

**KARAR VERME BECERİLERİNİN
KAZANDIRILMASINDA DRAMA DERSİNİN
İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİNİN İNCELENMESİ**

Emine ÇAKMAKCI

T.C.

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı**

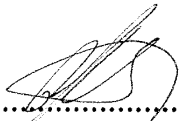
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eskişehir


2009

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Emine ÇAKMAKCI tarafından hazırlanan “Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasında Drama Dersinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 25.09.2009 tarihinde Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, Jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.


Başkan


Yrd. Doç. Dr. Ayşe AYPAY

Üye


Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI

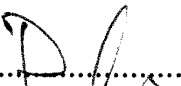
(Danışman)

Üye


Yrd. Doç. Dr. Şengül ANAGÜN

Üye


Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Üye


Yrd. Doç. Dr. Pınar GİRMEN

ONAY
.../.../2009
(İmza)

ÖZET

KARAR VERME BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINDA DRAMA DERSİNİN İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

ÇAKMAKCI, Emine

Yüksek Lisans Tezi-2009

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI

Bu deneysel araştırmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye ilişkin, karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin etkisinin incelenmesidir.

Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Eskişehir İl merkezindeki özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 4. sınıf A/B şubesi öğrencileri oluşturmuştur. A şubesi 25 öğrenci ile deney grubu (yapılandırılmış eğitim grubu), B şubesi ise 25 öğrenci ile kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Deneysel işlemde araştırmacı tarafından geliştirilen “Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Drama Dersi Eğitim Programları” kullanılmıştır. Bu program çerçevesinde, drama dersinde karar verme becerileri konusu kapsamında altı haftalık bir program oluşturulmuş ve haftada bir gün 40+40 dakikalık ders süresince uygulanmış, kontrol grubuna ise, mevcut olan drama programını uygulanmaya devam edilmiştir. Öğrencilerin karar verme becerileri ile ilgili değişim/gelişimleri öntest ve sontest ile ortaya koyulabilmesi için, Karakaş (1999) ’ın geliştirdiği “Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)” ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olup, uygun bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin KVBDÖ’den elde ettikleri karar verme becerilerindeki (sontest-öntest) puanlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık saptanamazken, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamış, fakat deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem sonucunda elde ettikleri sontest puanlarında ise, deney grubu lehine pozitif ve anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara göre

yapılandırılmış drama eğitim programının çocukların karar verme becerilerini önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bu nedenle, eğitimin her aşamasında çocuğun karar verme becerilerini kazandırılmasına ilişkin etkinlikler planlayarak, çocuklara kendi kararlarını verebileceği uyarıcılarla zenginleştirilmiş ortamlar sunulabilir ve etkin karar verme becerilerini destekleyici deneyimler planlanabilir. Bireyin eğitim ortamlarında yaparak yaşayarak öğrenmesini ve öğrendiklerini günlük yaşama aktarmasına olanak sağlayan drama etkinlikleri bu gibi deneyimlerin kazandırılmasında kullanılabilir.

Anahtar kelimeler: Problem Çözme, Karar verme, İlköğretim, Drama.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE EFFECT OF DRAMA LESSONS ON 4TH GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL WHEN BRINGING IN THE ABILITIES OF DECISION MAKING

The aim of this experimental study is to search the effect of drama course on the 4th grade students when bring in the skills of decision making relating to problem solving.

The study has carried out in a Primary School in Eskişehir in 2007-2008 Education Year.

The sample of the study is A and B class students. The class 4-A with 25 students was identified as trial group and 4-B class with 25 students was identified as control group.

In this study, pre-test and post-test are used. In experimental process, Structured and Unstructured Drama Lesson Educational Programme, which is developed by researcher was used. With this framework, six weeks programme, which covers the issue of decision making, was composed and was applied during two lessons once a week. Control group didn't receive any training. To determine the students developments about decision making with pre and post test, "Decision making Skill Evaluation Scale", which was developed by Karakaş (1999), was used. The study about validity and reliability of the scale was carried out and it was seen as both reliable and valid.

When analysing data which was obtained from experimental study, t-test for related samples was used.

At the end of the study, it isn't seen a significant difference in terms of gender at the access scores of the trial and control groups, that they gained from decision making skill evaluation scale. On the other hand, it's seen that the access scores of the trial group students different from the control group students.

According to these results, it is seen that both Structured and Unstructured Drama Lesson Educational Programme has an effect on their decision making process. So, activities that can facilitate the students decision making skills can be planned in every stage of education and the classroom atmosphere where the students can decide on their own can be developed. Also, experiences that build up decision making skills can be planned. Drama activities, that provide students to transfer what they learned to their daily life and provide them to learn by doing and living in classroom atmosphere, can be used in order to have these kind of experiences.

Key Words: Decision-making, Primary School, Drama.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
TABLolar.....	xi
ÖNSÖZ	1
SUMMARY.....	2
1. BÖLÜM	
GİRİŞ.....	3
1.1. Problem	5
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Sayıtlar	9
1.4. Sınırlılıklar.	10
1.5. Tanımlar	10
2. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Problem Çözme	11
2.2. Karar Verme	12
2.2.1. Karar Vermenin Tanımı	12
2.2.2. Karar Verme Süreci	13
2.2.3. Karar Verme Görevleri	16
2.3. Konu İle İlgili Araştırmalar	17
2.3.1. Kişisel ve Sosyal Nitelikler Açısından Karar Verme Davranışına İlişkin Araştırmalar	17
2.3.2. Aile Nitelikleri Açısından Karar Verme Davranışlarına İlişkin Araştırmalar...	19
2.3.3. Karar Verme Davranışını Farklı Açılardan İnceleyen Diğer Araştırmalar.....	20
2.4. Drama	22

2.4.1. Drama Nedir?.....	22
2.4.2. Dramanın Önemi Dramanın Yararları	24
2.4.3. Drama Çeşitleri	28
2.4.3.1.Yaratıcı Drama	28
2.4.3.2. Eğitici Drama	30
2.4.3.3. Psiko Drama	31
2.4.3.4. Sosyo Drama	32
2.4.4. Dramanın Gelişimine Genel Bir Bakış.....	32
2.4.5. Eğitim Öğretim Sürecinde Drama.....	33
2.4.6. İlköğretimde Drama.....	37
2.4.7. İlköğretimde Dramanın Amaçları.....	38

3. BÖLÜM

YÖNTEM	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Denkleştirme	43
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği	46
3.3.2. Kişisel Bilgi Formu	47
3.4. Uygulama Öncesi Hazırlık İşlemleri ve Uygulama	47
3.5. Verilerin Çözümlemesi	49

4. BÖLÜM

BULGULAR	51
4.1. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Öntest-Sontest Puanlarına Göre Bir Farklılık Göstermektedir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	51
4.2. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	56
4.3. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sayılarına Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	61

4.4. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sıralarına Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	65
4.5. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	69
4.6. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Bir Farklılık Göstermektedir? Sorusuna İlişkin Bulgular.....	73
5. BÖLÜM	
TARTIŞMA-SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	78
5.1. TARTIŞMA.....	78
5.2. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	83
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	94

KISALTMALAR LİSTESİ

KVBDÖ	: Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği
M.E.B	: Milli Eğitim Bakanlığı
Ç.D.D.	: Çağdaş Drama Derneği
Ç.Y.D.D.	: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği
Akt.	: Aktaran
ss.	: Sayfa

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	94
Ek-2: Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ)	95
Ek-3: Yapılandırılmış Drama Programı.....	96
Ek-4: Okul İzin Belgesi.....	111

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Sınıflarına, Cinsiyetlerine, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı.....	42
Tablo 2. Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları.....	44
Tablo 3. Deney Grubu Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4. Kontrol Grubu Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	53
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Becerileri Öntest Puanlarının Karşılaştırılması.....	54
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Becerilerinin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması.....	55
Tablo 7. Deney Gruplarının Öntest-Sontest Sonuçlarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sonuçlarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	59
Tablo 9. Deney Grubunun Öntest-Sontest Sonuçlarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sayıları Açısından Karşılaştırılması....	62
Tablo 10. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Kardeş Sayıları Açısından Karşılaştırılması....	64

Tablo 11. Deney Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Kardeş Sıraları Açısından Karşılaştırılması..... 66

Tablo 12. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Kardeş Sırası Açısından Karşılaştırılması68

Tablo 13. Deney Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması..... 70

Tablo 14. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması..... 72

Tablo 15. Deney Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması..... 74

Tablo 16. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması..... 76

ÖNSÖZ

Eğitimdeki gelişmeler göz önüne alındığında, gerek dünyada gerek ülkemizde yapılan eğitim sisteminin en önemli ve gelişen öğelerinden birinin “eğitimde drama” olduğu görülür. Bu noktadan hareketle, öğrencilere günlük yaşantılarına aktarabilecekleri yaşantılar sunan eğitimde dramının bir 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. Bu anlamda toplumu yönlendiren en kapsamlı alan olan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında, sivil toplum örgütlerinde dramının önemini farkına varılabilmesi için bu çalışma ürün olarak ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada drama yöntemi kullanarak, bireylerde günlük problem çözmeye ilişkin karar verme becerilerinin geliştirilebileceği düşüncesinden hareket edilmiştir. İlköğretim alanındaki yüksek lisans çalışmasının tez aşamasında, uygulamalı bir çalışma için harekete geçilerek, kişilik gelişimi alanında bir drama programı ile bunu gerçekleştirme fırsatı bulunmuştur.

Araştırmanın birinci bölümünde yapılan, giriş ile problem ortaya konulmuş ve araştırmanın amacı, önemi varsayımı ile sınırlılıkları açıklanmıştır. Daha sonra problem çözme, karar verme becerisi ve dramının ele alındığı bölümlerle konulara açıklık getirilmeye çalışılmıştır. Araştırma yönteminin açıklandığı bölümden sonra karar verme becerilerindeki gelişmenin gösterildiği bulgular ve yorum kısmı yer almış, son kısımda sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli görüşleriyle katkı ve desteğini sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI'ya, her zaman yardımını esirgemeyen Doç. Dr. Zeki YILDIZ'a, değerli katkılarını aldığım arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Emine ÇAKMAKCI

SUMMARY

When the developments in education are thought, it is seen that “drama in education” is one of the most important subjects both in our country and in the world. At this point, with an education which presents lives that the students can transfer to their own daily lives, drama can be thought as an effective method when bringing in decision making abilities which are the parts of daily life abilities. Because drama is a technique which handles qualifications and behaviours of the children about socialization. Also, it is a technique which interpersonal relationships are examined with role-play. This study comes up as a product in order to realize the importance of the drama in formal and informal education institutions, which are the most extensive areas that guide the society.

In this study, it's set out that decision-making abilities relating to daily problem solving can be developed by using drama technique. As a grad student, I was carried out an applied study with a drama programme about psychological development during my thesis.

The problem is introduced with a prologue in the first part of the research. Aim, restraint and hypothesis of the research is explained and the importance of it is emphasised. Then, with the parts which the subjects like problem solving, decision making ability and drama are discussed, it's tried to enlighten the subjects in details. After the part which method of the research is explained, findings about the development in decision-making abilities and comments come up. Also, result and suggestions take place at the final part.

I would like to express my heart-felt thanks to my consultant Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI who supports me with her valuable ideas, and to Doç. Dr. Zeki YILDIZ'a who always helps me, and to all of my friends whom I take their suggestions.

Emine ÇAKMAKCI

1. BÖLÜM

GİRİŞ

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). Pek çok araştırmacıya göre erken yaşlardan başlayan okul öğreniminin etkili olmasında iki temel unsur vardır. Bunlardan ilki organizasyon ve planlama, bir diğeri ise problem çözümedir (Casey, 1990; Casey ve Lippman,1991).

