumlarında yüksek bir yeterlilik görülebilmektedir.

Scott ve Bruce (1995), karar verme stillerini öğrenilmiş alışkanlık olarak açıklamışlardır. Karara ulaşılırken seçeneklerin tanımlanması ve bir karar sırasında bilgiyi düşünme miktarının stiller arasında farklılıkların anahtarının olduğunu düşünmüşlerdir. Onlara göre karar verme stili, karar verirken toplanan bilgiler ve düşünülen çeşitli alternatif durumlarıdır. Scott ve Bruce, beş tür karar verme stilinden bahsetmişlerdir. Bunlar:

1. Akılcı karar verme stili: Karar verme durumunda, bireylerin karar vermesi gereken durumla ilgili araştırma ve inceleme yaparak duruma en uygun alternatifi seçmesidir. Akılcı karar verme stiline sahip bireyler, daha dikkatli bir tutum sergilerler.

2. Sezgisel karar verme: Karar verme durumlarında bireylerin içsel olarak duyguları ve sezgileri ile karar vermesidir. Sezgisel karar verme stiline sahip bireyler, diğerlerine göre daha hızlıdır ve önsezilerini kullanırlar.

3. Bağımlı karar verme: Karar verme durumlarında bireyin başkalarının tavsiyelerine ve yönlendirmelerine göre karar vermesidir. Bağımlı karar verme stiline sahip bireyler, kararlarının sorumluluklarını diğerlerine yansıtmaktadırlar.

4. Kaçınan karar verme: Karar verme durumunda bireyin karar vermemek için karardan uzaklaşmasıdır. Kaçınan karar verme stiline sahip bireyler, karar verme sorumluluğundan kaçma eğilimi gösterirler.

5. Spontan karar verme: Karar verme durumunda bireyin o andaki ve koşuldaki durumuna göre karar vermesidir. Spontan karar verme stiline sahip bireyler, kendiliğinden ve doğal sürecine göre karar verme eğilimi gösterirler.

2.3.5. Karar Verme Becerileri

Karar verme becerisi; kişilerin bilgilerini, yeteneklerini, deneyimlerini, görgülerini sorunların çözümünde etkin bir biçimde kullanabilme yetenekleridir (Arın, 2006).

Kişinin başarılı, sağlıklı, her bakımdan nitelikli ve sorumluluk sahibi bir birey olmasında hayatının her döneminde aldığı kararları etkili olmaktadır. Alınan kararlar ne kadar doğru ve etkili olursa istenilen hedeflere ulaşılması o kadar kolay olur. Çünkü karar verme yetkinliği ile kişisel başarı arasında yakın bir bağlantı vardır. Bu nedenle bireylere yaşamın ilk yıllarından itibaren etkili karar verme becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu becerinin kazandırılmasında okullar ve aileler büyük rol oynamaktadır (Goloğlu, 2009).

Yüksel'e (2003) göre, karar verme becerileri bütün çocuklarda erken yaşlarda geliştirilmeli ve okul dönemi boyunca pratiğe dökülmelidir. Bu nedenle okulda öğrenciler, dersler ve çeşitli etkinlikler aracılığı ile karar verme deneyimlerini yaşamalı ve geliştirmelidir.

Smith'e (1998) göre ebeveynler karar verme becerilerini çocuklarına öğretebilirler. Ona göre karar verme, öğrenilmesi gereken önemli bir beceridir. Çünkü insanlar her gün önemli veya önemsiz birçok karar verir. Ebeveynler de çocuklarının büyüdüklerinde bağımsız, sorumluluk sahibi ve mutlu yetişkinler olmalarını istiyorlarsa bu hedef doğrultusunda karar verme ve problem çözme sürecini çocuklarına öğretmelidirler. Bu amaçla ailelere çocuklarına karar verme becerilerini öğretmek için altı basamaktan oluşan bir süreç hazırlamıştır (Akt. Goloğlu, 2009):

1. Problemi belirle ve tanımla
2. Olabilecek alternatifleri listele.
3. Alternatifleri değerlendirme.
4. Bir alternatif seçme.
5. Plan yapma ve onu uygulama.
6. Problem ve çözümü değerlendirme.

Karar verme davranışının psikolojik olarak nasıl oluştuğunun yanı sıra bu davranışların nasıl kazandırılması gerektiğinin de büyük önemi vardır. Bu nedenle

bireyin yaşamı boyunca kullanacağı belli becerileri kazanmasında öğrenmeye yüksek duyarlılık gösterme eğiliminde olduğu kritik dönemler, en önemli etkiye sahiptir. Bu dönemlerde oluşturulan öğrenme fırsatları bireylerin becerileri kazanmasına olanak sağlar. Üzerinde büyük bir önemle durulan bu dönemlerin en önemlisi okul yıllarıdır (Goloğlu, 2009).

Baysal'a (2009) göre karar verme, belirli ölçüt uygulayarak alternatifleri tanımlama ve onlardan birini seçmedir. Etkili karar verme becerisi, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri ile yakından ilişkilidir. Yaratıcı düşünme karar vermede seçim yapmak için gerekli olan alternatifleri üretmede, eleştirel düşünme ise bu alternatifleri değerlendirmek için gereklidir. Karar verme becerisini geliştirmek sosyal konuların öğretilmesinin ana hedefi olmalıdır. Bu doğrultuda sınıflarda karar verme modellerinin uygulanması öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirir. Çünkü gerçek hayatta kullanılabilecek olan problem çözme, karar verme, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri geliştirmek önemlidir.

2.4. Konuyla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1. Drama İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Taşkıran (2005), yaptığı çalışmada, drama etkinlikleriyle işlenen derslerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve benlik kavramına olan etkisini incelemiştir. Uygulanan drama eğitimi sonucunda benlik algısının olumlu geliştiği, buna bağlı olarak da akademik başarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Karacil (2009), yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında, yaratıcı drama uygulamalarının ilköğretim 1. kademedeki öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda drama yönteminin kullanıldığı deney grubunun başarı testinden elde ettiği puanlar önemli ölçüde artmıştır.

Karadağ (2012), çalışmasında hizmet içi eğitimlerine katılan yetişkinlerin drama yöntemi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonunda, hizmet içi eğitimlerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının eğitimin genel etkisini yüksek oranda artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte dramanın özgüven, iş

motivasyonu, rahatlama, güdülenme, aidiyet ve önyargılardan uzaklaşmada etkili bir yöntem olduğu görüşleri ön plana çıkmıştır.

Çakır (2012), yaptığı çalışmada dramatizasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre dramatizasyon yönteminin uygulandığı deney grubunun uygulamadan önceki başarı durumu ile uygulama sonrası başarı durumunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durum, deney gurubunda kullanılan dramatizasyon yönteminin başarıyı arttırdığını göstermektedir.

2.4.2. Problem Çözmeyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Köseoğlu' nun (2006) 9. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği, Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak yaratıcı drama kullanılmasını konu alan araştırmasında, drama yönteminin, problem çözme başarısı, ders başarısı ve hatırlama düzeyi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma sonunda drama yöntemi ile problem çözenin, daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu ve hatırlamayı olumlu olarak etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öztürk (2007), yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada, yaratıcı düşünmeye dayalı öğretimin, problem çözme becerilerini, ve yaratıcı düşünme düzeyini olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şenol (2011) yaptığı doktora tezi çalışmasında, yaratıcı drama destekli matematik öğretim programının, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarı, benlik kavramı ve problem çözme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan araştırma sonunda yaratıcı drama destekli matematik öğretim programının, öğrencilerin problem çözme strateji kullanımlarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

2.4.3. Karar Vermeyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Yiğit (2005), lise öğrencilerinin karar verme davranışlarını cinsiyet, sınıf düzeyi, ana-baba eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi, algılanan anne baba tutumu, algılanan akademik başarı ve öz saygı düzeyi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma

sonuçlarına göre; cinsiyet açısından kız öğrencilerinin kararsızlık puan ortalaması erkeklerinkinden yüksektir. Yine kız öğrencilerin mantıklı karar verme stratejisi puanları erkeklerden yüksek bulunmuştur. Öte yandan cinsiyet, öğrencilerin bağımlı ve içtepisel karar verme stratejilerini yordamamaktadır. Sınıf düzeyi açısından lise üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin bağımlı karar verme stratejisi puanlarının, lise birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyinin içtepisel karar verme stratejisi, mantıklı karar verme stratejisi ve kararsızlık puanlarını yordamadığı tespit edilmiştir. Ana-baba tutumu açısından, algılanan ana baba tutumunun öğrencilerin mantıklı, bağımlı, içtepisel ve kararsızlık puanlarını yordamadığı tespit edilmiştir.

Develioğlu (2006), yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında, problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerini; sınıf düzeyi, cinsiyet, ailenin aylık geliri, anne-baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonunda, problem çözme becerisi yüksek olan grupların mantıklı karar verme; problem çözme becerisi düşük olan grupların ise içtepisel karar verme ve kararsızlık stratejilerini kullandıkları saptanmıştır.

Çakmakçı (2009), yaptığı yüksek lisans tezi çalışmasında, dramının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin karar verme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda drama destekli eğitimin, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği, günlük problemlerini çözmeye yönelik karar verme becerilerinde anlamlı bir değişim gerçekleştirdiği görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, izlenen yönteme yer verilmiştir. Sırasıyla araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, özellikleri ve uygulanması, araştırma verilerinin toplanması ve bu verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerle ilgili açıklamalar sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak, verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesidir (Selltiz, Jahoda, Deutch ve Cook. Akt: Karasar, 2013, s.76). Bu araştırmada deneysel araştırma modellerinden faydalanılmıştır. Deneysel araştırma modelleri; neden- sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 2013, s.87).

Araştırma, ön test son test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu grupların biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır.

Ön test son test kontrol gruplu modelin simgesel görünümü ve bu simgelerin anlamları aşağıdaki gibidir (Karasar, 2013, s.97).

G₁	R	O_{1,1}	X	O_{1,2}
G₂	R	O_{2,1}		O_{2,2}

G₁: Deney Grubu **G₂**: Kontrol Grubu **O**: Ölçme Araçları(test puanları, bağımlı değişken)
X: Bağımsız Değişken(Drama Etkinlikleri) **R**: Grupların Oluşturulmasındaki Yansızlık

Şekil 3.1. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desen

Araştırmada kullanılan bu desende deney grubu ile kontrol grubu karşılaştırılmaktadır. Önce denek grupları belirlenmiştir. Daha sonra ise gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Deney öncesinde her iki gruba da “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)” ile “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)” ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubuna haftada ortalama 2 ders saati olmak üzere 8 hafta boyunca drama etkinlikleri uygulanmıştır. Bu uygulamadan sonra her iki gruba ölçekler son test olarak tekrar uygulanmıştır.