Problem çözüme; herhangi bir problemi çözüme ulaştırmak için belli mantıksal ardıllığı olan adımların bilinçli olarak izlendiği bilişsel, davranışsal bir süreç olarak tanımlanabilir. Gagne; problem çözmeyi entelektüel bir beceri olarak açıklayarak öğrenme ürünlerini beş grupta toplamaktadır. Bunlar entelektüel beceriler, sözel bilgiler, tutumlar, motor beceriler, bilişsel stratejilerdir. Bu öğrenme ürünlerinin her biri, farklı öğrenme ortam ve koşullarını gerektirir (Kalaycı, 2001).

Erken yaşlarda kazanılan davranışların kalıcı olduğu unutulmadan, problem çözüme becerilerine ilköğretim eğitiminde geniş yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programının geliştirilebilmesi için, çocukların gelişim özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanacak özel amaçlı eğitim programlarına ve geleneksel eğitim programlarının karşılaştırıldığı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır (Aydoğan, 2004).

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). Eğitimin asıl amacı bireylerin problem çözüme becerilerini geliştirmektir. Karar verme, 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. Öğretmenler öğrencilerine sınıf düzeninin sağlanmasından, ders ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesine kadar, mümkün olan her fırsatta, öğrencilerine düşünmelerini söyleme, öneriler ileri sürme olanağı sağlarsa hem onların karar verme becerilerini geliştirmiş hem de alınan kararlara uyulmasını sağlamış olacaktır. Bu alanda sınıf öğrencilerinin ilgilerini çekecek sınıf etkinlikleri de düzenlenebilir (Kalaycı, 2001).

Öğrencilere eğitim ortamında ön yaşantılar olanağı sunan eğitimde drama, öğretim yaşantısının en önemli basamağı olan ilköğretimde önemli bir yer tutar. Bu dönemde kazanılan deneyimler, çocukların sosyal çevre ile ilk etkileşimlerini oluşturduğu için çok önemli görülmektedir. Bu deneyimler aracılığı ile çocukların kendi rollerinin ne olacağına karar vermeleri beklenmekte ve rollerinin özelliklerine ancak bu araçlar yoluyla kavuşabilecekleri belirtilmektedir (Casey, 1990).

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).

Bu araştırmayla, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözmeye ilişkin karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde, problem ortaya konularak, araştırmanın amacı, gerekçe ve önem, sayılılar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur.

1.1.Problem durumu

Problem çözüme çok aşamalı bir süreçtir. Bu süreç genellikle; problemin tanımlanması, problemin analiz edilmesi, bir fikre ulaşarak çözümlenmesi ve uygulamanın gerçekleştirilmesi basamaklarından oluşur (VanGundy, 1988). Problem çözüme çocuğun hem iç hem dış kaynaklardan nasıl faydalanacağını öğrenmesine yarayan bir yoldur. Problem çözüme çocuğun bir kişi olarak gelişmesini hızlandırır; yeteneklerinin, kendine-saygı ve kendine-güven duygularının gelişmesini çabuklaştırır (Bingham,1998).

Yaşamın sürekli artan karmaşıklığı, ilgilerin çeşitliliği ve karşılaşılan problemler, karar verme becerilerinin temel eğitimde öncelikli olarak kazandırılmasını gerekli kılar. Yaşadığımız ileri teknoloji çağında, görevlerini önem sırasına koyabilmeyi, demokratik bir toplumda üretken yaşamayı, duygusal, sosyal ve kişisel gerçeklerini en iyi şekilde başarma yetisine sahip olmak gerekmektedir. Bu yetinin kazanılması ise ancak, doğru karar verme yeterliliğinin kazanılması ile olanaklıdır.

Karar verme, bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir objeye götürecek birden fazla yol olduğu zaman, yaşanan sıkıntıyı giderici bir yöneliş olarak tanımlanabilir (Kuzgun, 1993). Çevresine esnek bir uyum gösteren insan, 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 duygu durumuna sürükleyebilir.

Karar verme becerileri ve bu becerilerin geliştirilmesi eğitimde bu kadar önemli yer tutarken, yapılandırılmış bir eğitim ortamının bu konuda nasıl etkili olacağı da önemli bir sorudur. 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 becerilerinde kullanılmasının bu soruya cevap olacağı düşünülebilir.

Bireyin bilişsel, sosyal, duygusal ve bedensel olarak bir bütün halinde en iyi düzeyde gelişmesi ve kendi yaşamıyla bir şekilde yüz yüze gelebilmesi geleceğe hazırlanan bireyler için ulaşılmak istenen eğitim hedeflerindedir. Çocukların hazırlanma sürecinde etkin karar verme davranışlarının geliştirilmesi diğerlerinin yanında oldukça önemli olan hedeflerdendir (Güçray, 1998).

Kişilerin eğitim yaşantılarının doğrudan karar verme becerilerini etkilediğini söylemek yanlış olmaz. O zaman eğitim ortamlarında yapılacak düzenlemeler bir bireyin karar verme becerilerinin olumlu ya da olumsuz gelişimi üzerinde etkili olacaktır. Bu düzenlemelerden biri, eğitim ortamlarında drama eğitiminin uygulanması olabilir.

Drama çalışmaları, tiyatro tekniklerinden yararlanır, tiyatro biçimlerini kullanır; özünde de oyunculuk sözcüğünün kökündeki “oyun” kavramı bulunur. Kısaca oyunsu bir süreçtir. Bir küme içi etkileşim, canlandırma, sorgulama ve değerlendirme sürecidir (San, 2003). Tüm eğitim kademelerinde ve her yaştan insana uygulayabileceği drama çalışmaları eğitimin sıkıcı kalıplarını kırarak, çağdaş eğitim sistemiyle bütünleştirilebilir ve kendini geliştirme gereksinimini ve heyecanını duyan öğretmen ve öğrenciler yetiştirilebilir (Okvuran, 1995). Drama ile sağlanan bu eğitim ortamı, karar verme becerilerinin gelişimini destekler.

Bu araştırmanın problemi, bu verilere dayanarak, ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, yapılandırılmış drama etkinliklerinin günlük problem çözme durumlarına ilişkin karar verme becerilerinde etkisinin belirlenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüz toplumuna ve gelecekteki topluma uygun ve o toplumu ileriye taşıyacak bireylerin yetiştirilmesi süreci olan eğitimin, toplumsal gelişmeleri göz önüne alması beklenir. Yalnızca Türkiye'nin değil, dünyadaki çoğu ülkenin çözüm bulmasını gerektiren sorunlar nedeniyle, eğitimin bireyleri bilişsel ve mesleki hazırlığa yönelik bilgilerle donatmakla yetinmesi düşünülemez. Çocukların yalnızca bilişsel gelişimini değil, kişilik gelişiminin, duygusal ve kişilerarası alanlarda işlevsel becerileri kazanmalarını amaçlayan bütüncül bir eğitim yaklaşımının gerekli olduğu konusunda hemen herkes hemfikirdir (Fidan, 1994; Goleman, 1998; Nissen, 1983; Özil, 1993). Bu noktada gereksinim duyulan, drama gibi, çocuğun sosyalleşmesine ilişkin niteliklerini, davranışlarını ele alan, kişilerarası yaşantıların rol oynama yolu ile incelendiği, grup süreçlerine dayanan eğitim teknikleridir (Önder, 2004).

Drama, eğitim ve öğretimde yeni bir oluşumdur. Ezbere dayalı bir eğitim çocuğun zihinsel gelişimini, araştırma yapabilmesini, diğer insanlarla olan ilişkilerini, paylaşmayı ve nihayet etkili öğrenebilmesini engeller. Drama ise, çocuğun yaratıcılığını geliştiren, yetiştiren ve onu hayata hazırlayan hem başlı başına bir eğitim alanı hem de etkili bir öğretim yöntemidir (MEB, 1999). Drama, tüm eğitim kademelerinde ve her yaşta insana uygulanarak kendini gerçekleştirebilecek nesilleri yetiştirebilir (Okvuran, 1995). Eğitimin temel amaçlarından bir tanesi çocuklara günlük hayatlarında işe yarayacak, hayatlarını kolaylaştıracak, kendilerini geliştirmelerini sağlayacak beceriler kazandırmaktır.

Eğitim alanında son yıllarda yapılan araştırmalarda, bireyler arası ilişkiler, bilinçlilik, karar verme ve problem çözme becerileri gibi karmaşık alanları içeren duyuşsal alanın incelendiği görülmektedir. Etkili karar verme stratejileri ve problem çözme becerilerini geliştirme, eğitimde önemli konulardır (Güçray, 1998). Karar verme becerisi, genç insanların önceliklerini kurgulamalarını, stratejiler geliştirmelerini ve düşünce ile eylem arasında gerekli olan ilişkileri kurmalarını sağlar (Ellis, 2007).

Bireyin yaşantısını doğrudan etkileyecek olan karar verme becerisinin, bireyin yaşamında kullanabileceği donanımı ona kazandırma hedefini güden eğitim yoluyla yapabilmek için, öğrenciye yaşantısına genelleyebileceği eğitim ortamları sunmalıdır. Eğitimde drama çocuğa günlük hayata genelleyebileceği; sınıf ortamında kazandığı bir yaşantıyı daha sonra günlük hayata aktarabileceği kazanımlar sağlar. Yani birey karar verme süreciyle ilgili planlanmış bir drama etkinliği ile karşı karşıya kalırsa ileride bu ortamda yaşadıklarını farklı yaşantılara aktarma olasılığı yükselebilir.

Bu nedenle araştırmanın temel amacını, 4. sınıf temel eğitim çağındaki çocukların günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin, karar verme becerilerinin kazandırılmasında drama dersinin etkisinin olup olmadığını incelemek oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile elde edilecek sonuçlar;

- Eğitim kurumlarında yürütülen programların geliştirilmesine yardımcı olmak ve bu konuda hazırlanan özel bir eğitim programının dersler içinde yer almasını teşvik etmek,
- Değişik durumlara uygulayarak, çocukların karar verme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak,
- Drama ile çocukların bütün duyularıyla etkin olarak araştırmalarına, sorgulayıcı, özgür ve yaratıcı olmalarına olanak sağlamak,

Belirlenen bu temel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, yapılandırılmış drama dersi uygulanan deney grubu ile yapılandırılmamış drama dersi uygulanan kontrol grubundaki

öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark var mıdır?

2. İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin, yapılandırılmış drama dersi uygulanan deney grubu ile yapılandırılmamış drama dersi uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerileri, Karar Verme Becerileri Değerlendirme Ölçeği alt boyutlarına göre;

2.1. Cinsiyet,

2.2. Kardeş sayıları,

2.3. Kardeş sıraları,

2.4. Anne öğrenim düzeyleri,

2.5. Baba öğrenim düzeyleri,

gibi bağımsız değişkenler açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

1.3.Sayıtlar

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir.

1. Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Günlük yaşamdaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerileri ölçeğinin, çocukların genel karar verme becerilerini ölçtüğü varsayılmaktadır.
3. Öğrenciler ölçekteki maddelere doğru ve içtenlikle yanıt vermişlerdir.
4. Öğrenciler ölçme aracı uygulanması süresince aynı düzeyde güdülenmiş ve birbirlerinden etkilenmemişlerdir.

1.4.Sınırlılıklar

- Araştırma, 2007- 2008 öğretim yılı, özel bir ilköğretim okulunun 4/A ve 4/B sınıflarındaki öğrenciler ile,
- Karar verme becerisi, ölçek kapsamına giren 17 madde ile,
- Drama yönteminin bir öğretim yöntemi olarak ele alınması ile sınırlıdır.

1.5.Tanımlar

Problem çözme: Problemlerle karşılaşıldığında, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenmesi ve yaratıcı fikirlerle desteklenmesi ile yeni karşılaşılan duruma- olanla olması gereken-çözüm getirme süreci (Kalaycı, 2001).