3.1.1. Deney Grubuna Yönelik İşlemler

Deney grubuna yönelik yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Drama etkinlikleriyle ilgili literatürler taranarak 30’ a yakın drama etkinliği belirlendi. Seçilen bu drama etkinlikleri uzman görüşleri alınarak uygulanabilecek hale getirildi. Bu etkinliklerden 16 tanesi uygulama için seçildi.

2. Uygulama yapılacak sınıfın öğretmeni ile görüşülerek haftada bir gün belirlendi ve o gün belirtilen ders saatlerinde araştırmacı tarafından drama etkinliklerinin yapılması kararlaştırıldı.

3. Deney grubu öğrencilerine uygulama süreci hakkında bilgi verildi. Sınıfın düzeni buna göre düzenlendi. Yaratıcı drama etkinliklerinde ihtiyaç duyulabilecek araç-gereçler araştırmacı tarafından sınıfa getirildi.

4. Uygulama öncesinde gruba Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) ön test olarak uygulandı.

5. Drama etkinlikleri haftada ortalama 2 ders saatinde uygulandı. 8 hafta boyunca toplam 16 drama etkinliği gerçekleştirildi.

6. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilere, Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) son test olarak tekrar uygulandı.

3.1.2.Kontrol grubuna yönelik işlemler

Kontrol grubuna yönelik yapılan işlemler aşağıdaki sıralanmıştır:

1. Kontrol grubu öğrencilerine, deney grubu öğrencileriyle aynı zamanda Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) ön test olarak uygulandı.

2. Uygulama süresi olan sekiz hafta boyunca dersler sınıf öğretmenleri tarafından mevcut öğretim programına göre işlendi. Herhangi bir drama etkinliği uygulanmadı.

3. Uygulama sürecinin sonunda öğrencilere, Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri(ÇPÇE) son test olarak uygulandı.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırma için 2013-2014 eğitim öğretim yılında Diyarbakır iline bağlı Ergani ilçesinde Cahit Sıtkı Tarancı İlkokulu seçilmiştir. Araştırma grubunu bu okuldaki 4/C (27 kişi) ve 4/D (27 kişi) sınıflarındaki toplam 54 öğrenci oluşturmaktadır. 4/C sınıfı kontrol grubu, 4/D sınıf ise deney grubu (drama etkinliklerinin uygulandığı sınıf) olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 21'i kız, 33'ü erkek öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin dağılımları Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmaya Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlerine, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	10	37	17	63	27	100
Kontrol Grubu	11	41	16	59	27	100

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında; Karakaş (1999) tarafından geliştirilen “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)” ile Serin, Bulut-Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan “İlköğretim Öğrencileri İçin Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Ölçekler, uzman

görüşleri de alınarak ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Ön test, 2013/2014 eğitim-öğretim yılında, Şubat ayının ikinci haftasında 27'si deney 27'si kontrol grubu olmak üzere toplam 54 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Ölçekler, sekiz haftalık bir uygulamadan sonra, Nisan ayının ilk haftasında aynı öğrenci gruplarına, son test olarak tekrar uygulanmıştır.

“Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)” Karakaş (1999) tarafından geliştirilmiş olup, Çakmakçı (2009) tarafından da kullanılmıştır. Ölçekte 4 alt boyutta toplam 17 madde bulunmaktadır. “Bağımlı Karar Verme” alt boyutunda 6 (1.,2.,3.,4.,5.,6.) madde; İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme alt boyutunda, 5 (7.,8.,9.,10.,11.) madde; Bağımsız Karar Verme alt boyutunda, 4 (12.,13.,14.,15.) madde ve Yeteneklerine Göre Karar Verme alt boyutunda, 2 (16.,17.) madde yer almaktadır.

Ölçek karar verme becerisini ölçebilecek olumlu ve olumsuz, 17 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte 10 olumlu (7.,8.,9.,10.,11.,12.,13.,14.,15.,17. maddeler), 7 (1.,2.,3.,4.,5.,6.,16. maddeler) olumsuz ifade bulunmaktadır. Ölçek 4 dereceli likert ölçeği formatındadır. Öğrenciler, maddelere cevaplarını; Hiçbir zaman (1), Ara sıra (2), Çoğunlukla (3) ve Her zaman (4) şeklinde vermişlerdir. Puanlama sırasında olumsuz ifadeler ters şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 68, en düşük puan ise 17'dir.

Problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılan “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)”, Serin, Bulut-Serin ve Saygılı tarafından geliştirilmiş ve Aydın (2013), tarafından da kullanılmıştır. Ölçekte 3 alt boyutta toplam 24 madde bulunmaktadır. "Güven" alt boyutunda 12 (1.,3.,5.,7.,9.,11.,13.,15.,17.,19.,21.,23.) madde, "Öz Denetim" alt boyutunda 7 (2.,4.,6.,8.,10.,12.,14.) madde ve "Kaçınma" alt boyutunda 5 (16.,18.,20.,22.,24.) madde yer almaktadır. Ölçek 5 dereceli likert formatındadır. Öğrenciler, maddelere cevaplarını; Hiçbir zaman böyle davranmam (1), Ender olarak böyle davranırım (2), Arada sırada böyle davranırım (3), Sık sık böyle davranırım (4), Her zaman böyle davranırım (5) şeklinde vermişlerdir. Puanlama sırasında 2.,4.,6.,8.,10.,12.,14.,16.,18.,20.,22.,24. maddeler olumsuz ifadeler olduğundan ters şekilde kodlanarak hesaplanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24'tür.

Gruplara uygulanan ölçeklerini güvenilirliği için Cronbach Alpha analizi yapılmış ve alfa katsayısına bakılmıştır. Alfa değeri KVBDÖ için .70 olarak bulunmuştur. Yine alfa değeri ÇPÇE için .88 bulunmuştur. Çakmakçı (2009) araştırmasında KVBDÖ için alfa değerini .65 olarak bulmuştur. Aydın (2013) araştırmasında ÇPÇE için alfa değerini .80 bulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS (Statistical Package for The Social Science) 21 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerde hangi testlerin kullanılacağına belirlenmesi için normallik varsayımları sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin, her bir ölçek için kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test sonuçlarına göre Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır.

Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ön testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

KVBDÖ Ön Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Bağımlı Karar Verme	Kontrol	.966	27	.509
	Deney	.980	27	.857
İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme	Kontrol	.963	27	.440
	Deney	.908	27	.210
Bağımsız Karar Verme	Kontrol	.949	27	.204
	Deney	.905	27	.180
Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kontrol	.896	27	.110
	Deney	.920	27	.400
Toplam	Kontrol	.964	27	.459
	Deney	.987	27	.978

Sd: Serbestlik derecesi

p. Lilliefors anlamlılık düzeltmesi

Tablo 3.2'ye göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir ($p > 0,05$).

Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3.

KVBDÖ Son Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Bağımlı Karar Verme	Kontrol	.950	27	.217
	Deney	.931	27	.073
İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme	Kontrol	.936	27	.098
	Deney	.919	27	.360
Bağımsız Karar Verme	Kontrol	.955	27	.288
	Deney	.887	27	.070
Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kontrol	.939	27	.116
	Deney	.901	27	.140
Toplam	Kontrol	.971	27	.621
	Deney	.975	27	.737

Tablo 3.3'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için son test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir ($p>0,05$).

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ön testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4.

ÇPÇE Ön Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Güven	Kontrol	.927	27	.060
	Deney	.808	27	.100
Öz Denetim	Kontrol	.965	27	.474
	Deney	.970	27	.612
Kaçınma	Kontrol	.968	27	.539
	Deney	.874	27	.140
Toplam	Kontrol	.976	27	.774
	Deney	.945	27	.159

Tablo 3.4'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için ön test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir ($p>0,05$).

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri son testinden elde edilen dağılımın normalliğine ilişkin sonuçlar Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5.

ÇPÇE Son Test Dağılımının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Güven	Kontrol	.954	27	.264
	Deney	.884	27	.060
Öz Denetim	Kontrol	.963	27	.435
	Deney	.930	27	.061
Kaçınma	Kontrol	.979	27	.850
	Deney	.898	27	.120
Toplam	Kontrol	.976	27	.770
	Deney	.932	27	.079

Tablo 3.5'e göre anlamlılık değerleri incelendiğinde ölçeğin her bir boyutu için son test dağılımının normallik varsayımı karşılandığı söylenebilir ($p>0,05$).

Dağılımın normalliğine ilişkin yapılan incelemeler sonucunda normallik varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasındaki farkı incelemek için bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar için t testi, iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılması amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farkı incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Bağımlı gruplar için t testi, aynı grubun iki farklı ölçümdeki puanlarını karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Pallant, 2005). Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farklılığı incelemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu desenlerde, dış etken olarak tanımlanan değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde yol açtığı varyans, ANCOVA ile istatistiksel olarak kontrol edilerek testin gücü arttırılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırmada da kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasındaki fark

incelenirken ön test puanları kontrol altında tutulmuştur. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı ise $p < 0,05$ düzeyinde incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde; araştırma amacına uygun olarak belirlenen problemin çözümü için elde edilen bulgulara, başlıklar altında yer verilmiştir.

4.1. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımlı Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ' nün “bağımlı karar verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Bağımlı Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	2.77	.55	52	1.421	.161
Deney	27	2.56	.57			

Tablo 4.1’e göre KVBDÖ' nün “bağımlı karar verme” boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)}=1,421$; $p>0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu

öğrencilerinin, “bağımlı karar verme” boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.2. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	2.82	.72	52	-1.985	.052
Deney	27	3.17	.59			

Tablo 4.2’ye göre KVBDÖ’ nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)} = -1,985$; $p > 0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.3. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımsız Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “bağımsız karar verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.3’ te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Bağımsız Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	3.14	.48	52	-1.141	.259
Deney	27	3.31	.59			

Tablo 4.3'e göre KVBDÖ' nün “bağımsız karar verme” boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)} = -1,141$; $p > 0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “bağımsız karar verme” boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Yeteneklerine Göre Karar Verme Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ' nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutuna ilişkin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Yeteneklerine Göre Karar Verme” Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	2.11	.93	52	-.163	.871
Deney	27	2.15	.72			

Tablo 4.4'e göre KVBDÖ' nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)} = -.163$; $p > 0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve

deney grubu öğrencilerinin, “yeteneklerine göre karar verme” boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.5. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Karar Verme Becerisi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ “ön test toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	2.80	.35	52	-.805	.424
Deney	27	2.87	.31			

Tablo 4.5’e bakıldığında KVBDÖ’ nün “ön test toplam puanlarına” göre kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)} = -.805$; $p > 0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “karar verme becerilerine” yönelik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.6. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Güven Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri’nin alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama öncesi bağımsız gruplarda t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE'nin "güven" boyutuna ilişkin ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Güven Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	4.03	.70	52	-.983	.330
Deney	27	4.23	.75			

Tablo 4.6'ya göre ÇPÇE'nin "güven" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)}=-.983$; $p>0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, "güven" boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.7. "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Öz Denetim Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE'nin "öz denetim" boyutuna göre ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.7' de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Öz Denetim Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	3.01	.88	52	-1.934	.059
Deney	27	3.46	.83			

Tablo 4.7'ye göre ÇPÇE' nin "öz denetim" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t_{(52)}=-1,934$; $p>0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, "öz denetim" boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.8. "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Kaçınma Boyutuna İlişkin Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Varmıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE'nin "kaçınma" boyutuna göre ön test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Kaçınma Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	3.73	.78	52	-.394	.695
Deney	27	3.84	1.12			

Tablo 4.8'e göre ÇPÇE' nin "kaçınma" boyutunda kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)}=-,695$; $p>0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, "kaçınma" boyutuna ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.9. "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubu ve Deney Grubunun Problem Çözme Becerisi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Fark Varmıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE' nin "ön test toplam puanları" arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Deney ve Kontrol Grupları Arasında Problem Çözme Becerisi Envanteri Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Gruplarda t-testi Sonuçları

Grup	n	X	Ss	sd	t	p
Kontrol	27	3.67	.64	52	-1.402	.167
Deney	27	3.92	.67			

Tablo 4.9`a göre ÇPÇE`nin “ön test toplam puanlarına” ilişkin kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(52)}=-1,402$; $p>0,05$). Buna göre deneysel işlemler öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin, “problem çözme becerilerine” yönelik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.10. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, KVBDÖ`nün Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, KVBDÖ`nün “bağımlı karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.10`de gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Kontrol Grubunun “Bağımlı Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.78	.55	26	.793	.435
Son Test	27	2.68	.66			

Tablo 4.10`a göre KVBDÖ`nün “bağımlı karar verme” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=.793$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen

eğitimin, öğrencilerin “bağımlı karar verme” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11.

Kontrol Grubunun “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.82	.72	26	-1.441	.162
Son Test	27	2.99	.66			

Tablo 4.11’e göre KVBDÖ’ nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-1,441$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin “isteklerini göz önüne alarak karar verme” becerilerini önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “bağımsız karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Kontrol Grubunun “Bağımsız Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.14	.48	26	1.151	.260
Son Test	27	3.03	.59			

Tablo 4.12’ye göre KVBDÖ’ nün “bağımsız karar verme” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=1,151$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin öğrencilerin “bağımsız karar verme” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13.

Kontrol Grubunun “Yeteneklerine Göre Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.11	.93	26	-1.107	.278
Son Test	27	2.35	.83			

Tablo 4.13’e göre KVBDÖ’ nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-1,107$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin “yeteneklerine göre karar verme” becerilerini önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

Kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün ön test ve son test “toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14.

Kontrol Grubunun KVBDÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.79	.34	26	-.361	.721
Son Test	27	2.82	.28			

Tablo 4.14'e bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin KVBDÖ ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-,361$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin “karar verme becerilerini” önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir

4.11. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, KVBDÖ’ nün Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Varmıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, KVBDÖ’ nün “bağımlı karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.15’de gösterilmiştir

Tablo 4.15.

Deney Grubunun “Bağımlı Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.56	.57	26	-1.618	.118
Son Test	27	2.75	.64			

Tablo 4.15’e göre KVBDÖ’ nün “bağımlı karar verme” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-1,618$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “bağımlı karar verme” becerilerini önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

Deney grubunun, KVBDÖ’ nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16.

Deney Grubunun “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.18	.59	26	.690	.497
Son Test	27	3.12	.74			

Tablo 4.16’ya göre KVBDÖ’ nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=.690$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “isteklerini göz önüne alarak karar verme” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Deney grubunun, KVBDÖ’ nün “bağımsız karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.

Deney Grubunun “Bağımsız Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.31	.59	26	-.264	.794
Son Test	27	3.34	.64			

Tablo 4.17’ye göre KVBDÖ’ nün “bağımsız karar verme” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-.264$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “bağımsız karar verme” becerilerini önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

Deney grubunun, KVBDÖ' nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18.

Deney Grubunun “Yeteneklerine Karar Verme” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.14	.72	26	.203	.841
Son Test	27	2.11	.88			

Tablo 4.18’e göre KVBDÖ' nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=.203$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “yeteneklerine göre karar verme” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Deney grubunun, KVBDÖ' nün ön test ve son test “toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19.

Deney Grubunun KVBDÖ Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	2.87	.31	26	-.981	.336
Son Test	27	2.92	.38			

Tablo 4.19’a bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin KVBDÖ ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-.981$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “karar verme becerilerini” önemli ölçüde arttırmadığı söylenebilir.

4.12. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubunun, ÇPÇE’ nin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin “güven” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20.

Kontrol Grubunun “Güven” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.03	.70	26	1.602	.121
Son Test	27	3.94	.70			

Tablo 4.20’ye göre ÇPÇE’ nin “güven” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=1,602$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin “problem çözmede güven” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin “öz denetim” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. *Kontrol Grubunun “Öz Denetim” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları*

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.01	.88	26	.200	.843
Son Test	27	2.97	.90			

Tablo 4.21’e göre ÇPÇE’ nin “öz denetim” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık

bulunamamıştır ($t_{(26)}=,200$; $p>0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin “problem çözmede öz denetim” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin “kaçınma” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22.

Kontrol Grubunun “Kaçınma” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.73	.78	26	2.514	.018
Son Test	27	3.23	.99			

Tablo 4.22’ye göre ÇPÇE’ nin “öz denetim” boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(26)}=2,514$; $p<0,05$). Buna göre kontrol grubunda verilen eğitimin, öğrencilerin “problem çözmede kaçınma” becerilerini önemli ölçüde düşürdüğü söylenebilir.

Kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin ön test ve son test “toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.23’de gösterilmiştir.

Tablo 4.23

Kontrol Grubunun ÇPÇE Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.67	.64	26	1.872	.072
Son Test	27	3.51	.61			

Tablo 4.23'e bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinin ÇPÇE ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=1,872$; $p>0,05$). Ancak kontrol grubuna verilen eğitimin öğrencilerin “problem çözmede kaçınma” becerilerini düşürdüğü söylenebilir.

4.13. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Deney Grubunun, ÇPÇE’ nin Alt Boyutlarına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Varmıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun, ÇPÇE’ nin “güven” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.24’de gösterilmiştir.

Tablo 4.24.

Deney Grubunun “Güven” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	4.23	.75	26	.157	.877
Son Test	27	4.21	.76			

Tablo 4.24’e göre ÇPÇE’ nin “güven” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=.157$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “problem çözmede güven” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Deney grubunun, ÇPÇE’ nin “öz denetim” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.25’de gösterilmiştir.

Tablo 4.25.

Deney Grubunun “Öz Denetim” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.46	.83	26	-.033	.974
Son Test	27	3.47	1.12			

Tablo 4.25'e göre ÇPÇE' nin “öz denetim” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-,033$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “problem çözmede öz denetim” becerilerini önemli ölçüde etkilemediği söylenebilir.

Deney grubunun, ÇPÇE' nin “kaçınma” boyutuna ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.26'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26.

Deney Grubunun “Kaçınma” Boyutunda Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.84	1.12	26	-.313	.757
Son Test	27	3.88	1.02			

Tablo 4.26'ya göre ÇPÇE' nin “öz denetim” boyutunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=-,313$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin “problem çözmede kaçınma” becerilerini önemli ölçüde artırmadığı söylenebilir.

Deney grubunun, ÇPÇE' nin ön test ve son test “toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımlı gruplarda t testi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27.

Deney Grubunun ÇPÇE Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	X	Ss	sd	t	p
Ön Test	27	3.92	.67	26	.000	1.000
Son Test	27	3.92	.74			

Tablo 4.27’ye bakıldığında deney grubu öğrencilerinin ÇPÇE ön test ve son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t_{(26)}=,000$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerilerini etkilemediği söylenebilir.

4.14. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımlı Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutlar ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama sonrası kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “bağımlı karar verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi uygulanmış olup sonuçlar Tablo 4.28’de gösterilmiştir.

Tablo 4.28.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Bağımlı Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	5.425	1	5.425	16.766	.000
Grup	.483	1	.483	1.493	.227
Hata	16.503	51	.324		
Toplam	421.250	54			

Tablo 4.28'e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “bağımlı karar verme” puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($F=1,493$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerilerinin “bağımlı karar verme” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.15. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ' nün “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	11.988	1	11.988	45,792	.000
Grup	.223	1	.223	,853	.360
Hata	13.351	51	.262		
Toplam	529.720	54			

Tablo 4.29'a göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “isteklerini göz önüne alarak karar verme” puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($F=,853$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerilerinin “isteklerini göz önüne alarak karar verme” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.16. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Bağımsız Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “bağımsız karar verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.30’da gösterilmiştir.

Tablo 4.30.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Bağımsız Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	6.154	1	6.154	23.195	.000
Grup	.570	1	.570	2.148	.149
Hata	13.531	51	.265		
Toplam	568.875	54			

Tablo 4.30’a göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “bağımsız karar verme” puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($F=2,148$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerilerinin “bağımsız karar verme” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.17. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Yeteneklerine Göre Karar Verme Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamli Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün “yeteneklerine göre karar verme” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.31’de gösterilmiştir.

Tablo 4.31.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Yeteneklerine Göre Karar Verme” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2.122	1	2.122	3.011	.089
Grup	.841	1	.841	1.194	.280
Hata	35.952	51	.705		
Toplam	307.750	54			

Tablo 4.31’e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “yeteneklerine göre karar verme” puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır (F=1,194; p>0,05). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerilerinin “yeteneklerine göre karar verme” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.18. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Karar Verme Becerileri Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, KVBDÖ’ nün son test “toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.32’de gösterilmiştir.