Karar verme: Bir şeylerin yapılması gerektiği düşünüldüğü zaman, ne yapılması gerektiği ve nasıl yapacağı konusunda belirsizlik olan ve bireyleri karar almaya zorlayan olayların akışında, alternatiflerden birini seçme süreci (Kalaycı, 2001).

Drama: Bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden de yararlanarak, oyun/oyunlar gerçekleştirilerek canlandırmaktır (Öztürk, 2004).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Problem Çözme

Öğrenmenin temelini oluşturan problem çözme; bireyin problemi hissedişinden ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünce süreci olarak tanımlanmaktadır (Ülküer, 1998; Flynn,1989). Başka bir tanımda ise, problem çözme, önceki yaşantılardan elde edilen bilgilerden yararlanılarak, bir problem durumunun öğelerinin bulunması eylemi olarak nitelendirilmektedir. Bu tanımda da belirtildiği gibi problem çözümü bazen rutin olmayan, hertürlü bilgi ve yetenek gerektiren çeşitli davranışları da gerektirir ve karmaşık bir iş olduğu için çocuklar yeni deneyimlere ihtiyaç duyarlar (Akt. Tertemiz, 1995). Problem çözme çoğu zaman karar verme terimi ile birlikte kullanılır. Pek çok araştırmacıya göre de karar verme problem çözümedeki ilk adımdır. Bir problem çözme sürecinde asgari olarak aşağıdaki karar verme durumları yaşanır;

- Problemi çözme girişimine kendini adayıp adamamaya karar vermek,
- Problemin çözümü için araştırma yapmaya karar vermek,
- Seçilen çözüm yöntemi için harekete geçme kararı vermek,
- Sonucu değerlendirerek yöneme son verme, aynı gayretle devam etme veya problemin çözümü için alternatifler aramaya karar vermek.

Bu açıklamalar doğrultusunda karar vermenin, problem çözme becerisi içerisinde önemli bir basamak olduğu söylenebilir (VanGundy, 1988).

2.2. Karar Verme

2.2.1. Karar Vermenin Tanımı

Conley (1991), karar vermeyi hem miktar, hem de meydana geldiği yol olarak tanımlamaktadır (Akt: Ferrara ve Repa, 1993). Olrich (1998) ise, karar vermeyi “sorumluluk tasarımı” olarak ele almaktadır. Alan yazında da karar verme farklı şekillerde tanımlanmaktadır.

Karar verme 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 (Presseisen, 1991).

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

Karar verme, alternatif eylemler arasından arzu edilen amaca uygun, en iyi olanının seçildiği bir süreçtir. Öğrenen uygun ve önemli ölçütleri seçip, alternatifleri tanımlayıp, değerlendirerek karar verir (Chabeli, 2006).

Karar verme becerisi, bireylerin kişilik özellikleri ve sosyalleşme düzeyi ile ilgilidir. Karar bir hedefe ulaşabilmek için eldeki imkân ve koşullara göre mümkün olabilecek çeşitli olası eylem biçimlerinden en uygun görüneni seçmektir. Karar verme, çeşitli durumlar arasından seçim ve tercih yapmakla ilgili bilişsel ve davranışsal çabaların bütünüdür. Çok seçenekli karar verme süreçleri, bireyler açısından daha fazla güçlük ortaya çıkarmaktadır (Kuzgun, 1993).

Karar verme başka bir tanımında üç boyut içinde ele alınmaktadır. Bu boyutlar şu şekilde özetlenebilir (Lipham, Rankin ve Hoeh, 1985; Akt. Yavuz, 2001):

1. Kararın içeriği; kararın ilgili olduğu etkenler. Öğretimsel program, personel, öğrenciler, finansal ve fiziksel kaynaklar, okul ve topluluk ilişkisi.
2. Karar verme süreci; kararın nasıl alındığı ve karar verme basamakları. Problemi tanımak, problemi tanımlamak, seçenekler oluşturmak, kararı ortaya koymak, kararı oluşturmak ve kararın geçerliliğini değerlendirmek.
3. Karara katılma; kararın sadece ne ile ilgili ya da nasıl alındığı ile değil bunun yanında karara kimlerin katıldığı da önemlidir.

Bu sınıflandırmayla karar verme durumunda, bu durumu etkileyen etmenler göz önünde tutulurken başka bir sınıflandırmada karar verme durumunun belirleyicileri, yani durumun karar verme süreci olmasının koşulları ele alınmıştır. Bronner (1993), karar verme davranışının üç temel belirleyici ve bunların etkileşimiyle açıklanabileceğini söylemiştir. Bunlar; bir sorumluluk olarak karar vermeyi gerektiren problem durumu, karar verecek sorumlu birey ve kararın nasıl verildiğini gösteren karar verme sürecidir.

2.2.2. Karar Verme Süreci

Kuzgun (1993), dinamik ve karmaşık bir süreç olan karar vermeyi etkileyen çeşitli etmenler olduğunu belirtmektedir. Toplumsal değerler, bireysel ihtiyaçlar, kültürel sınırlamalar ve psikolojik durumların değişimi bunlardan bazılarıdır. Ancak karar verme sürecinde tüm bu değişkenlerin içinde değişmeyen özelliklerin, karar verme durumunda; problemi fark eden bir karar vericinin, karar verilmesi gereken sıkıntılı bir durumun ve bireyin seçeneklerinin olması gerekliliğini vurgulamıştır.

Karar verme süreci bir anlamda bireyin iç dünyasında denge sağlama süreci olarak görülebilir. Karar verme durumunda olan birey, hem iç 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). Bir yaşantı ya da problem karşısında karar verme durumunda olan bireyler; sezgilerine dayanma, karar vermeyi erteleme, kaderci davranma, karar üzerinde aşırı düşünme ve zaman kaybetme, vereceği kararlarla ilgili sorumluluk ve risk almaktan kaçınma gibi stratejileri kullanabilmektedirler. Bu aşamada karar verme sürecinde bireysel farklılıklar ve öğrenilmiş beceriler devreye girmekte (Ferrari ve Dovidio, 2001) ve genel olarak aceleci-duygusal ya da bilgiye dayalı-akılcı karar verme şeklinde iki temel strateji ortaya çıkmaktadır (Mann, Harmoni ve Powers, 1989). Bu stratejilerin seçilişinde ve kullanılmasında ise temel kişilik özellikleri, eğitim düzeyi, geçmiş yaşantılar ve alışkanlıklar etkili olmaktadır (Zakay, 1990). Bununla ilgili olarak yapılan bir araştırmada mantıklı karar verme stratejisi ile psikopatolojik belirtiler arasında negatif bir ilişki bulunduğu, içtepisel karar verme stratejisi ve kararsızlık ile psikopatolojik belirtiler arasında da pozitif bir ilişki olduğu (Alver, 2003) saptanmıştır.

Kuzgun (2000)'e göre karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için üç koşulun bulunması gerekmektedir:

1. Karar verme ihtiyacını ortaya çıkaran bir güçlüğü varlığı ve bu güçlüğü birey tarafından hissedilmesi.
2. Güçlüğü giderecek birden fazla seçeneğin bulunması.
3. Bireyin seçeneklerden birine yönelme özgürlüğüne sahip olması.

Karar verme süreci ideal olarak, problemi tanımlama ya da anlamak amacıyla bilgi toplama süreci ile başlar (Bransford ve Stein, 1985; Gleissman, 1982; Polya,

1957; Akt. Shepard, R. 1995). Elde edilen her iki bilgi türü ve başlangıçtaki yorumları;

- a) Bir problemin var olduğunu,
- b) Problemi ele alırken hangi hedef ve stratejilerin uygun olacağını saptayacaktır.

Bilinçli farkındalığın kapasite sınırları ele alındığında, karar vermedeki ön yargılar çevresel kanıtları ya da daha ileriki süreç için seçilen uyaranları belirleyen değişkenlerle başlar (Kahneman, 1973; Johnston ve Dark, 1986; Akt. Shepard, R. 1995). Ersever (1996), bireyin karar vermesiyle ilgili kuramsal görüşlerde iki temel yaklaşımın benimsendiğini ve bu yaklaşımların sonuç üzerine yoğunlaşan yaklaşımlar ve süreç üzerine yoğunlaşan yaklaşımlar olduğunu belirtmiştir.

Karar kuramıyla ilgili araştırmaların karar verme süreci üzerinde yoğunlaşması gerektiğini belirten Zeleny (1982), karar verme sürecinin evrelerini üçe ayırmaktadır (Akt. Ersever, 1996):

1. Karar öncesi dönem; öncelikle bir çatışmayla başlar ve bu çatışma bireyde karar vermesini güdülendiren bir gerginliğin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Birey ideal olduğunu düşündüğü seçenekler aramaya başlar, seçenekleri ve ortaya çıkartacağı sonuçları kapsamlı bir şekilde değerlendirir. Karar verme durumundaki birey, elde ettiği bilgileri kendisine göre değerlendirmekte ve bir sıraya koymaktadır.

2. Karar döneminde karar verici; karar durumuna uyum sağladıktan sonra, elinde bulunan tüm seçenekleri ideal olanla karşılaştırmakta ve elemeye başlamaktadır.

Birey ideale en yakın olduğunu düşündüğü seçeneğe yönelmekte ve karar verici olarak uygulamaya koyacağı kararı belirlemektedir.

3. Karar sonrası dönemde ise; karar verici verdiği kararın uygulanması sonucunda ortaya çıkan durum hakkında bir değerlendirme yapmaktadır.

Berland (1974), karar verme sürecinde birbirini mantıklı bir şekilde izleyen şu aşamaların varlığını vurgulamaktadır (Akt. Kuzgun, 1993);

1. Problemin hissedilmesi,
2. Problemin tanımlanması,
3. Seçeneklerin belirlenmesi,
4. Seçeneklere ilişkin bilgi toplanması,
5. Toplanan bilgilerin ihtiyaçlara uygunluğunun değerlendirilmesi,
6. Uygun olan seçeneğin saptanması,
7. Planın uygulanmaya konması,
8. Sonucun değerlendirilmesi.

Bireyin karar verebilmesi için tüm bu karar verme süreçlerinden geçmesi gerekir. Bu süreçleri sağlıklı olarak atlatabilmesi için karar verme görevlerini de yerine getirmelidir.

2.2.3. Karar Verme Görevleri

Gelişim dönemleri içinde öğrenilmiş bir davranış olan (Osipov, 1999; Klayman, 1985) karar verme eylemi; karar verilmesi gereken bir durumun farkına varma ve durumu tanımlama, karar verilmesi gereken durum ile ilgili bilgi toplayarak seçenekleri belirleme, seçenekleri araştırma inceleme ve değerlendirme, birey yaşamı açısından en olumlu ve etkili sonuçlar doğuracak olan seçeneği tercih etme ve uygulamaya koyma, sonuçları değerlendirerek gerekirse yeniden seçim yapma ve yapılan seçimle ilgili yakın sosyal çevreden geribildirim alma gibi aşamalardan geçerek sergilenmektedir (Germeijs ve Boeck, 2003; Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003; Gelatt, 1989).

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. Carney ve Wells (1995), bu görevleri aşağıdaki gibi ifade etmektedir (Akt. Kesici, 2002):

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.

Öğrenciler de eğitim-öğretim süreci boyunca birçok karar verme durumuyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Karar verici bir birey olarak öğrenciler bu kararları verirken karar verme görevlerini yerine getirmek durumundadır.

2.3.Karar Verme Davranışına İlişkin Araştırmalar

Karar verme davranışı ile ilgili olarak farklı bakış açılarına dayanan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar arasından ilgili olanlara bu bölümde yer verilmiştir.