Tablo 4.32.

Deney ve Kontrol Gruplarının KVBDÖ Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	2.710	1	2.710	44.339	.000
Grup	.043	1	.043	.701	.406
Hata	3.118	51	.061		
Toplam	450.889	54			

Tablo 4.32'e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin karar verme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($F=,701$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin karar verme becerileri üzerinde, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.19. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Güven Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin alt boyutlar ve toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulama sonrası kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE' nin “güven” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.33'de gösterilmiştir.

Tablo 4.33.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Güven” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	13.511	1	13.511	50.839	.000
Grup	.243	1	.243	.913	.344
Hata	13.554	51	.266		
Toplam	923.000	54			

Tablo 4.33'e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “güven” boyutundaki puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($F=,913$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin,

öğrencilerin problem çözme becerilerinin “güven” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.20. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Öz Denetim Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin “öz denetim” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.34’de gösterilmiştir.

Tablo 4.34.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Öz Denetim” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	16.081	1	16.081	21.568	.000
Grup	.501	1	.501	.671	.416
Hata	38.026	51	.746		
Toplam	617.122	54			

Tablo 4.34’e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “öz denetim” boyutundaki puanları arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır ($F=,671$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerilerinin “öz denetim” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

4.21. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Kaçınma Boyutuna İlişkin Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin “kaçınma” boyutuna ilişkin son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.35’de gösterilmiştir.

Tablo 4.35.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Testleri Arasında “Kaçınma” Boyutuna İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	18.143	1	18.143	26.457	.000
Grup	4.663	1	4.663	6.799	.012
Hata	34.974	51	.686		
Toplam	741.520	54			

Tablo 4.35’e göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “kaçınma” boyutundaki puanları arasında anlamlı farka ulaşılmıştır (F=6,799; $p<0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerilerini “kaçınma” boyutunda, kontrol grubuna göre önemli ölçüde artırdığı söylenebilir.

4.22. “İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubunun, Problem Çözme Becerileri Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, ÇPÇE’ nin son test “toplam puanları” arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kovaryans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 4.36’da gösterilmiştir.

Tablo 4.36.

Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	13.353	1	13.353	63.699	.000
Grup	.640	1	.640	3.051	.087
Hata	10.691	51	.210		
Toplam	771.748	54			

Tablo 4.36'ya göre ön testler kontrol edildiğinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin “toplam” puanları arasında anlamlı bir farka ulaşamamıştır ($F=3,051$; $p>0,05$). Buna göre deney grubunda uygulanan drama etkinliklerinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde, kontrol grubuna göre önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; bulgulardan elde edilen sonuçlar, sonuçlarla ilgili tartışmalar ve bunlardan hareketle ileri sürülebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara; aşağıdaki başlıklar altında yer verilmiştir.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden (KVBDÖ)” Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının KVBDÖ ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar; bağımlı karar verme, isteklerini göz önüne alarak karar verme, bağımsız karar verme, yeteneklerine göre karar verme olmak üzere 4 boyutta incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin “bağımlı karar verme” boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bu boyuta ilişkin deney grubunun ön test ortalama puanı 2,56 iken; son test ortalama puanı 2,75’e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 2,78 iken; son test ortalama puanı 2,68’e gerilemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin isteklerini “göz önüne alarak karar verme” boyutuna ilişkin ön test- son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bu boyuta ilişkin deney grubunun ön test ortalama puanı 3,18 iken; son test ortalama puanı 3,12 bulunmuştur.

Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 2,82 iken; son test ortalama puanı 2,93 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin “bağımsız karar verme” boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Deney grubunun ön test ortalama puanı 3,31 iken; son test ortalama puanı 3,34’e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 3,14 iken; son test ortalama puanı 3,03’e gerilemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin “yeteneklerine göre karar verme boyutuna” ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Deney grubunun ön test ortalama puanı 2,14 iken; son test ortalama puanı 2,11 bulunmuştur. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 2,11 iken; son test ortalama puanı 2,35 olmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin KVBDÖ toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Deney grubunun ön test ortalama puanı 2,87 iken; son test ortalama puanı 2,92’e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 2,79 iken; son test ortalama puanı 2,82 olmuştur.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanterinden (ÇPÇE)” Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının ÇPÇE ön test ve son testlerinden aldıkları puanlar; problem çözümede güven, problem çözümede öz denetim, problem çözümede kaçınma olmak üzere 3 boyutta incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin “güven” boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bu boyuta ilişkin deney grubunun ön test ortalama puanı 4,23

iken; son test ortalama puanı 4,21 bulunmuştur. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 4,03 iken; son test ortalama puanı 3,94'e gerilemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin "öz denetim" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Bu boyuta ilişkin deney grubunun ön test ortalama puanı 3,46 iken; son test ortalama puanı 3,47 olmuştur. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 3,01 iken; son test ortalama puanı 2,97'ye gerilemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin "kaçınma" boyutuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Ancak, kontrol grubu öğrencilerinin aynı boyuta ilişkin ön test - son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,05$). Bu boyuta ilişkin deney grubunun ön test ortalama puanı 3,84 iken; son test ortalama puanı da 3,88'e yükselmiştir. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 3,73 iken; son test ortalama puanı 3,23'e gerilemiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ÇPÇE toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, kontrol grubu öğrencilerinin de toplam puanlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$). Deney grubunun ön test ortalama puanı 3,92 iken; son test ortalama puanı da 3,92'e bulunmuştur. Kontrol grubunun ise ön test ortalama puanı 3,67 iken; son test ortalama puanı 3,51'e gerilemiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

- Uygulanan drama etkinlikleri, öğrencilerin karar verme becerilerinin (bağımlı karar verme, isteklerini göz önüne alarak karar verme, bağımsız karar verme, yeteneklerine göre karar verme alt boyutları dahil) artmasında önemli ölçüde etkili olmamıştır. Ancak son test puanlarında deney grubu lehine bir artış olmuştur.

- Uygulanan drama etkinlikleri öğrencilerin problem çözme becerilerinin (güven, öz denetim boyutları dahil) artmasında önemli bir değişikliğe yol açmamıştır. Sadece problem çözme becerilerin kaçınma boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşmuştur.

5.2. Tartışma

Eğitim, günümüz insanını hem bugüne hem de geleceğe uygun bireyler olarak yetiştirme görevini üstlenmektedir. Bu açıdan önemli görevleri olan eğitimin, tüm dünyada meydana gelebilecek değişimleri göz önüne alması beklenir. Hızla gelişen teknoloji ve değişen hayat koşulları nedeniyle bireylerin sürekli problem durumlarıyla karşılaştıkları görülmektedir. Eğitimden beklenen de bireyleri karşılaştıkları bu problem durumlarını ortadan kaldıracabilecek kişiler haline getirmektir.

Çocuklar için bütüncül bir eğitim yaklaşımının kullanılması; onları hem bilişsel, duyuşsal, sosyal alanda geliştirir hem de var olan becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarına olanak sağlar. Bu noktada ihtiyaç duyulan temel şey, çağdaş eğitim uygulamalarından biri olan dramın günümüz eğitim sisteminde kullanımının artırılmasıdır. Yapılan araştırmalar çocukların çeşitli açılardan gelişmesinde drama ve drama etkinliklerinin etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırma da, drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Karar verme becerilerini değerlendirmek için uygulanan ölçeklerin sonuçlarına bakıldığında hem ön test hem de son test puanları arasında anlamlılık düzeyinde herhangi bir fark bulunamamıştır. Bu durumlardan hareketle yapılan uygulamanın, grupların karar verme becerilerine ilişkin algılarında önemli bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir. Ancak, Çakmakçı' nın (2009) yaptığı “Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasında Drama Dersinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” adlı araştırmada drama yöntemiyle işlenen derslerin çocukların karar verme becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çakmakçı (2009), yaptığı bu çalışmada drama çalışmalarının öğrencilerin karar verme becerileri üzerindeki etkilerini cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş sırası gibi değişkenleri de dikkate alarak incelemiştir. Gruplar ile tekrarlı ölçümler bir arada ele alındığında deney grubu öğrencilerinin son testte aldıkları puanların ön testte aldıkları puanlara göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bunun sonucunda, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış drama programına katılmanın, karar verme becerilerini artırmada pozitif bir etkiye sahip

olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kardeş sayıları, kardeş sıraları, baba eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından da anlamlı bir fark bulunmuştur.

Problem çözme becerilerini değerlendirmek için uygulanan ölçeklerin sonuçlarına bakıldığında “Problem Çözmede Kaçınma” boyutu dışında diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan uygulamanın öğrencilerin problem çözme becerilerinde önemli bir değişikliğe yol açmadığı görülmüştür. Benzer sonuçlara Aydın’ın (2013) yaptığı, “Drama Etkinlikleriyle İşlenen Derslerin Çocukların Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada da ulaşılmıştır. Dinçer (1995) ise, çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında uygulanan problem çözme eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalarda dramanın öğrencilerin problem-çatışma çözme, iletişim ve sosyal becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Gündoğdu’nun (2009) yaptığı “Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi” adlı doktora çalışmasında yapılan drama uygulamaları sonucu, gruplar arasında problem-çatışma çözme konularında deney grubu lehine önemli sonuçlar elde edilmiştir. Benzer şekilde, Bayrakçı’nın (2007) yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, dramanın iletişim becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan’nın (2008), “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi”, adlı çalışmasında “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur.

5.3. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunabilir.

1. Bu çalışmada drama etkinliklerinin karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek için Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) ve Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE) kullanıldı. Yapılacak

benzer araştırmalarda bu becerileri ölçmek için farklı ölçeklerin kullanılması veya yeni ölçeklerin geliştirilmesi önerilebilir.

2. Bu araştırmada araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu belirlenen 16 drama etkinliği 8 hafta içerisinde uygulanmıştır. Yapılacak benzer çalışmalarda drama etkinliklerinin sayısı ve uygulama süresi arttırılabilir.

3. Araştırma grubu, ilkokul 4. sınıflardan oluşan 54 öğrenciyle sınırlıdır. Yapılacak benzer araştırmalarda farklı sınıf seviyeleri kullanılabilir, araştırma grubundaki öğrenci sayısı arttırılabilir.

4. Çalışmada kullanılan ölçeklerle birlikte farklı veri toplama araçlarının da (görüşme, gözlem vb.) kullanılması önerilebilir.