2.3.1. Kişisel ve Sosyal Nitelikler Açısından Karar Verme Davranışına İlişkin Araştırmalar

Bireyin sosyal ve kişisel nitelikleri karar verme davranışı üzerinde önemli rol oynamaktadır. Alan yazında karar verme davranışı ile ilgili olan ve en sık araştırılan değişkenlerden biri cinsiyettir. Cinsiyet ve karar verme davranışı arasındaki ilişkiyi ele alan araştırmalarda kızların içtepesel karar verme stilini kullandıkları (Tiryaki, 1997), kızların mantıklı karar verme stilini erkeklerden daha yüksek düzeyde kullandıkları (Kesici, 2002), ilgisizlik ve kaçınma karar stillerini erkeklerin, aşırı

uyarılmışlık karar stilini ise kızların kullandıkları (Güçray, 1998) ortaya konmuştur. Diğer bir araştırmada da kız öğrencilerin bağımlı, erkek öğrencilerin ise bağımsız karar verdikleri sonucu bulunmuştur (Karakaş, 1999). Ayrıca, Güçray (2001) yaptığı diğer bir araştırmasında da kızların erkeklerden karar verme sürecinde daha çok stres yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmalara göre, karar verme stratejilerinde cinsiyete göre farklılık olduğu görülmektedir. Karar verme sürecinde kızların aşırı uyarılmışlık ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Karar verme davranışı ile ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla ele alınan diğer bir değişken ise sınıf düzeyidir. Karar verme stillerini inceleyen araştırmalarda, üniversite 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha fazla kararsızlık stilini kullandıklarını ortaya koyarken (Tiryaki, 1997), kimi araştırmalar 4. sınıf öğrencilerinin içtepisel ve bağımsız karar verme stilini 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek düzeyde kullandıkları ortaya konmuştur (Kesici, 2002). Sinangil (1993) ise, üniversite 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre, 1. sınıf öğrencilerinin karar verme stillerinde içtepisel boyut önem kazanırken, 4. sınıf öğrencilerinde karar vermede mantığın baskın bir stil olarak yer aldığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf düzeyi arttıkça karar vermede mantıklı ve etkili stillerin kullanılmaya başladığı görülmektedir.

Karar verme davranışı ile ilişkili olan kişisel ve sosyal niteliklere ilişkin diğer değişkenler de araştırılmıştır. Bu araştırmalardan, Tiryaki (1997), kendine saygı düzeyi düşük olan öğrencilerin yüksek olan öğrencilere oranla daha içtepisel ve kararsızlık stratejilerini kullandıklarını, kendilerine saygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin ise mantıklı karar verme stratejisini kullandıklarını belirtmektedir.

Ann (1989), akademik başarının öğrencilerin karar verme stilleriyle ilişkisini araştırdığı çalışmasında, akademik başarısı yüksek olan lise öğrencilerinin daha çok düşünerek ve daha sistemli karar verdiklerini; akademik başarısı düşük öğrencilerin ise, daha fazla içtepisel ve aceleci karar verme davranışı gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Ball (1994), yaşları 12-15 arasında değişen, 61 üstün zekalı çocuğu, karar verme becerisi, karar vermeyle ilgili üst düzey bilgi sahibi olma, uygun araştırma stratejilerinin kullanımı, olasılık hesaplama, ifade edilen karar verme stili ve benlik saygısı değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, üstün zekâlı çocukların, karar verme konusuyla ilgili üst düzeyde bilgi sahibi olduklarını, karar vermede hızlı davrandıklarını, uygun araştırma stratejilerini kullandıklarını, olasılıklarla ilgili bilgileri dikkate aldıklarını ve uygun karar verme stiline sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Üstün zekâlı çocukların, hem nitelik hem de nicelik olarak, karar verme becerilerinin normallerden farklı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.3.2. Aile Nitelikleri Açısından Karar Verme Davranışlarına İlişkin Araştırmalar

Karar verme davranışında, anne- babaların çocuklarına yönelik tutumları, kişisel özellikleri ve çocuklarından beklentileri gibi bağımsız değişkenler etkili olduğundan bu çalışmalar da incelenmiştir.

Eldeleklioğlu (1996), karar stratejileri ile ana- baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda demokratik ana- baba tutumuyla, mantıklı karar verme stratejisi; bağımsız ana- baba tutumuyla, kararsız karar stratejisi; koruyucu istekçi ana- baba tutumuyla kararsız ve içtepsel karar stratejileri; otoriter ana- baba tutumuyla kararsız, içtepsel ve mantıklı karar stratejileri arasında anlamlı fakat çok güçlü olmayan korelasyonlar bulunmuştur.

Bednar ve Fisher (2004), algılanan aile stilleri ve ergenlerin karar vermeleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, otoriter aileler tarafından yetiştirilen ergenler, ailelerin öğrettikleri geleneksel kurallar ve ahlaki kurallara göre kararlar vermektedirler.

Blustein ve Philips (1990) ise karar verme stilleri ve benlik arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonucunda karar vermede anne- babanın istekleri

doğrultusunda davranan bireyin başarısız kimlik geliştirdikleri ve etkili karar verme stillerini kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bireyin başarılı kimlik geliştirmelerinde karar verme stillerinin önemli olduğunu ve başarılı kimlik geliştiren bireylerin etkili karar verme stillerini kullandıkları bulunmuştur.

Ayrıca bazı araştırmalarda, (Güçray, 1998) anneleri iş sahibi olmayan öğrencilerin uyumsuz- nörotik ve ilgisizlik karar verme stilini, anneleri çalışan daha fazla kullandıkları bulunmuştur. Yine aynı araştırmacının yaptığı diğer bir araştırmada ise anne- baba mesleği ile sadece karar vermede öz- saygı ve uyarılmışlık stili açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (Güçray, 2001).

Tüm bu araştırma bulgularına göre anne- baba tutumları ile karar verme davranışı arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmalarda, anne- babanın beklentisinin de bireyin karar verme davranışı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca anne- babanın mesleğinin de karar verme stratejileri açısından büyük önem taşıdığı görülmektedir.

2.3.3. Karar Verme Davranışını Farklı Açılardan İnceleyen Diğer Araştırmalar

Alanyazında karar verme davranışı farklı açılardan da araştırılmıştır. Mann ve arkadaşları (1993), karar verme tarzı ve güveninde kültürler arası farkları araştırmışlardır. Araştırma, farklı ülkelerden üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; üç batılı, birey yönelimli kültürden (ABD, Avusturalya, Yeni Zelanda) olan öğrenciler; üç Asyalı, grup yönelimli kültürden (Japonya, Hong Kong ve Tayvan) olan karar verme becerileri konusunda kendilerine güvenleri daha yüksek bulunmuştur. Dikkatli düşünerek karar verme stili puanlarında kültürler arası hiçbir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte, batılı öğrencilerle karşılaştırıldığında Asyalı öğrencilerin; uçarılık, erteleme (karar vermeden kaçınma) ve aşırı dikkatli karar verme (panik içinde karar verme) stillerini daha yüksek derecede kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, Japon öğrencilerin karar

vermede öz- saygı dereceleri düşük olmasına rağmen, erteleme ve aşırı dikkatli karar verme stillerini kullanmada en yüksek puanları almışlardır. Bu araştırma sonucunda çatışma modeli ve model ile ilgili başa çıkma modellerinin, Batı ve Asya ülkelerindeki karar verme tarzlarının tanımlama ve karşılaştırılmasının uygun olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Bu çalışma karar verme konusunda kuramsal çerçevenin oluşturulması açısından önem taşımaktadır.

Jacobs ve Klaczynski (2002), çocukluk ve ergenlik süresince yargı ve karar vermenin gelişimini incelemişlerdir. Karar vermeyi gelişim açısından ele alarak, gelişim araştırmalarını ve gelişim kuramlarını incelemişlerdir. Karar verme davranışı ile ilgili alanyazındaki bazı konular henüz gelişimsel olarak çözümlenmemiştir. Örneğin çocuğun karar verirken önceki deneyimleri araştırılması gereken bir konudur. Çalışmada, çocukluk ve ergenlik döneminde karar verme konusundaki eksikliklere dikkat çekilmiştir.

Ayrıca, alanyazında karar verme davranışına ilişkin çeşitli değişkenlere göre ölçekler geliştirilmiştir. Bunlardan karar vermede öz-saygı ve karar verme stillerini belirlemek amacıyla (Çolakkadıoğlu, 2003), karar stratejilerini belirlemek amacıyla (Kuzgun, 1993), karar verme tepki stilleri, karar vermede öz- saygı ve karar vermede stres düzeylerini belirlemek amacıyla (Güçray, 1995), günlük yaşamdaki problemleri çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmek amacıyla (Karakaş, 1999), kariyer karar vermeyle ilgili olarak (Hardin ve Leong, 2004), karar verme süreci içerisindeki kararlılık ve özeni ölçmek amacıyla (Friedman, 1996) ölçekler geliştirildiği ve uyarlama çalışmalarının yapıldığı görülmektedir.

Karar verme ile ilgili bu araştırmalarda, karar verme davranışının gelişiminde etkili olabilecek faktörler ve değişkenler ele alınmıştır. Bu değişkenlerden cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne- baba tutumları ve kişisel özellikleri ile karar verme davranışı ve stratejileri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda tutarlılık bulunduğu görülmektedir. Ayrıca karar verme becerisi kazandırma eğitim programları karar verme davranışını geliştirmede önemli rol oynamaktadır.

Bu araştırmalarda temel amaç, karar verme davranışını etkileyen faktörleri açıklamaya çalışarak, karar verme becerisinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğini ortaya koymaktır. Dramanın, en önemli hedeflerinden birinin de karar verme becerilerini geliştirme olması nedeniyle, bu araştırmada dramanın bu konu ile ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır.

2.4. Drama

2.4.1. Drama Nedir?

Drama nedir sorusuna cevap verebilmek için ilk olarak kelimenin kökenine bakacak olursak; drama kavramı Yunanca (dran)'dan türetilmiş ve dran sözcüğünün yapmak, etmek, eylemek anlamlarını taşıdığı bilinmektedir. Tiyatro bilimi içinde drama özetlenmiş, soyutlanmış eylem anlamına gelmektedir (San,1990).

Teknik anlamda ise ilk olarak tiyatro ile ortaya çıkan drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı ya da bir olayı tiyatro tekniklerinden de yararlanarak, oyun/oyunlar gerçekleştirerek canlandırmaktır. Bu canlandırmanın gerçekleşebilmesi için, küme (grup) içinde daha küçük kümelerle (gruplarla) tartışarak düşünce aliş-verişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştiri gibi düşünsel boyutta çalışmaların da yapılması gereklidir. İçeriği uygun ve tiyatro ile ilgili boyutlar dolayısıyla, katılımcılara “eğerlenme ve haz alma” duygusunu tattırır. Kümedekiler ve küme yönlendiricisiyle (liderle) paylaşılan bu haz kuşkusuz estetik bir hazdır (San, 2003).

Drama bir öğerlenme yöntemidir. Drama aracıyla olaylar ve durumlarla bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğernilmektedir. Düş gücünün alabildiğine genişletilebildiği bir alandır (O'Neill ve Lambert 1990).

“H. W. Nickel Tiyatro Sözlüğünde, eğerisel drama için “geniş kapsamlı bir öğerlenme alanı” deyimini kullanmakta; eğerisel dramanın niteliklerini de şöyle tanımlamaktadır: “Rol oynamanın pedagojik olanaklarını kullanarak dilsel ve sosyal

öğrenmeyi sağlar. Eğitsel amaçlıdır”. Bir başka deyişle, drama, bir kavramın, bir ders konusunun, bir metnin daha iyi anlaşılır kılınması, bireyce ve grupça özümseme içsel yaşantıya dönüşmesi, gözden geçirilerek, üzerinde düşünülerek dışa vurulmasıdır. Böyle bir grup çalışması süreci içinde “yaşayarak öğrenme ve bilgi edinme” nin yanı sıra, sözel anlatımın gelişmesi ve toplumsallaşmasının sağlanması da baş sıralarda yer almaktadır” (San, 2002).