5. Bu araştırmada drama etkinliklerinin beceriler üzerindeki etkileri, kullanılan ölçeklerdeki alt boyutlar açısından incelenmiştir. Yapılacak benzer çalışmalarda farklı değişkenlerin (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sosyal-ekonomik durum vb.) kullanılması önerilebilir.

6. Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Uygulanan drama etkinliklerinin karar verme ve problem çözme becerileri üzerindeki etkileri, sadece öğrencilere uygulanan ölçeklerle belirlenmeye çalışılmıştır. Ancak öğrencilerdeki değişimi daha net şekilde belirlemek için, öğrencilere uygulanan ölçeklerle birlikte öğretmenlerine uygulanacak anketlerle de geliştirilebilir. Çünkü öğrencilerdeki değişimi en iyi şekilde fark edebilen kişiler, öğrencilerin öğretmenleridir. Böyle bir çalışmanın yapılması da önerilebilir.

7. Dramanın derslerde kullanılmasının yaygınlaştırılması için; MEB tarafından öğretmenlere yönelik seminerlerin düzenlenmesi, hizmet içi eğitim kurslarının arttırılması önerilebilir. Ayrıca İlköğretim Müfredatında seçmeli ders olarak yer alan dramanın, zorunlu ders haline getirilmesi için çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Çağdaş Drama Derneği. Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2010). (Ed.). *Yaratıcı dramayı tanımlayabilmek*. Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım.
- Adıgüzel, Ö. (2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akoğuz, A. ve Akoğuz, M. (2011). *Yaratıcı drama etkinlikleri*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.
- Alver, B. (2003). *Çeşitli kamu kurum ve kuruluşlarında çalışanların empatik becerileri, karar stratejileri ve psikolojik belirtileri arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arı, M. (2003). *Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi, erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. (Ed. Müzeyyen Sevinç). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Arın, A. (2006). *Lise yöneticilerinin öğretim liderliği davranışları ile kullandıkları karar verme stratejileri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2003). Problem belirleme, önleme ve çözme.
http://koniks.com/topic.asp?TOPIC_ID=670 (3 Mart 2013’ te alınmıştır.).

- Aslan, N. (2003). *Drama liderlik programı yayınlanmamış ders notları*. Oluşum Drama Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede öz saygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, S. (2013). *Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aydoğan, E. Y. (2004). *İlköğretim 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin genel problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağlıkol, Y. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kendine saygı ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık İletişim Eğitim Hizmetleri Ltd.
- Bayhan, G. (2000). *Problem çözme ve karar vermede yaratıcılık ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Baysal, N. (2009). An application of the decision-making model for democracy education: A sample of a third grade social sciences lesson. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1), 75 84.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bozdoğan, Z. (2003). *Yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bulut, S. (1994). *Matematik öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, ilköğretim okullarında matematik öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest - sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Court, D. (1990), "Skills in education: The perils of a frequent misnomer", *Clearing House*, 63 (6), ss. 265-266.
- Cox, J. (2002). *Teaching through drama*. USA: National Arts Education Research Center.
- Cüceloğlu, D. (2003). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, B. E. (2012). *Geleneksel öğretim yöntemleri ile dramatizasyon yönteminin ilköğretim 2. sınıf matematik dersinde, öğrencilerin akademik başarı ve kavramların kalıcılık düzeylerine etkisinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakmakçı, E. (2009). *Karar verme becerilerinin kazandırılmasına drama dersinin ilköğretim 4. sınıf öğrencileri üzerindeki etkilerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Deniz, M. E. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejileri ve sosyal beceri düzeylerinin ta-baskın ben durumları ve bazı özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Develioğlu, M. (2006). *Problem çözme becerileri yüksek ve düşük olan üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin bazı değişkenler açısından*

- incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişilerarası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, B. (2009). *Neden beyin temelli öğrenme*. (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana-baba tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erhan, Ü. T. (2000). *İlköğretimde hayat bilgisi dersinin drama ile verilmesinin dersin öğrenilmesine ve çocukların benlik kavramlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçakan, Z. ve Nadir, B. (2001). *Ergende problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olarak benlik imgesi*. VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bildiri Özetleri Kitabı, s.17. Ankara.
- Gönen, M. ve Dalkılıç, N. (1998). *Çocuk eğitiminde drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 160:, Güz 2003.
- Günaydın, G. (2008). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler öğretiminde drama yönteminin erişimi ve tutum üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güneysu, S. (1991). *Eğitimde drama: 7. Okul öncesi eğitimi geliştirme semineri*. Eskişehir: Ya-Pa Yayıncılık.
- Gürleyük, G. C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Güven, Y. (2000). *Erken çocukluk döneminde sezgisel düşünme ve matematik*. Eskişehir: Ya-Pa Yayıncılık.
- Hamamcı, Z. ve Çoban, A. E. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 31-40.
- Hatipoğlu, Y. Y. (2006). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Henkel, S. A. (2002). Integrated curriculum, creative dramas: Picture the possibilities. *Teaching Elementary Physical Education*. (November 2002).
- İpşiroğlu, N. (1993). *Eğitimde tiyatrodan yararlanma: Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: ÇYDD.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal bilimlerde problem çözme ve uygulamaları*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kaplan, A. Ö. ve Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: Çocuğun gözünde yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2).
- Karacil, M. (2009). *İlköğretim 1. kademedeki yaratıcı drama yönteminin öğrencinin akademik başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.

- Karadağ, F. N. (2012). *Yetişkinlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerinde kullanılan yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaş, E. (1999). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarındaki problemlerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kasap, Z. (1997). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeye göre problem çözme başarısı ile problem çözme tutumu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kavcar, C. (1985). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim Dergisi TED Yayınları*. s.32-41.
- Kesici, N. (2002). *Üniversite öğrencilerinin karar verme stratejilerinin psikolojik ihtiyaç örüntüleri ve özlük niteliklerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kiremitçi, O. (2012). *Problem çözme yöntemiyle düzenlenmiş beden eğitimi derslerinin problem çözme becerilerine etkisi ve üstbilişsel farkındalık düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22. 177-184.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köseoğlu, İ. (2006). *Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kuzgun Y. (1993). *Karar stratejileri ölçeği, geliştirilmesi ve standardizasyonu*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Kuzgun, Y. ve Bacanlı, F. (2005). *PDR' de kullanılan ölçekler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Levent, T. (1999). Drama Kültürü Oluşturmak. *Eğitimde Yaratıcı Drama (ÇDD Bülteni)*, No: 2, ss. 7-9.
- Marco, C.D., Hartung, P.J., Newman, I., ve Parr, P. (2003). Validity of the decisional process inventory. *Journal Of Vocational Behavior*, 63, 1-19 s.
- Mütercimler, E. (2006). *Yüksek stratejiden etki odaklı harekate: Geleceği yönetmek*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Norman, J. (1981). *Drama in education: A curriculum for change*. Oxford.
- Oğuzkan, A. F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim: Amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramanın etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2002). *Eğitici Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2003). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama: Kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Öztürk Karataş, S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Pallant, J. (2005). SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12) (2nd edition). Crows Nest, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Presseisen, B. Z. (1991). "Thinking skills: Meanings and models revisited", A. Costa (Ed), *Developing minds: A source book for teaching thinking*. USA Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development, ss. 56-62.
- Scott, S. G. ve Bruce, R. A. (1995). "Decision making style: The development and assessment of a new measure". *Educational and Psychological Measurement*. Vol: 55. 818-831.
- Serin, O., Bulut Serin, N., ve Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri' nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallica, H., Ellez, M., ve Kavcar, N. (1998). *Fen öğretiminde problem çözme stratejilerinin kullanımına yönelik bir çalışma*. IV. Fen Bilimleri Eğitim Kongresi. Ankara: M.E. Basımevi.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sinangil Kepir, H. (1992). *Yönetici adaylarında karar verme ile kaygı ilişkileri*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile zeka ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şenol, E. N. (2011). *İlköğretim matematik dersinde yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin problem çözme stratejileri, başarı, benlik kavramı ve etkileşim örüntüleri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşkıran, S. (2005). *Drama yöntemi ile ilköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinin işlenişinin öğrenme ve öğrencilerin benlik kavramına etkisi yönünden*

değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Tavlı, B. S. (2007). *6 yaş grubu anasınıfı öğrencilerinin problem çözme becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

TDK. (2012). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü.

TDK. (2014). Türk Dil Kurumu.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53412e89bb11e8.17458742 (6 Nisan 2014' de alınmıştır.)

Tertemiz, N. ve Çakmak, M. (2002). *İlköğretimde aktif öğrenme uygulamaları*. Bildiri. Matematik Etkinlikleri. Matematikçiler Derneği, Ankara.

Tok, T. N. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Toluk Uçar, Z. ve Altun, A. (2006). *Sorun çözme becerilerinin eğitimi*. İçinde A. Şimşek (Ed.). *İçerik türlerine dayalı öğretim*. (s. 101-132). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

TTKB, Talim Terbiya Kurulu Başkanlığı.

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (16 Temmuz 2014' de alınmıştır.)

Uyar, M. (2002). *Problem çözme yaklaşımı*. İçinde Ali Murat Sönmez (Ed.). *Eğitime yeni bakışlar*. (s. 219-226). Ankara: Mikro Yayınları.

- Ülger, O. E. (2003). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerilerinin liderlik davranışlarıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ün, E. (2010). *Satranç eğitiminin, problem çözme yaklaşımları, karar verme ve düşünme stillerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Üstündağ, T. (2007). Polislerin Hizmet İçi Eğitimi Ve Yaratıcı Drama. *Çağdaş Drama Derneği. Yaratıcı Drama Dergisi 1 (5), 143- 150*.
- Yaşlıoğlu, M. (2007). *Karar verme sürecinde eğilimler ve bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yerli, S. (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yiğit, A. (2005). *Lise öğrencilerinin karar verme davranışlarının bazı değişkenlere göre yordanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Gelişim Alanları, Gelişim Alanlarının İşaretçisi Olan İhtiyaçlar ve Geliştirilmesi Gereken Beceriler: Bu Süreçte Rehber Öğretmenin İşlevleri. Kurumsal Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi. Sayı 159*.

EKLER

EK 1.

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri(ÇPÇE)

Sevgili Çocuklar,

Bu ölçek sizin sorunlar karşısında problem çözebilme düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçeğin sonuçları bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın doğru ve kesin sonuçlar vermesi için mutlaka soruları eksiksiz ve samimi cevaplamanız gerekmektedir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, kesinlikle öğretmeninizle paylaşılmayacaktır. İfadeleri tek tek okuyarak size en uygun seçeneğe **X** işareti koymalısınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emrah KÖSEOĞLU

Atatürk Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

		1	2	3	4	5
1.	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.					
2.	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3.	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4.	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5.	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6.	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7.	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					

8.	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9.	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10.	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11.	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12.	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13.	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14.	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15.	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16.	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için birçok bahane uydururum.					
17.	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18.	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19.	Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20.	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21.	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22.	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23.	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24.	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

- 1) Hiçbir zaman böyle davranmam. 2) Ender olarak böyle davranırım.
3) Ara sıra böyle davranırım. 4) Sık sık böyle davranırım.
5) Her zaman böyle davranırım.

EK 2.**Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği(KVBDÖ)**

Sevgili Çocuklar,

Bu ölçek sizin olaylar karşısında karar verme becerisi düzeyinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ölçeğin sonuçları bir araştırmada kullanılacaktır. Araştırmanın doğru ve kesin sonuçlar vermesi için mutlaka soruları eksiksiz ve samimi cevaplamanız gerekmektedir. Verdiğiniz cevaplar gizli tutulacak, kesinlikle öğretmeninizle paylaşılmayacaktır. İfadeleri tek tek okuyarak size en uygun seçeneğe **X** işareti koymalısınız. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emrah KÖSEOĞLU
Atatürk Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)

		1	2	3	4
1.	Sadece öğretmenimin ya da ailemin verdiği kitapları okurum.				
2.	Sadece öğretmenimin verdiği kitapları okurum.				
3.	Kitap seçemediğim için sadece ders kitapları okurum.				
4.	Ailem beni "sen küçüksün karışma" diye uyarır.				
5.	Televizyonda ne olursa olsun izlerim.				
6.	Dinlenme ve oyun zamanlarımı ailem düzenler.				
7.	Tatil günlerimde ailem istediğimi yapmama izin verir.				
8.	Evde televizyon izlerken benim de program seçme hakkım vardır.				
9.	Televizyonda izleyeceğim programları kendim seçerim.				
10.	Boş zamanlarımı kendi istediğim gibi değerlendiririm.				
11.	Giysilerimi kendim seçerim.				
12.	Satın alıp yediğim yiyeceklerin besleyici olmasına dikkat ederim.				
13.	Evde üzerime düşen görevleri kimse söylemeden yaparım.				
14.	Beni ilgilendiren konularda aileme yardım etmekten hoşlanırım.				
15.	Televizyon izleme saatlerimi ödevlerime göre ayarlarım.				
16.	Okulda öğretmenimin seçtiği sosyal kolda çalışırım.				
17.	Kendi seçtiğim sosyal kolda çalışırım.				

1) Hiç bir zaman 2) Ara sıra 3) Çoğunlukla 4) Her zaman

EK 3.

Drama Etkinlikleri

1.Etkinlik Adı: Durulacak Yer

Kazanım: İleriki adımları düşünerek hareket eder.

Stratejik hareket eder.

Yaş Aralığı: 8-10

Araç Gereçler: Tebeşir

Hazırlık: Bahçede veya diğer bir asfalt yüzeyde, tebeşirle bir 8x8 ızgara çizin. Her kare, içinde bir çocuğun ayakta duracağı kadar büyük olmalıdır.

Nasıl oynanır: Oyunun başında her çocuk karelerden birinin içinde durur. Liderin sinyaliyle her çocuk çapraz, yatay veya dikey olarak ilkinin yanındaki yeni bir kareye geçer. Çocuklar ilerledikçe, lider karelerden herhangi birinin üstünü çizer. Bu kareye girmek artık yasaktır. Oyun daha az ve daha az açık kare kalana dek sürer, gidecek yer kalmadıkça gittikçe daha fazla çocuk elenir. Galip, konumunu stratejik olarak seçen ve sonuna kadar kalacak bir nokta bulan kişidir.

2.Etkinlik Adı: Meyve Salatası

Kazanım: Aktiviteler yoluyla grupta iş birliği içinde çalışır.

Bedenini düzgün ve dengeli hareket ettirir.

Dikkatini dinlediklerine yoğunlaştırır.

Yaş Aralığı: 7-10 yaş

Araç Gereçler: Sandalyeler

Hazırlık: Lider çocuklarla meyveler hakkında konuşur ve soru cevap yöntemi ile çocukların meyveler hakkındaki bilgilerini yoklar.

Nasıl Oynanır: Çocuklar daire biçiminde dizilmiş sandalyelerde otururlar. Lider dairenin ortasındaki bir sandalyede oturur. Çocukların her birine bir meyve rolü verilir (sırasıyla elma, armut, elma, portakal, armut gibi). Lider meyve isimlerinden birini söyleyince (örneğin "elma" deyince) o roldeki çocuklar (elmalar) oturdukları sandalyelerden kalkarak birbirlerinin boş olan sandalyelerine koşup otururlar. Lider

bazen "elma" der, bazen "portakal". Ara sıra da "meyve salatası" der ve herkes sandalyelerinden kalkarak boş bulunduğu sandalyeye koşup oturur. Bu sırada kendi sandalyesine geri gelip oturmak kural dışıdır. Ayakta kalan çocuk ortaya geçip öğretmenin yaptığı gibi yönerge vermeye başlar ve oyun böylece devam eder.

İpucu: Bulduğunuz yerde yeterli sayıda sandalye yoksa oyun yere oturularak da oynanabilir. Yere oyuncu sayısı kadar çember çizilir ve her çembere bir oyuncu oturacak şekilde oyuna başlanır.

3.Etkinlik Adı: Kırmızıyı Seviyorum

Kazanım: Sorunlarına farklı çözümler bulur.

Düşünce becerileri gelişir.

Yaş Aralığı: 7-10

Araç Gereçler: Kırmızıyı Seviyorum Hikayesi, Hikayede anlatılanlarla ilgili görseller.

Nasıl Oynanır: Kırmızıyı Seviyorum Hikâyesi anlatılır:

Kırmızı rengi çok seven Nunu adında bir çocuk varmış. Nunu'nun odasındaki tüm eşyalar kırmızı renkliymiş. Yatağı, pijamaları, terlikleri, havlusu, oyuncak ayısı bile kırmızı renkliymiş. Nunu annesi ile birlikte alışverişe çıkmış. Önce manava uğramışlar. Nunu annesinden kırmızı renkli elma ve domates almasını istemiş. Sonra bakkala gitmişler. Nunu yumurtayı hiç sevmiyormuş. Annesinin yumurta almasını istememiş ama annesi yumurta almış. Annesi Nunu'ya nasıl yumurta yedireceğini, yumurtayı nasıl sevdireceğini bilmiyormuş.

- Sizce Nunu'ya yumurtayı sevdirmek için ne yapabiliriz?

Annesi bir sabah Yumurtaları haşladıktan sonra kabuklarını kırmızı renge boyamış. Nunu kırmızı renkli yumurtayı görünce çok şaşırılmış. Kabuklarını soyup yumurtayı yemiş. O günden sonra annesi yumurtaların kabuklarını kırmızıya boyamış. Nunu da yumurtasını severek yemiş.

Bu hikaye anlatıldıktan sonra öğrencilere benzer sorunları olup olmadıkları sorulur. Bu sorunlara nasıl çözüm bulunacağıyla ilgili tartışma yapılır. Daha sonra anlatılan hikaye canlandırılır.

4.Etkinlik Adı: Bebek, Çocuk, Yaşlı**Kazanım:** Empati becerileri gelişir.

Düşünce becerileri gelişir.

Gözlemlerinden yararlanarak rol yapar.

Yaş Aralığı: 7-12**Araç Gereçler:** Anlatılan konuyla ilgili materyaller, baston, oyuncaklar vb.**Nasıl Oynanır:** Çocuklardan sırasıyla önce bebek, daha sonra çocuk, en son olarak da yaşlı insanların nasıl hareket ettiği ile ilgili canlandırma yapmalarını ister.

Çalışma doğaçlama olarak yapılır ve öğretmen sorularla çocukları yönlendirir. (Örnek sorular; Bebek nasıl yatar? Nasıl yürür? Yaşlılar nasıl yürür?)Bebek, abla, ağabey, anne, baba büyükanne, büyükbaba rolündeki çocuklar bir hikâye canlandırırlar. (örneğin bir bayram ziyareti)

5.Etkinlik Adı: Yön Alma**Kazanım:** Dikkat becerileri gelişir.

Dinleme becerilerini geliştirir.

Farklı kavram ve terimleri öğrenmeye istekli olur.

Yaş Aralığı: 8-11**Araç Gereçler:** Kağıtlar, kalemler, renkli kalemler.**Hazırlık:** Kişinin, sınavlarda yönleri anlamaya çalışırken karşılaşılabileceği zorlukları tartışın. Zihnini nasıl donup kalabildiğinden bahsedin. Diğerleri gibi, bu kabiliyetin alıştırmaya gerektirdiğini çocuklara anlatmaya çalışın. Bu aktivitenin oyun yönünü ve bizim sadece doğru yapılan şeylerin sayısını aradığımızı vurgulayın.**Nasıl Oynanır:** Aşağıdaki birincil talimatları verin:

Kaleminizi yatay pozisyonda kağıdınızın 3 cm üzerine koyun.

Tüm yönleri dinleyin. Kelimelerin oturması için yönler verildikten sonra birkaç saniye bekleyin. Sonra kaleminizi alıp elinizden geleni yapın. Anlamadıklarınızı ya da hatırlamadıklarınızı atlayın, kalanları yapın.

Bitince, kağıdı çevirin ve resim çizin. Yönler aşağıdakileri içerebilir:

İsminizi, tarihi sağ üst köşeye yazın. Sol alt köşeye işaret koyun.

İkinci yatay mavi satırı numaralandırmaya başlayın; sayılarını kırmızı dikey satırın soluna yazın; mavi çizgilerden ikisinden birini atlayın, her tam sayıyı daire içine alarak 10'a kadar numaralandırın.

Sağ alt köşede 6 cm çapında bir daire çizin. Sayı ve karmaşıklığı kademeli olarak arttırarak çeşitli yönler ile devam edin.

Bir de Böyle Deneyelim! Oyun tamamlandığında, heceleme, zihin matematiği, pusula noktalarını çizme, matematik formülleri, Latin ekler ya da kelime dağarcığı gibi herhangi bir küçük test yapılabilir.

6.Etkinlik Adı: Şey

Kazanım: İş birliği yaparak iletişim kurar.