Drama etkinliğine katılanların, en başta grup içi bir çalışmaya hazır olmaları, kendilerini rahat ve güvenli duyumsamaları, kendilerinde yeni ve değişik şeyler keşfetmeye hazırlıklı olmaları gereklidir ve bu bir bakıma yeterli ön koşuldur. Grup içinde daha küçük gruplarla tartışarak fikir alışverişi, eleştirme gibi düşünsel boyutta çalışmaların yapılması da gereklidir. Bunun içinde bir bireyin kendini bu küçük grup ve /veya büyük grupta rahat güvenli hissetmesi gereklidir (San, 1992).

Drama çocukluk döneminden başlayarak, çocuğun yaratıcılığı ve yaşamla ilgili gerçek durumların yeniden yaratılmasında önemli bir rol oynar. Drama çocuklara; eleştiriden ve alaydan uzak, diledikleri tüm davranışları deneme olanağı verir. Başka bir deyişle drama, çocukların özgürce rol yaparak bir kişiyi canlandırmalarını ve başkalarının duygularını anlamalarını sağlar. Drama, çocukların öğrendikleri sırada hata yapma korkusu olmaksızın riskleri göze almaları, sorunlarla korkusuzca yüz yüze gelmeleri, kendi kararı ve seçimlerini dramatik bir çerçevede yansıtmalarını olanaklı kılar (Üstündağ, 2002, Akt: Uyanıksoy, 2007).

Drama ile yapılan eğitim öğretmen merkezli değildir. Öğretmen yalnızca etkinlikleri planlayan, etkinlikleri yürütmesini sağlayan, sadece gerektiğinde çalışmaya müdahale eden lider konumundadır. Etkiliklerin merkezinde olan kişi öğrencidir. Etkinlik öğrencinin yorumu, seçimleri ve istekleri ile şekillenir. Zaten drama çalışmalarında önemli olan öğrencinin yaratıcılığını harekete geçirmek ve öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamayı amaçlar. İlkokulda oyun çağında olan bir öğrenciye oyun yoluyla bilginin sunulması, onu oyundan koparmadan, gereksiz ders yükü altına sokmadan ve eğlenerek, severek öğreneceği bir ortam yaratır.

Cottrel (1987), Drama çocuklar için üç önemli rol oynadığını söyler. Cottrel'e göre drama;

- Performans sanatları eğitim ortağı olarak,
- Dil sanatları eğitim programının bir parçası olarak ve,
- Kültürel uyum ve sosyalleşme becerilerini geliştirmede bir yöntem olarak rol oynar.

2.4.2. Dramanın Önemi ve Yararları

Günümüz eğitim programlarının içeriklerine bakıldığında, drama derslerine ve drama etkinlikleriyle desteklenmiş ders içeriklerine rastlamak olasıdır. Uygulama sahasının gittikçe genişlemesi, dramanın, eğitimde ne kadar önemli bir olgu olduğunun göstergesidir.

Bilim ve teknolojinin çok hızlı geliştiği çağımızda insanoğlu bu çağa uygun niteliklere sahip olabilme soruları ile karşı-karşıya kalmaktadır. Yaşanılan çağa uyum sağlayabilmek için ülkeler, eğitim kurumlarını bu durumlara göre planlamak ve programlamak zorundadırlar. Çağdaş, kişilik sahibi, demokratik, laik, hayatı algılayabilen ve sorgulayabilen, kendini ifade edebilen, etkin, üretebilen, kendine güvenebilen, kitleleri etkileyebilen bireyleri yetiştirebilmek için de eğitim sistemlerini düzenlemek zorundadırlar. Drama, bu özellikleri öğrencilere kazandıran bir bilim ve sanat dalıdır. Drama bir bilim dalıdır. Çünkü bir alanın bilim dalı olabilmesi için yönteminin olması gerekir. Bilimler alanına giren olay ve olguları kendine has olan yöntemlerle inceleyerek doğru olan bilgileri ortaya koyarlar. Dramanın kendine özgü yöntemlerinin başında iletişim, pandomim (sözsüz iletişim), doğaçlama, beden dilini kullanma, gösterip yaptırma, taklit ettirme, empati kurma, rol oynama, hayal kurma, canlandırma, değerlendirme gelir. Ayrıca drama, eğitim ve öğretimde kullanılan her türlü öğretim yöntem ve tekniklerinden de yararlanır. Böylece ortaya bir sanat eseri çıkar (Aris, 1995).

Ezberci eğitim ve öğretim bireyin öğrendiklerinin ne işe yarayacağını bile anlamasına olanak vermez, oysa drama yöntemi bireyin bütün 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).

Drama çalışmalarında "...amaç, hem düş gücünü harekete geçirmek, hem de yaşamdaki belli roller, belli davranış biçimleri üzerine dikkati çekerek, eleştirel bakışı uyandırmaktır" (İpşiroğlu, 1993).

Drama süreçlerinde gerçekleşen öğrenmenin ve sosyalleşmenin dışında, drama, güven ve kendine saygıyı geliştirir; bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizilgücü vurgular, iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 1996).

Drama sayesinde çeşitli sosyal rolleri ve sosyal problemleri incelemek mümkün olur. Çocuk belirli sosyal problemleri rol oynayarak canlandırırken, toplumu ve toplumdaki insan etkileşimlerini daha iyi anlayabilir, bu etkileşimlerdeki problemlerin çözüm yollarını irdeleyebilir (Önder, 1999).

Drama ile öğrenme ortamında öğrenci aktiftir. Eğitim ortamına kendi isteğiyle katılır, grup çalışmaları sayesinde öğrenirken sosyal becerileri de gelişir. Öğrenmekten zevk alan öğrenci derse karşı motivasyonunu artırır. Ortamın ona sunduğu yaşantılar nedeniyle kendisini konunun bir parçası olarak gördüğü gibi konuları içselleştirmesi de kolaylaşır. Drama bunları kolaylaştırarak duyu

organlarının gelişimine etki eder. Duyuları eğitilmiş olan kişiler ise daha kolay ve çabuk öğrenirler. Bu sebeple drama; öğrenmeyi hayat içinde sunması, dış etkenlerden soyutlaması, çocuğun bilgilerini öznelles-tirmesi, öğrenmeyi ve bilgiyi fonksiyonel kılması, öğrenmeyi aktif hale getirmesi ve öğrenmede öğrencilerin gelişimsel özelliklerini harekete geçirmesi açısından önemlidir (Adıgüzel, 2002).

Drama etkinlikleri, yapısı nedeniyle, öğrenciye de öğretmene de eğitim ortamında oldukça fazla yarar sağlar. Çünkü eğitim ortamında kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, ne öğretildiğinden daha önemli olabilir. Konunun öğrenciye nasıl sunulduğu, o konunun kalıcılığını ve yaşama aktarılabilme düzeyini doğrudan etkiler. Eğitici dramayı ve çocuk eğitimindeki yararlarını anlamının yolu, bir ölçüde çocuk için oyunun anlamını ve işlevini anlamaktan geçer. Eğitici drama etkinlikleri oyundan farklı, ancak oyunla benzerlikleri de olan etkinliklerdir. Bu nedenle çocuklarla yapılan drama etkinliklerine “dramatik oyunlar” da denilmektedir (Brown, 1990; Chambers ve Ark., 1997).

Öğrenciler sınıf içinde farklı kişisel özellikler sergilerler. Bu özelliklerin farklılaşması yapılan drama etkinliklerinde de kendini gösterebilir. Oyun grubu, bireylerden oluşur. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden bir drama çalışması bireylerin tüm beklentilerine aynı oranda yanıt veremeyebilir (Adıgüzel, 1993). Fakat yapılan farklı drama etkinlikleri, içerikleri sebebiyle kişilerin farklı beklentilerini farklı noktalarla karşılayabilecek yapıya sahiptir.

Dramanın çocuğun bilişsel, kişisel, duygusal ve bedensel gelişimi üzerindeki olumlu etkileri alanla ilgili yapılan çalışmalarla ortaya konulmuştur. Bu olumlu etkiler, çocuğun;

- Özgüven duygusunun gelişmesi,
- Bilişsel, dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- Empati yeteneğinin gelişmesini,
- Kendini ifade edebilme yeteneğini,

- Öğrenilenlerin kalıcılığını,
- Değişik yaşantıları tanımasını,
- Eğitim ve öğretim çalışmalarında aktif rol almasını,
- Rahatlamasını,
- Kendini ve vücudunu tanımasını,
- Yaşamı çok yönlü algılamasını,
- Araştırma istek ve duygusunun geliştirmesini,
- Farklı görüş açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi, tartışmayı öğrenmesini sağlaması olarak sıralanabilir (San, 1992).

Çocukların çevresi ve dünyayla kurduğu ilişkide/iletişimde arada hep bir araç olması (öğretmen, ders kitabı vs.) çocuğun duyuları ile düşünsel/bilişsel dünyası arasında bir ayrıma neden olmuş ve bu durum da öğrenmenin yaşantısal değil sadece bilgi aktaran olmasını getirmiştir. Dolayısıyla, çocuk edindiği bilgileri yararlı ve işlevsel bir şekilde kullanmak için ihtiyacı olan ortamı bulamamıştır. Öğrenmenin etkin ve işlevsel olabilmesi için çocuğun öğrenme sürecine düşsel dünyasını, düşünme yetisini, yaratıcılığını katabileceği bir ortamın hazırlanması gerekliliği işte bu saptama ile ortaya çıkmış ve bu noktada yaratıcı/eğitsel drama çalışmaları bu ortamı olanaklı kıldığı için devreye girmiştir. Bu anlamda, drama, ezbercilik, aşırı ussal, ve bilgisel bir eğitim, bilgi yüklemesi, okul yaşamından zevk almaya yönelmeyen, öğrenmenin duyuşsal, sezgisel yanını savsaklayan, öğrencinin yaşayarak öğrenip kendi sentezlerine varamadığı eğitim sistemi karşısında alternatif bir öğretim ve öğrenim alanıdır (San, 2002).

Farklı gelişim alanlarına sağladığı tüm bu yararlarından dolayı, drama gerek bilişsel, sanatsal ve fiziksel gelişimi hedefleyen derslerin içeriğinde bir yöntem olarak, gerekse tüm bu gelişim alanlarının gelişimini hedefleyen bir ders olarak eğitimin her alanında ve basamağında kullanılmalıdır.

2.4.3. Drama Çeşitleri

Günümüzde “drama” denildiğinde birçok drama terimi ile karşılaşılmaktadır. Karşılaşılan bu drama terimlerini incelendiğinde, temelini “drama” dan alan fakat farklı amaçlarla kullanılan drama türleri görülür. En sık karşılaşılan drama çeşitleri dört bölüme ayrılmaktadır. Bunlar; Yaratıcı drama, eğitici drama, psikodrama ve sosyodramadır (Önder, 2004). Bu drama çeşitleri ve içerikleri ise;

2.4.3.1. Yaratıcı drama

Drama, Türkiye’deki yaygın kullanımıyla ‘yaratıcı drama’, çeşitli kaynaklarda kendisine farklı açılardan farklı tanımlar bulmaktadır: “Bir eylemin, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, hatta şiirin, canlı ya da cansız varlıkların, sözel ve sözsüz, kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile, temsili olarak ifade edilmesi, canlandırılmasıdır (Topçu, 2008).

Oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki dramatik anların uzmanlarca, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılması, yaratıcı drama çalışmaları olarak nitelenmektedir. Yaratıcı Drama kavramı daha çok Amerika Birleşik Devletleri’nde kullanılan bir kavramdır. İngiltere, yaratıcı dramanın eğitim süreçlerinde kullanılması bakımından en deneyimli ülkedir, daha çok “Eğitimde Drama” kavramı kullanılmaktadır. Federal Almanya’da yerleşmiş kullanım ise, “Okul Oyunu” ya da “Oyun ve Etkileşim” olup, bu konuyla kuramsal ve uygulamalı olarak ilgilenen alan da “Oyun ve Tiyatro Eğitbilimi” ya da “Oyun ve Etkileşim Eğitbilim” adını almaktadır (San, 1990).