Tahmin yürütme becerileri gelişir.

Yaş Aralığı: 8-10

Araç Gereç: Önceden hazırlanan küçük kağıt parçaları, bunların korunması için küçük bir sepet

Hazırlık: Küçük kağıtlara “kardan adam”, “öksürük şurubu” ve “lastik ördek” gibi şeyler yazınız.

Nasıl Oynanır: Sınıf küçük gruplara bölünür. Kağıt parçaları katlanır ve bir sepete konur. Her gruptan bir çocuk bir kağıt çeker, açar, sessizce okur ve ardından nesneyi takımındaki diğer oyunculara nesnenin adını söylemeden tarif etmeye çalışır. Örneğin “kardan adam” kelimesi için çocuk şunları söyleyebilir; “Dışarıda kar var. Bütün çocuklar karda büyük bir şekil yapmak için dışarı koşuyor”. Cevabı ilk bilen, ikinci kağıdı çeker ve sonraki kelimeyi tarif eder. Bir oyuncu kazara tarif etmeye çalıştığı kelimeyi söylerse elenir ve devam etmesi için bir diğer bir oyuncuyu seçer.

7.Etkinlik Adı: Süpürge Den At

Kazanım: Günlük yaşamda kullandığı malzemeleri farklı durumlara uyarlayarak kullanır.

Yaratıcı düşünme becerisi gelişir.

Grup ile işbirliği yapar.

Yaş Aralığı: 8-10

Araç Gereçler:

Süpürgeler, kovalar, sandalyeler, battaniyeler, küçük masalar veya tabureler gibi günlük nesnelere.

Hazırlık: Ders başlamadan önce, birkaç günlük nesneyi toplayın.

Nasıl Oynanır: Sınıfı dört kişilik gruplara bölün. Nesnelere en fazla dördünü kullanarak kısa bir oyun oluşturmalarını isteyin. Ayrıca, oyuncuların her nesne için alışılmadık kullanımlar hayal etmelerini isteyin; süpürgeyi süpürmek, sandalyeyi oturmak için kullanamazlar.

8.Etkinlik Adı: Heyecan Verici Bir Başlangıç

Kazanım: Grupla işbirliği yapar.

Dramatik aktivitelerde hayal eder, etkin olur ve ifade çalışmaları esnasında kendini keşfeder.

Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri gelişir.

Yaş aralığı: 8-10 yaş ve üzeri

Araç-Gereç: Canlandırmada kullanılmak üzere bazı nesnelere.

Nasıl oynanır: Oyuncuları küçük gruplara ayırın. Gruplara, bir hikayenin sadece başlangıcını oynamasını söyleyin, izleyicilerin nasıl sonuçlanacağını tahmin etmesi gerekiyor. (Ancak, grup üyeleri hikayenin nasıl sonuçlanacağına karar verirler bile.) Grupların, ana karakteri, bir konusu (son dahil), hikayenin başındaki karakterler için bir durum ve bir başlığı olmalıdır. Her gruba, düşünüp prova yapmaları için on dakika verin. Performans, birkaç dakikadan uzun sürmemelidir.

9.Etkinlik Adı: Mesaj İletin

Kazanım: Oyunu belirlenen kurallara göre oynar.

Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında çeşitli iletişim becerileri gösterir.

Yaş aralığı: 8-10 yaş ve üzeri

Araç gereçler: Üzerinde kısa ifadeler ve sözcükler yazılı olan kağıt parçaları

Nasıl oynanır: Dersten önce, küçük kağıt parçalarına basit mesajlar yazın. (Dışarısı soğuk.) (Öğle yemeği için sandviçim var.) ve (Bisikletime binmek istiyorum.) Ayrıca çok sayıda kelime de yazılabilir. Grubu çember halinde oturtun. Mesajı birinci oyuncuya sadece jestlerle aktarın. Sonra, bu oyuncu anladığı şekliyle sadece jestleri kullanarak aktarı ve böylece devam eder. Belirli bir noktada oyunu durdurun, sırası gelen oyuncuya göstermeden mesajı açıklayıp açıklamayacağını sorun. Mesajın aslını gruba okuyun. Mesaj doğru şekilde aktarılmış mı? Asıl mesajdan ne kadar farklı?

Bir de Böyle Deneyelim! Grupları çiftlere ayırın ve sadece jest kullanarak iletişim kurun. Başka bir sohbette, bir grubu konuşturun, diğer gruba jestlerle iletişim kurdurun.

10.Etkinlik Adı: Müdahale Oyunu

Kazanım: Çevresinde duyduğu sesleri taklit eder.

Ses çalışması yapar.

Dikkatini bir durum üzerinde yoğunlaştırır.

Dramatik aktivitelerde hayal eder, etkin olur ve ifade çalışmalarını esnasında kendini keşfeder.

Alıcı ve ifade edici dil gelişimleri gelişir.

Yaş aralığı: 8-10

Nasıl oynanır: Oyuncuları küçük gruplara ayırın. Her gruptan, istedikleri herhangi bir şey hakkında kısa bir doğaçlama yapmalarını isteyin. Her gruba, prova için birkaç dakika verin. Şimdi, diğer grubun performansını bölmek için kullanabilecekleri bazı gürültüleri düşünmelerini isteyin (her tür ses). İlk gruptan doğaçlamalarını yapmalarını isteyin. Sınıfın kalanına, nerede şaşırtıcı ses efektleri ekleyebileceklerini anlamak için dikkatlice izlemelerini söyleyin. Gruptan, bir kez daha sahneyi oynamalarını isteyin, şimdi sınıfın kalan kısmına ne zaman isterlerse ses efektleri yapabileceklerini söyleyin. Gösteri yapan grup, müdahaleye rağmen gösteriye devam etmeye çalışmalıdır.

Bir de Böyle Deneyin! Oyuncuları kalem ve kağıtlarıyla çember içinde oturtun. (üyeleri küçük gruplara ayırın) Bir kelime söyleyin ve sesini taklit edin. Oyunculardan, o sesle ilişkili on kelime yazmalarını isteyin. Örneğin, kıyıya vuran dalgaların deniz sesi, oyuncular soğuk, ıslak köpüklü, korkutucu, sulu, köpüklü, ıslak, damlama ve nemli yazabilirler. Her küçük gruba üzerinde çalışacakları kendi kelimelerini verin. Oyuncular, kelimelerini sesli olarak yorumladıkları bir oyun oluşturmak üzere grup halinde çalışsınlar. Grupları, canlandırmayı yapacaklar ve sesleri çıkartacaklar diye ayırın. On dakika provadan sonra, oyuncular dersin kalan kısmında oyunlarını canlandırsınlar.

11.Etkinlik Adı: Nasılım?

Kazanım: Vücut hareketlerinin iletişime ne şekilde yardımcı olacağını öğrenir.

Düşünceleri, hisleri ve rolü hareketlerini kullanarak yaratıcılıkla ifade eder.

Dramatik etkinlikte yer alan karakterleri ifade etmede jest ve mimiklerini etkin biçimde kullanır.

Yaş Aralığı: 6-10

Araç gereçler: Duygu panosu ya da üzerinde duyguların resmedildiği kartlar.

Hazırlık: Lider, katılımcıları daire biçiminde oturtur. Sonra üzerinde farklı duyguları anlatan yüz ifadelerinin yer aldığı panoyu vererek bunu incelemelerini sağlar. Bu aşamada eğitimci, çocuklarla farklı mesajlar vermek için vücudumuzu nasıl kullandığımız konusunda sohbet eder.

Nasıl oynanır: Lider, katılımcılardan ayaklarını kullanarak "yorgunum", "sevinçliyim", "memnun değilim"; ellerini kullanarak "merhaba", "dehşet verici", "hiç güvenilir değil"; burunlarını kullanarak "bu yemeğin tadı berbat", "hayret verici", "çok komik" mesajı vermelerini ve bunları dramatize etmelerini ister. Bu aktiviteler çocukların getireceği alternatif davranış şemaları (mesajlar) ile farklı vücut parçaları kullanarak devam ettirilir. Lider son aşamada, " Konuşmadan sadece vücudunuzun değişik kısımlarını kullanarak birbirine mesajlar vermeye çalıştınız." dedikten sonra şu soruları sorar:

Bu çalışmayı yaparken neler hissettiniz?

Bu şekilde mesaj verirken zorlandınız mı?

En çok hangi mesajları verirken zorlandınız mı?

Size en kolay gelen mesaj hangisiydi?

Böylece farklı iletişim, haberleşme ve anlaşma yolları olduğunu kavrar.

Bir de Böyle Deneyelim! Bu oyunda duygu panosu yerine duyguların açıkça belirtildiği yüz maskeleri de kullanılabilir. Lider etkinliğin hazırlık aşamasında bu maskeleri takarak hangi duyguları ifade ettiği üzerine katılımcıları konuşturabilir. Böylece etkinlik özellikle küçük yaş gruplarına uygulandığında katılımcıların ön bilgileri kontrol edilip güçlendirilebilir.

12.Etkinlik Adı: Nasıl Dizeceğiz?

Kazanım: Düşünce becerileri gelişir.

İşbirliği içinde çalışır.

Yaş Aralığı: 7-10

Araç gereçler: Her takım için 12 plastik bardak, kronometre.

Nasıl oynanır: Büyük grupları yedi kişilik takımlara bölün. Her takım 12 plastik bardak alır. Sonra, bardaklardan üç piramit yaparak bardakları nasıl dizeceğinizi ve geri alacağınızı gösterin. Soldaki ve sağdaki piramitlerde tabanda iki, üstte bir bardak vardır. Ortadaki kümede üç-iki-bir bardak dizilişiyle oluşmuş piramit yer alır: üç altta, iki ortada, bir üstte. Her takımın altı dizicisi, bir de saat tutucusu vardır. Fazladan takım üyeleriniz varsa şartları kendiniz yaratabilir veya bir veya iki “gözlemci” atayabilirsiniz. Takımlar görevi yerine getirirken saat tutar ve ardından süreyi geliştirmek için iki deneme daha yapar.

Görev: İlk kişi dizer, ikinci geri alır, üçüncü dizer, dördüncü geri alır, beşinci dizer, altıncı geri alır. Başlamak için ilk kişi ellerini masaya koyar ve “Başla” komutuyla dizmeye başlar. Altıncı kişi ellerini masaya koyduğunda saat durdurulur. Geri alma, sadece dizen kişi üç kümeyi de tamamladıktan sonra başlayabilir.

13.Etkinlik Adı: Harf Tahmini

Kazanım: Bilgi edinmek amacı ile sorular sorar.

Dikkatini bir konu üzerinde yoğunlaştırır.

Eleme yoluyla doğru sonuca ulaşır.

Yaş Aralığı: 8-11

Araç Gereçler: Alfabenin her harfi için bir not kağıdı veya küçük bir kağıt parçası

Hazırlık: Alfabenin harflerini not kağıtlarına tek tek yazınız. Gruptaki çocuk sayısı harf sayısından azsa fazla harfleri tahtaya yazınız.

Nasıl Oynanır: Bu oyun, her yaştan ilkokul çocuğu için eğlencelidir. Her çocuğun sırtına bantla bir harf kağıdı yapıştırılır. Ardından çocuklar odada dolaşmaya başlar; karşılaştıkları kişilere kendi harflerinin örneğin harfin “araba” veya “çiçek” kelimesinde olup olmadığını sorarlar. Sadece “evet” veya “hayır” diye yanıtlanabilen sorular sormalıdırlar. Eleme, akıllı sorular ve tündengelim yoluyla her çocuk kendi harfini mümkün olan en kısa sürede bulmaya çalışır. Harfi bulduğuna inanan çocuk lidere koşar ve harfi onaylatır. En hızlı üç harf detektifi küçük bir ödül kazanır.

Bir de Böyle Deneyelim! Çocukların sırtına bantla bir kelime kağıdı yapıştırılır. Diğer çocuklara “nerede, nasıl, şekli ne,... Gibi sorular sorarak doğru kelimeyi bulmaya çalışabilir.

14.Etkinlik Adı: Balon Patlatma

Kazanım: İşbirliği içinde hareket eder.

Dikkat becerileri gelişir.

Fiziksel aktivitelere katılır

Yaş aralığı: 6-10

Araç gereçler: Aynı renkte 2’şer tane olmak üzere çok sayıda balon.

Hazırlık: Etkinliğe başlanmadan önce oyunun kuralları anlatılır. Çocukların balonları şişirmeleri ve ayaklarına bağlamaları istenir.

Nasıl oynanır: Balonlar öğrencilerin ayaklarına bağlanır. Öğrenciler kendi ayağına bağlı balonun rengindeki diğer balonu bulur ve onunla eş olur. Kol kola girerek diğer grupların balonlarını patlatmaya çalışır. Aynı şekilde kendi balonlarının patlamaması için mücadele eder. Balonları patlayan gruplar elenir. Balonlarını patlatmayan grup oyunu kazanır.

15.Etkinlik Adı: Hava, Su, Toprak

Kazanım: Hava, toprak ve suyun yaşam için öneminin bilincine varır.

Çevresindeki sorunlara çözümler üretir.

Yaş sınırı: 8-11

Araç gereçler: Hava, su, toprak ve bunların kirliliğiyle ilgili görseller. Kalem, kağıt boya.

Hazırlık: Lider katılımcılardan büyükçe bir çember oluşturur ve herkesten gözlerinizi kapatmasını ister. Katılımcılardan şu yönergeleri sırasıyla yapması istenir:

"24 saat içinde kullandığımız orman ürünlerinden yapılmış olan araç ve gereçleri düşünün. Aklınıza gelenleri gözlerinizi açıp, jest ve mimiklerinizi kullanarak pandomimle canlandırın. Bu araç gereçler; kalem, gazete, sepet, meyve, mobilya ve oyuncak vb. her şey olabilir."

Canlandırmalar sonunda "Peki bu sıraladıklarımız yaşantımızda hiç olmasaydı ne yapardık? sorusunu sorarak katılımcıların görüşlerini dinler.

Daha sonra katılımcıları "Size arka arkaya ve kimi zaman üst üste olmak üzere HAVA, SU, TOPRAK diyeceğim. Hepiniz hava deyince uçuyormuş, su deyince yüzüyormuş ve toprak deyince de koşuyormuş gibi yapın. Söylediğimi yanlış anlayan, şaşırana ya da yapmakta geciken olursa oyunun dışına çıkacak. Dikkatle beni dinleyin ve oyunu kazanmak için uçun, yüzün, koşun. Söylüyorum: 1, 2, 3: Toprak, deniz, hava, hava vb." şeklinde yönlendirerek süreç için hazırlık yapmış olur.

Nasıl oynanır: Lider katılımcıları 2 gruba ayırır. Grupları "Orman ürünlerini hemen kullanarak para kazanmayı isteyen ormanın büyük bir bölümünü kesip tarım alanına ve otlağa dönüştürmek isteyen insanlar" ve "Orman kaynaklarını gelecek için korumayı isteyen, kaynakları doğru bir şekilde kullanarak verimi artırmak ve sürekli kılmak isteyen insanlar" şeklinde iki konu verir. Gruba katılımcı seçimini ve grupların hangi konuları seçmek isteyeceğini katılımcıların talepleri doğrultusunda lider yönlendirir. Her grubun "Ormanı korumamanın, hava, su, toprak kirliliği ile ilişkilerini" düşünerek bunu canlandırabilecek bir kurgu oluşturmasını ister.

Grupların kendi aralarında konuşma ve planlama **yapmalarına fırsat** verilir. Lider gruplar arasında dolaşarak **gerekliyse ipuçları** verebilir. Gruplar oluşturdukları kurguları diğer gruplara sergilerler. Her grubun canlandırması bitince, canlandırma

yapmayan grubun izledikleri üzerinde yorum yapması, ilişkinin neler olduğunu bulması varsa gerekçelerini sıralaması istenir.

Bir de Böyle Deneyelim! Lider katılımcıları 4 gruba ayırır. Gruplara sırasıyla "Hava kirliliğinin insan sağlığına etkileri", "Su kirliliğinin insan sağlığına etkileri", "Toprak kirliliğinin insan sağlığına etkileri" ve "Atıkların insan sağlığına etkileri" ile ilgili bir fotoğraf verir. " Katılımcılar bu fotoğrafları dikkatlice inceler. Lider katılımcılara şu yönergeleri verir: "Sizler alanınızdaki bilir kişiler olarak biraz sonra bir TV kanalında canlı yayın konukları olacaksınız. Canlı yayında bu etkileri somut olarak gösteren kısa filmleri diğer gruplara ve izleyicilere sunacaksınız. Filmleri canlandırınlar da sizsiniz. Önce filmlerin içeriklerini belirleyin, birkaç dakikalık filmlerin senaryolarına karar verin, stüdyodaki yerinizi alın ve sıra size geldiğinde filminizi canlandırıp sonra konuşmalarınıza başlayın." Öğretmen öğrencilere hazırlık için gerekli süreyi verir. Hazırlıklar sonunda gruplar TV stüdyosundaki yerlerini alırlar, filmlerini canlandırır ve filme ilişkin yorumlarını dinlenir. Lider canlı yayının sunucusu olarak gruplara sırasıyla söz hakkı vererek diğer gruplarca yapılan öneriler, eleştiriler ve görüşleri dinler.

16.Etkinlik Adı: Ben Kimim?

Kazanımlar: Olumlu öz benlik geliştirir.

Birlikte öğrenmeye istekli olur.

Kendisine verilen süreyi verimli kullanır.

Yaş Aralığı: 8-12

Araç Gereçler: Kağıt, kalem, bant

Nasıl Oynanır: Her katılımcıya bir parça kağıt ve kalem verin. Aşağıda verilen yönlendirmeleri kullanarak kendi kişisel posterlerini yapmalarını isteyin:

- 1- Sayfanın ortasına isminizi yazın
- 2- İsminizin çevresine sizi tanımlayan beş kelime yazın.
- 3- Sol üst köşeye sevdiğiniz kitabın ya da filmin ismini yazın.
- 4- Sağ üst köşeye sevdiğiniz birinin ismini yazın.
- 5- Sol alt köşeye yapmaktan hoşlandığınız bir şey yazın.
- 6- Sağ alt köşeye büyüdüğünüzde yapmak istediğiniz mesleği yazın
- 7- İsminizin altına grubunuzda hangi yönünüzle sevildiğinizi yazın.

Oyunculardan çok iyi tanımadıkları biriyle eşleşmelerini ve sessizce birbirlerinin notlarını okumalarını isteyin. Daha sonra oyuncular etrafta dolaşır ve başka bir oyuncuyla eşleşerek onun notlarını okur. Herkes birbirinin kağıdını okuma şansı elde ettikten sonra oyuncuları bir araya toplayın ve eşsiz keşiflerini ve akıllarına takılan soruları paylaşmalarını isteyin.

İpucu: Posterleri oyuncuların birbirlerini hatırlamaları için görünecek şekilde duvara yapıştırabilirsiniz.

Bir de Böyle Deneyelim: Cümlelere ekleme ya da çıkarmalar yapılabilir. Ya da benzer direktiflerle resimler yapılabilir.

EK 4.**İzin Belgesi****CAHİT SITKI TARANCI İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE,****ERGANİ**

Erzurum Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı'nda, Doç. Dr. Abdülhak Halim ULAŞ danışmanlığında yürütmekte olduğum " *İlkokul 4. Sınıflarda Drama Etkinlikleriyle İşlenen Derslerin, Öğrencilerin Problem Çözme ve Karar Verme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*" konulu tez çalışmam devam etmektedir.

Bu nedenle okulunuzdaki 4. Sınıflarla 13 Şubat-10 Nisan tarihleri arasında çalışmamla ilgili uygulama yapmak için gerekli izin ve onayı müdürlüğüne arz ederim.



13/02/2014
Emrah Köseoğlu
Emrah KÖSEOĞLU

ÖZ GEÇMİŞ

1987 yılında Diyarbakır ilinin Ergani ilçesinde doğdu. İlköğretim ve liseyi Ergani ilçesinde tamamladı. 2005 yılında liseden mezun oldu. Aynı yıl Erciyes Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünü kazanarak lisans eğitimine başladı. 2009 yılında lisans eğitimini tamamladı. Aynı yıl Ağrı'nın Doğubayazıt ilçesine bağlı bir okulda Sınıf Öğretmeni olarak göreve başladı. 2010 yılında Diyarbakır'ın Ergani ilçesine bağlı Sesverenpınar İlkokuluna atandı. Bu okuldaki görevine halen devam etmektedir.

Araştırmacı, 2012 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı ve bu eğitime halen devam etmektedir.

İletişim Bilgileri

Adres: Ergani Sesverenpınar İlkokulu. Ergani/Diyarbakır

E-Posta: e.koseoglu21@hotmail.com