Yaratıcı drama, Amerika’daki en büyük çocuk tiyatrosu derneğine göre şu şekilde açıklanmıştır; “Doğaldır, yazılı bir metni yoktur. Sunuşsal değildir yani sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, yaratıcı drama şekli içinde

yansıtırlar. Lider grubun keşfetmesi, gelişmesi fikirlerini, duygularını dramatik oyunlar yolu ile ifade etmesi için rehber olur” (Topçu, 2008).

İnsanın kendini başkalarının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi; bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması; kendini ifade edebilme, yaratıcı olma, yaşamı çok yönlü algılama, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi; eğitim ve öğretimin buyurgan, kısırlaştırıcı ve angarya haline dönüşmesine karşın bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı eğitim yöntemidir (Topçu, 2008).

Bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ve bir disiplin olarak bireylerin 2000’li yıllarda kendini rahatça ifade edebilen, yaratıcı, grup çalışmalarına açık kişiler olmalarını sağlayacak bir yaklaşımdır (Üstündağ, 1996). Yaratıcılığı geliştiren etkili bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren başlı başına bir eğitim alanıdır (Adıgüzel, 1994).

“San (1991) ’ın tanımı ise şöyledir: “Yaratıcı drama, doğaçlama, rol oynama, vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir soyut kavramı ya da bir davranışı, eski bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği “oyunsu” süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır.”

Yaratıcı drama, bakış açılarına göre farklı tanımlarla ifade edilmektedir. Ancak en geniş haliyle yaratıcı drama şöyle tanımlanabilir: Yaratıcı drama: tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze alarak gerçekleştirilen; müzik, dans, resim, heykel, edebiyat gibi çeşitli sanat dallarına ilişkin etkinlikleri bünyesinde barındırması ve çağdaş insanın sahip olması gereken yaratıcılık özelliğini geliştirerek bireye estetik bir bakış açısı sağlaması ile tümel bir sanat eğitimi alanı; farklı yetenek ve zekalara dönük etkinlikleri aynı anda bünyesinde barındırması ve daha çok duyuları hedef almasıyla yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi; kendini gerçekleştirme yolundaki çağdaş insana, kendini, çevresini, olayları ve en geniş anlamıyla hayatı çok yönlü ve gerçekçi bir

şekilde algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirme yönünde büyük destek verisiyle etkili bir kişisel/sosyal gelişim yöntemidir. Kişisel-sosyal gelişimi destekleyici bir yöntem olma boyutu yaratıcı dramayı, psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanılabilen etkili bir grup rehberliği yöntemi olarak ortaya çıkarmaktadır (Topçu, 2008).

2.4.3.2. Eğitici Drama

Eğitici drama, eğitim amaçlarıyla sınırlandırılmaktadır. Söz konusu olan etkinliğin kapsamı eğitici tarafından belirlenmektedir, çünkü bu etkinlik eğitici dramadır, drama eğitimi değildir. Eğitici drama bir adım sonra ne ile karşılaşacağını bilmeden yaşama ait rolleri yeri gelince oynamak ve bu yolla yaşamı tanımak demektir (Gönen, 1992).

Eğitici drama olarak da adlandırılabilen pedagojik drama, daha çok İngiltere’de, Peter Slade, Brain Way, Dorothy, Heathcote ve Gavin Bolton tarafından geliştirilen ve genel olarak çocuğun hemen her konudaki eğitimi için uygulanan bir eğitim tekniğidir. Eğitici drama, çocuğun psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Özel sorunları olan bir grup çocukla çalışılmıyorsa, eğitici drama kapsamında psikodrama benzeri çalışmalar, daha çok duyguların genel olarak tanımlanmasını, ayırt edilmesini, farkına varılmasını ve uygun şekilde ifade edilmesi ile, bireysel ve grup halinde gevşeme, rahatlama üzerinde odaklaşır. Eğitici drama ile yaratıcı drama arasında en önemli fark, eğitici dramanın amacının oyun yaratma olmaması ve çocukların konuya eğitim amaçlı olarak katılmalarıdır (Önder, 2004).

Bir başka deyişle, eğitici dramada amaç, anlamak, farkına varmak ve öğrenmektir. Yaratıcı dramada ise temel amaç oyun yaratmadır. Oyun bir amaçtır (McCaslin 1984; Akt., Önder, 2004).

Eğitici drama yönteminin yapısı ve uygulanma aşamaları dört bölümden oluşmuştur. Bunlar; 1. Eğitici dramayı başlatma, 2. Drama oyunu, 3. Tartışma ve Değerlendirme ve 4. Destekleyici etkinlikler' dir (Önder, 1999).

2.4.3.3. Psikodrama

“Psyche” ve “drama” sözcüklerinden oluşan psikodrama kelime olarak, kişilerin iç dünyalarının eyleme (aksiyona) dönüşmesi anlamına gelmekle beraber (Dökmen, 1995), bir tür dramatizasyondan, ya da başka bir deyişle spontane tiyatrodan yararlanılarak gerçekleştirilen bir ruhsal geliştirme, tedavi yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1995). Psikodrama, Moreno'nun 1921-1925 yılları arasında Avrupa'da temellerini attığı “Sosyometri Kuramı”nın tekniklerinden biridir.

Moreno'dan daha önceki dönemlerde “spontane tiyatroyu” sağaltım amaçlı kullanma girişimleri olmasına rağmen psikodrama özgün bir yöntemdir. Bireylere, başkalarıyla olan ilişkilerini gözden geçirme, bu ilişkilerde yaşadıkları sorunları anlatma ve tanıma yeteneğini geliştirme ve alternatif çözümlerin farkına varma, bu alternatiflerden birini seçme ona göre davranabilme becerisini arttırma olanağı verir (Whatney, 1979, Kaner, 1990;Akt., Adıgüzel, 2009).

Genellikle küme psikoterapisidir. Ancak bireysel terapiye de uygulanabilmektedir. Önceleri psikoterapi uygulamaları sınırlı olan bu yöntem günümüzde telkin ve tedavi aracı olarak kliniklerde, insan ilişkilerini geliştirme ve eğitim aracı olarak eğitim kurumlarında, endüstride, evlilik danışmanlığında, ıslahevleri ve hapishanelerde olmak üzere çeşitli kurumlarda hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanmaktadır (Kaner, 1990; Akt., Adıgüzel, 2009).

Psikodrama, eğitimde dramadan ayrılır. Eğitimde drama, sağaltımı, iyileştirmeyi amaç edinmez. Eğitimde drama çalışmalarındaki iyi hissetme, rahatlama, arınma gibi yaşantılar örtük olarak yer alır ve çalışmalarda temel amaç içermez (Adıgüzel, 2009).

2.4.3.4. Sosyodrama

Genellikle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan teknikler arasında sayılan sosyodrama ile toplumsal sorunlarla ilgili gerçekleştirilen canlandırma çalışmaları kastedilmektedir. Toplumsal sorunların yanında gruba yönelik ortak sorunlarda sosyodramaya konu olabilir. Drama etkinliklerinde de sosyal sorunların irdelendiği çalışmalar yer alır. Bunlar başlık parası, kızların erken yaşta evlendirilmesi, otobüs duraklarında yaşanan sıraya girip girmeme kavgalarıdır (Bozdağın, 2003).

2.4.4. Dramanın Gelişimine Genel Bir Bakış

Gelişmiş ülkelerde dramanın geçmişi, “Drama in Education-Eğitimde Drama-” olarak 40 yıl öncesine kadar dayanır. Dramanın gelişimi öncelikli olarak Avrupa’da başlamış, daha sonra Türkiye’de de alanla ilgili gelişmeler olmuştur. Alanla ilgili gelişmeler ve yapılanmalar hala devam etmektedir. Drama, Batı Avrupa’da her kademedeki okullarda bir ders olarak okutulmakta ve yine her kademedeki okullardaki derslerin konuları drama yöntemiyle verilmesine çalışılmaktadır.

Drama, Amerika’da da “Creative Drama -Yaratıcı Drama-” İngiltere’de “Drama in Education-Eğitimde Drama-” ve Almanca’da “Schulspiel, spielun Interaktion-Okul ve Etkileşim-” olarak değerlendirmiştir.

Eğitim alanında alanın kullanımı ile ilgili olarak 1900’lü yılların başından itibaren bir takım bulgular ön plana çıkmaktadır. San’ın (1990) saptamalarına göre; 1911’lerde ilk drama dersleri ile ilgili olarak Harriet Finlay Johnson’ın adı geçer, 1914 yılında Holmes adlı müfettiş dramının okul yaşamının bir parçası olduğunu belirtmiştir. 1954’lerde Slade, 1967’lerde Brian Way’in isimleri geçmektedir. 1970’lerde Dorothy Heathcote 1960’lardan beri üzerinde çalıştığı dramayı yeniden tanımlamış ve ivme kazandırmıştır. Bu tarihlerde birçok ülkedeki eğitimde yaratıcı drama uygulamaları yanı sıra Türkiye’de de eğitim sistemi içerisinde bazı kullanım

bulgularına rastlanmaktadır. 1945’de Emin Özdemir ve 1950’de Selahattin Çoruh’un yazdıkları drama ile ilgili kitapların yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı, 1943, 1951, 1966 ve 1968 programlarında öğretim yöntemi olarak dramadan kısmen söz edilmektedir (Akoğuz, 2002).

Türkiye’de drama, 1998 yılından itibaren “İlköğretimde Drama” adı altında programlanarak, Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerine bağlı Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında ise zorunlu dersler arasında yer almıştır. Bugün Türkiye’nin pek çok yerinde “drama” ile ilgili Yüksek Lisans ve Doktora tezlerinin yapılması dramanın öneminin gün geçtikçe arttığını göstermektedir. Bazı üniversiteler bünyesinde halen eğitimde drama ile ilgili yüksek lisans programları sürmektedir.

2.4.5. Eğitimde Drama

Eğitimde drama, bir yaşam felsefesidir. İnsanın kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü gelişmesi, bireyin eğitim ve öğretimde aktif rol alması, kendini ifade edebilmesi, yaratıcı olması, yaşamını çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun gelişmesi, bireyin eğitim ve öğrenme isteğini artırıcı bir öğretim yöntemidir (Güneysu,1993). Eğitimde dramada, oyun süreçlerindeki ve yaşam durumlarındaki “dramatik an”lar lider/öğretmence, grup içi etkileşim süreçleri içinde yaratılır.

Eğitimde drama şu şekilde kullanılır; yaşamda bir kez yaşanan ve bir daha tekrarlanması mümkün olmayan anlar, durumlar, drama atölyesinde belli ısınma, konsantrasyon ve rahatlama tekniklerinden sonra bütün grubun katılımıyla yeniden yaratılır. Yaratılan durum üzerinde tartışılır, değerlendirilir ve istenirse yeniden oynanır. Bu ortamda öğretmenin bilişsel yanları kadar duyuşsal ve devinişsel yönleri de etkindir. Birey, bir grupta çalışmanın ve grup içinde ayrı birey olmanın, başkasının rolüne girme, öyleymiş gibi yapma yoluyla kendini ifade etmenin hazzını yaşar (Okvuran, 1995). Hem öğrencinin dikkatini derse çekmek, hem de öğrenmenin

nitelikli ve kalıcı olmasını sağlama açısından, dramanın önemli bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir.

Öğretmenler okulda, çocuklara kendi önlerine çıkan sorunları çözüme yollarını göstererek yardımcı olmalıdırlar. Her şeyden önce çocuklar güçlükleri yenmek için kendilerinde bir güç bulunduğunun farkına varmalıdırlar. Bingham (1998)'in de belirttiği gibi, öğretmen öyle eğitim ortamları yaratmalıdır ki; çocuk, hem sorunları çözebileceğine dair kendine güvenebilmeli, hem de kendisi araştırıp çözüm yollarını bulabilmelidir. Çocuğun kendi başına sorun çözebilmesinin sağlanması amaçlanmalıdır. Çünkü gerçek yaşamda, güçlüklerle karşılaştığı zaman insanın yaşamında ona yol gösterecek birileri olmayabilir (Aydoğan, 2004).

Gelişim ve öğrenmede yapılan tüm etkinliklere çocuğun kendi isteğiyle katılması çok önemlidir. Yani çocuk kendisi için özel hazırlanmış çevrede tamamen özgür olmalıdır (Oktay ve Ark. 2003). Çocukların ne yapacakları, nereye gidecekleri ya da nerede olmak istedikleri konusunda özgürce seçim yapmaları ve bunları özel olarak ifade etmeleri, katılacakları yaratıcı problem çözüme etkinliklerinin planlanması ve organizasyonu için önemlidir (Casey ve Lippman, 1991). Çocukların bir etkinliğe başlamada, onlara rehberlik eden üç anahtar sözcük vardır:

- Amacım ne?
- Hangi materyallere ihtiyacım var?
- Amaca ulaşmada kullanacağım basamaklar neler?

Bu temel ifadelerin cevaplarının çocuğun zihninde canlanması, onun hem etkinliklere aktif katılımını hem de problem çözüme sürecinde daha başarılı olmasını sağlar (Casey ve Lippman, 1991).

Okullarda planlı programlı olarak yürütülen eğitimin formal boyutu, eğitimcilerin “neyi öğretilim?”, “nasıl öğretilim?” gibi sorularla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Sürekli artan bilgi miktarı ve kategorileri eğitim

programlarının ağırlaşmasına neden olmuş, eğitim sorunlarından biri haline gelmiştir.

Eğitim –öğretimde “model”, “yöntem”, “teknik” kavramları ile genellikle bir dersin veya konunun işlenmesinde, öğretilmesinde “izlenen yol” kastedilmektedir. Nitekim öğrenme-öğretme sürecinde başvurulan çeşitli modeller, yöntemler veya teknikler, öğrenmeyi sağlamak için birer araçlardır. Bu nedenle her ders veya konu için her zaman ve her durumda geçerli olabilecek tek bir öğretim yönteminden ya da modelinden söz etmek mümkün değildir. Çünkü belirli bir öğretim yönteminin uygulanması, örneğin, bir ders için belirlenen amaçlara o dersin öğretmenine ve o dersteki öğrenci grubunun özelliklerine bağlı olarak farklılık gösterir. Dolayısıyla planlanan öğrenme- öğretim etkinliklerinin öğrencilerde arzu edilen öğrenmeyi sağlayabilmesi için, öğretimde farklı öğretim modellerinin kullanılması kaçınılmazdır (Şaban, 2000).

Eğitimin bütün aşamalarında karşılaşılan yöntem, teknik ve planlama kavramları drama süreçlerinin de içeriğinde mevcuttur. Bütün derslerde yapılması gereken “izlenecek yol” planı drama ile yürütülen eğitim süreçlerinde de olmalıdır.

Drama dersinin işleniş planının da bir genel yapısı vardır. Bu genel yapıda yer alan aşamalar şöyledir; ısınma-oyun-rahatlama-değerlendirme. Topçu (2008), bu süreçleri şu şekilde anlatır:

Isınma: Güven kazanma, uyum sağlama, beş duyuyu kullanma, gözlem yetisini geliştirme, bedenini ve beynini duyumsama. Bu aşama oldukça kesin kuralla belirlenmiş olup, grup yönlendiricisi tarafından yürütülür. Bu çalışmada grubu oluşturan bireylerin birbiriyle bütünleşmesine yönelik alıştırmalara yer verilir. Sözü edilen alıştırmalarla bireyin bedensel ve ruhsal olarak ısınması ile konuya olan ilgisinin sağlanması amaçlanır (Yıldırım, 2008).

Oynama (pantomim ve rol oynama): Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve bu oyunları geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık ve

inceleme boyutları özellikle işin içine girer. Oyun aşamasında seçilen etkinlikte rol alacak öğrenciler seçilir. Bu esnada öncelikle bütün sınıfın oyuna katılmasına gayret edilir, sınıf mevcudunun fazla olması durumunda istekli olan öğrencilere öncelik verilmesine özen gösterilmelidir. Oyuncular seçildikten sonra rol alan öğrencilerin rollerini düşünmeleri için gerekli süre verilerek oyun aşamasına geçilir.

Rahatlama: Rahatlamada hem fiziksel hem de zihinsel rahatlama söz konusudur. Eklem yerlerinin rahat hareket ettirilebilmesi, kasların yumuşatılması ve çocukların sakinleştirilmesi amacıyla “oyun” etkinliğinden sonra kullanılır (Ömeroğlu, 1990; Aral ve Ark., 2000). Bu amaçla rahatlama çalışmalarına başlamadan önce çocukların mutlu ve memnun olup olmadıklarından emin olmak gereklidir. Çünkü mutlu olmayan çocuk rahatlayamaz. Bu nedenle öğretmenin (liderin) sınıfta eğlenceli bir ortam yaratması lazımdır. Vücut yere uzanmış durumdayken rahatlama daha kolay olur. (Çağdaş ve Ark., 2003).

Değerlendirme: Değerlendirme drama etkinliğinin sonunda grup tarafından yapılır. Herkes hem kendini hem de diğer katılımcıları değerlendirir. Eleştiriler kişiye değil role yapılır. Bu aşamada, “ne yaşadınız?”, “neler hissettiniz?”, “nerede güçlük çektiniz?” gibi soruların iması, katılımcıların bu soruları yanıtlaması ile çalışmanın iyi olan, eğlendiren, değiştirilmesi gereken yanlarının vurgulanması için önemli bir süreçtir.

Dramada önemli olan sonuç ya da ne kadar mükemmel olduğu değil, süreçtir. Drama seyirciler için oynanmaz. Önemli olan, çocuğun kendi isteği ile ve istediği oranda katılımıdır. Bu nedenle de eğitici dramada tiyatrodaki gibi kesin hatlı roller yoktur. Çocuklar belirli rolleri hep aynı biçimde oynamaya zorlanmazlar. Rollerin “daha iyi oynanması” için defalarca prova edilmesine gerek yoktur. Bir drama etkinliği her seferinde farklı davranışlarla ve sonuçlarla oynanabilir. Drama gösteri yapmak için değildir. Katılanlar kendileri için oynarlar (Slade,1995).

2.4.5.1. İlköğretimde Drama

İlköğretimde drama; bir sözcüğü, bir kavramı, bir davranışı, bir tümceyi, bir düşünceyi, bir yaşantıyı, bir olay ve olguyu ya da herhangi bir dersin konusunu tiyatro tekniklerinden yararlanarak, oyun ve oyunlar geliştirerek canlandırmaktır (San, 1991; Üstündağ, 2002).

Drama, yaratıcılığı gerektiren dersler arasındadır. Sanatın tüm dalları ile ilişkilidir. Bu sebeple drama yapmak isteyen bir öğretmenin; kendine güvenme, teknik bilgilere sahip olma, özgür düşünme, ön yargılardan uzaklaşma, yeti ve yeteneklerini sonuna kadar kullanma ve drama eğitimini almış olabilme gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Özcan, 2004). Bu özellikler yaratıcılıkla ilgilidir. Yaratıcılık ise doğuştan gelen bir özelliktir. Ama iyi bir drama eğitimi ile bu özelliklere kısmen yaklaşılabilir. Bu nedenle drama yapmak isteyen bir öğretmen drama esnasında yönetici, yönlendirici, katılımcı, pedagoğ, psikolog durumundadır. Çünkü dramanın gerçekleşebilmesi için drama grubu içinde tartışma, fikir alışverişi yapma, değerlendirme, yargılama, eleştirme gibi dramanın teknik özellikleri vardır (Adıgüzel, 2002). Bütün bunların kullanılması ve idaresi drama yapan öğretmene düşmektedir.

Görüldüğü gibi drama öğretmeni dramayı, eğitsel, bilimsel ve sanatsal bir yöntem olarak görmelidir. Drama dersinin mecburi dersler arasında yer aldığı kurumlarda drama dersi; öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek üzere onlara fırsat ve imkan veren gelişim düzeylerine uyaran, yaratıcı güçlerini geliştiren, katılımcı ve öğrenci merkezli bir etkinlikler örüntüsü olarak görülmektedir (Adıgüzel, 2002).

İlköğretimde drama aynı zamanda bir oyundur. Ders konuları oyun şekline dönüştürülerek öğrencilerde konuların kalıcılığını sağlayabilme esası vardır. Ders konularının oyun şeklinde verilmesi ile birlikte öğrenciler sınama ve denemeyi öğrenir, hayal kurar, cesaret kazanır, problemlerini çözer, yaratma güçlerini geliştirir ve rahatlamaya çalışır (Slade, 1971). Bu durum çocuğun sosyal, etik ve psikolojik yönden kişilik kazanmasına, taklit ve rol yoluyla kişiliğini özelleştirerek, hayatta

karşılaşacağı yeni durum ve problemlere dönüştürerek öğrenmeyi doğal ve kolay bir yol haline getirir. Bu aynı zamanda dramanın da amaçları arasında yer alan temel düşüncelerdir.

Drama dersinin en önemli özelliği; yaratıcı, yapıcı, işbirlikçi, problemleri çözen ve kendini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmektedir. Bu özelliklerin öğrencilere ulaşabilmesini sağlamada drama öğretmenine büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Günümüzde, Önder (2004)'in de bahsettiği gibi, eğitim ve öğretimde, iş hayatında, ticaretle ve sanatta rekabetin artması, çalışan annelerin çocuklarına fazla vakit ayıramaması, televizyonlardaki çeşitli programların çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri, iç göçlerin ve boşanmaların artması sebebiyle çocukların risk altında yaşamaları ve geleneksel eğitim anlayışından bir türlü kurtulamamaları vb. gibi hususlar drama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının daha da artmasına neden olmaktadır. İlköğretimde drama ile öğrenciler; dil ve düşüncede gelişme, güven duygusunu kazanma, benlik kavramlarında pekişme, kendini gerçekleştirme, empati kurma, yardımseverlik ve işbirliği ruhunu geliştirebilme gibi bilişsel ve duyuşsal özellikler kazanırlar.

2.4.5.2. İlköğretimde Dramanın Amaçları

İlköğretimde dramanın amaçları; öğrencilerin yaşına, eğitim ve öğretim basamağına, ders konularının özelliklerine, ders konularının hedef-davranışlarına, sınıf atmosferine, dramada rol alacak olan öğrencilerin yapısına göre değişebilir. Amaçların değişken olması “drama”nın bir özelliğidir. Ancak drama’da vazgeçilmesi düşünülmeyen temel amaçlar vardır ki bunlar şunlardır (Karakaya, 2007):

Duyguları dışa vurabilme: Drama, öğrencilerin çeşitli duygularını estetik bir tatminle ifade edebilmelerini sağlar. Drama ile öğrenciler gerilimlerinden kurtulur ve böylece duyuşsal yönden gelişmesini sağlar.

Hayal gücünü geliştirebilme: İlköğretim öğrencilerinin hayal güçleri yetişkinlerden daha zengin konumundadır. Drama’da “hayal gücü” önemli bir yer tutar. Hayal gücü yoksa drama da yoktur. Çocukların doğumla getirdikleri bu güç, drama oyunları ile harekete geçer. Hayal gücü yaratıcı güçler arasında yer alır. Drama oyunları ile bu güçler geliştirilir.

Bağımsız düşünme gücünü ifade edebilme: Drama, grupta yapılan bir çalışmayı içerdiğinden ele alınan bir drama projesinde öğrenciler birbirleri ile tartışarak ve düşüncelerini ortaya koyarak toplu bir üretimin ortaya çıkmasını sağlarlar ve bu durum öğrencileri cesaretlendirir. Böylece öğrenciler bir grup önünde düşüncelerini korkusuzca ve özgürce ifade edebilme yetkisini kazandıkları gibi başkalarının da duygu ve düşüncelerine daha duyarlı olmaları sağlanır.

Sosyal ve işbirliği bilincini geliştirebilme: Drama’da bir öğrenci herhangi bir rolün canlandırılmasını üstlendiği zaman o rolün sürecine kapılarak canlandığı rolü anlamaya çalışır. Dramadaki rollerle öğrenciler çok çeşitli bilgilerle donanırlar. Öğrenciler, canlandıkları rollerin bir benzeri ile sosyal hayatlarında karşılaştıklarında daha duyarlı ve daha tutarlı tutum ve tavır sergileyebilirler. Drama bir grup çalışması olduğundan işbirliğini gerektirir. İşbirliği, dramayı harekete ve eyleme geçiren bir temel öğedir. Çocuklar dramada, işbirliği içinde rollerini oynarlarken hem arkadaşlarını anlamaya çalışırlar hem de işbirliğinin ne gibi sonuçlar ve ürünler ortaya çıkardığını öğrenerek kendilerini geliştirirler. Dramada işbirliği, öğrencilerin öğrenme gücünü kuvvetlendirerek onları öğrenme ve öğretme ortamına hazırlar.

İlköğretimde dramanın amacına paralel olarak, ilköğretimin temel amacı öğrencileri hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için gerekli zihinsel beceriler, etkili akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerilerin gerçekleşmesinde ilköğretim programlarında bulunan tüm dersler etkilidir. İlköğretim çağı, çocukların bedensel ve zihinsel olarak hızla geliştiği bir dönemdir. Bu durum, öğrencilerin hem zihinsel yeterliliklerinin bilinmesini hem de öğretilecek olan derslerin bu yeterliliklere göre düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenciler duyu organları aracılığı ile öğrenirler. Öğrencilerin duyu organlarına hitap edecek öğrenme ve öğretme araçlarını öğrenmeye katmak öğrenmenin temel şartlarındandır. Ders konularının gözle görülmesi, elle tutulması, parçalara ayrılabilmesi öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi unutulmasını da azaltabilir. Aktif etkinliklere dayalı dramada öğrenciler canlandıracakları ders konularına bağlantılı olarak öğretim materyalleri kullanmakta, gruptaki arkadaşları ile çözüm stratejilerini tartışmakta, beden dilini kullanmakta, grup içinde canlandıracağı nesnenin rolünün oynayarak kendi kavramlarını geliştirip birleştirmekte ve böylece öğrenciler “öğrenci merkezli aktivite”ler geliştirerek enerjilerini öğrenmeye kanalize edebilmektedirler. Bu nedenle ilköğretimde drama bir yaşama sanatıdır (Nutku, 1998). Öğrencilerin kazandıkları becerileri, yaşamlarındaki diğer durumlara genelleme yapabilmeleri çok daha fazla olmaktadır.

İlköğretim çağı çocukların gelişiminde dramanın çok önemli bir yeri ve rolü vardır. Drama ortamında eğitim ve öğretim verildiğinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor, fiziksel, duygusal, cinsel ve sosyal gelişimlerinin ilke ve unsurları vurgulanarak eğitim ve öğretimle ilgili bilgilerin uzun süre kalıcılığı sağlanabilmektedir.

3. BÖLÜM YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümünde izlenen yöneme yer verilmiş ve sırasıyla araştırma modeli, araştırmaya katılan deneklerin seçimi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Karar verme becerilerinde yapılandırılmış drama yöntemi uygulanan deney grubu ile, yapılandırılmamış (özel bir etkinlik programı uygulanmayan) kontrol grubu arasında etkinlikler sonrası karar verme becerilerine yönelik farklılıkları ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada “kontrol gruplu öntest-sontest modeline” uygun deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Buna göre, araştırmada deney grubu yansız olarak seçilmiş ve öğretimden önce öntest, öğretimden sonra da sontest uygulanmıştır. Öntest-sontest gruplu modelde tarafsız olarak seçilmiş gruplar üzerinde deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir (Karasar, 2003);

R	G1	T1	D	T2
R	G2	T3		T4

Modelde kullanılan simgelerin anlamları;

G1; Deney grubu

G2; Kontrol grubu

R: Grupların oluşturulmasındaki yansızlık

D: Bağımsız değişken düzeyi (yapılandırılmış drama öğretim yöntemi)

T: Ölçme aracı

Bu yöntem, klasik bir modeldir. İnsan davranışlarına uygulanmasında sakınca görülmemeyen bir tiptir. Önce denek grupları belirlenmiştir. Sonra rastgele deney ve kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Deney ve kontrol grupları aynı zamanda test edildiğinden T1 ve T2 arasındaki farkı etkileyecek faktörler T3 ve T4 arasındaki farkı da aynı şekilde etkileyeceğinden burada zaman hatası da bir endişe konusu değildir.

Bu araştırmada evren ve örneklem tarif edilmemiş olup deneysel çalışmada seçilen grubu ise, 2007-2008 öğretim yılının ikinci döneminde, Eskişehir il merkezindeki, özel bir ilköğretim okulunda, 4. sınıfa devam eden, 4-A ve 4-B sınıflarında okumakta olan toplam 50 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrenci dağılımları Tablo-1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Dahil Edilen Öğrencilerin Sınıflarına, Cinsiyetlerine, Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Dağılımı

		Cinsiyetlere Göre Dağılım					
		Kız		Erkek		Toplam	
		N	%	N	%	N	%
Deney Grubu	4-A	12	48	13	52	25	100
Kontrol Grubu	4-B	10	40	15	60	25	100

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubunu oluşturan 4-A sınıfı öğrencilerinin cinsiyet açısından, % 48’i kız öğrenci iken, % 52’si erkek öğrencidir. Aynı tabloda kontrol grubundaki öğrencilerin durumu incelendiğinde ise, % 40 oranıyla kız öğrenci ve % 60 oranıyla çoğunlukla erkek öğrenci oldukları dikkati çekmektedir. Ayrıca deney grubunda 12 kız, 13 erkek öğrenci olduğu, kontrol grubunda ise 10 kız, 15 erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan denek öğrencilere uygulanan demografik özellikler anket sonuçlarına göre birbirine eş seviyede olan iki şube tarafsız olarak deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır.

Araştırmanın yapılacağı eğitim kademesi olarak ilköğretim birinci kademesinin seçilmesinin nedeni, okul yönetimi tarafından sanat etkinlikleri dersleri içeriğinin, drama dersi olarak planlanıp ve yürütülüyor olmasıdır. Ayrıca karar verme becerilerinin ilköğretimin birinci kademesinde okuyan öğrencilere kazandırılmasının taşıdığı önem doğrultusunda araştırmanın amacına yönelik olarak bu sınıfların uygun görülmesidir. Araştırmayla ilgili deneysel işlemler, araştırmacıya uygun, araştırma ortamı olan bir drama salonunda gerçekleştirilmiştir.

3.2. Denkleştirme

Araştırma kapsamına giren deneklerin, diğer değişkenler bakımından denkleştirilmesi; araştırmada denenmek istenen bağımsız değişkenlerin deney gruplarında kontrol altına alınması için gerekmektedir. Değişkenlerin kontrol altına alınmasında amaç ise, araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak ve elde edilecek sonucun yalnızca denenilen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamaktır (Karasar, 2003). Buna göre yapılan denkleştirme sonucunda deney grubu ve kontrol grubunda benzer sayıda ve özellikte denek bulundurulmaya çalışılmıştır. Böylece deney grubundaki diğer değişkenlerin kontrol altına alınması; araştırma sonucunda sağlanacak verilerin, yapılandırılmış drama öğretim yönteminden kaynaklandığını göstermesi açısından gerekmektedir.

Denkleştirme işleminde, “denkleştirilmiş grup yöntemi” uygulanmıştır. Bu yöntemde, gruplar etkisi ölçülmek istenen bağımsız değişken dışında kontrol edilebilecek diğer değişkenler bakımında birbirleriyle denkleştirilmektedir. Böylece her iki grupta da, belirli özellikler bakımından aynı sayıda denek bulundularak grupların etkisi ölçülmek istenen bağımsız değişken karşılaştırılması yapılabilmektedir.

Grupların denkleştirilmesinde kullanılan kişisel bilgi formlarına ait demografik özelliklere özgü sonuçlara göre öğrencilerin bazı özellikleri açısından durumları Tablo-2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Örneklemeye Dahil Edilen Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Demografik Özelliklere Ait Sonuçlar				
<u>Özellik</u>	Deney Grubu 4-A		Kontrol Grubu 4-B	
	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde</u>
<u>Kardeş Sırası</u>				
İlk Çocuk	14	56.0	16	64.0
Ortanca Çocuk	0	0.0	1	4.0
Son Çocuk	11	44.0	10	32.0
<u>Kardeş Sayısı</u>				
Kardeşi Yok	5	20.0	8	32.0
Bir Kardeş	18	72.0	15	60.0
İki Kardeş	2	8.0	2	8.0
<u>Baba Eğitim Düzeyi</u>				
Lise	4	16.0	2	8.0
Üniversite	21	84.0	23	92.0
<u>Anne Eğitim Düzeyi</u>				
Lise	13	52.0	5	20.0
Üniversite	12	48.0	20	80.0

Tablo 2’ye göre, deney grubunu oluşturan 4-A sınıfı öğrencilerinin % 56’sı ilk çocuk iken, % 44’ü son çocuktur. Aynı tabloda kontrol grubundaki çocukların durumu incelendiğinde, % 64 oranıyla çoğunlukla ilk çocuk ve % 32 oranıyla son çocuk oldukları, % 4’ünün ise ortanca çocuk olduğu dikkati çekmektedir. Deney grubu olan 4-A sınıf (% 72), kontrol grubu olan 4-B sınıf (% 60) öğrencilerinin çoğunluğunun bir kardeşe, yine hem deney grubundaki (% 8) hem de kontrol

grubundaki öğrencilerin (% 8) oranıyla iki kardeşe sahip olduğu gözlenmektedir, ayrıca deney grubu öğrencilerinin (% 20)'sinin ve kontrol grubu öğrencilerinin (% 32)'sinin ise kardeşinin olmadığı görülmektedir. Babaların öğrenim durumları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin babalarının % 84'ünün; kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının % 92'sinin üniversite mezunu olduğu, ayrıca deney grubundaki öğrencilerin babalarının % 16'sının ve kontrol grubundaki öğrencilerin babalarının % 8'nin lise mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin annelerinin % 48'nin ve kontrol grubundaki annelerinin % 80'nin üniversite mezunu; ayrıca deney grubundaki öğrencilerin annelerinin % 52'sinin ve kontrol grubundaki annelerinin % 20'nin ise lise mezunu olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, her iki grupta da öğrencilerin kişisel bilgi formu ile belirlenen demografik özellikler (cinsiyet, kardeş durumları, aile durumları gibi) yönünden birbirine yakın ve benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışma karar verme becerilerinde rol aldığı düşünülen bazı değişkenler ele alınmıştır. Bu değişkenler;

1. Bağımsız değişkenler:

- a.** Cinsiyet,
- b.** Kardeş sayısı,
- c.** Kardeş sırası,
- d.** Anne öğrenim düzeyi,
- e.** Baba öğrenim düzeyi,
- f.** Yapılandırılmış drama öğretim yöntemi.

2. Bağımlı değişkenler:

- a.** Karar verme becerileri

Bu değişkenlere ilişkin verilerin toplanmasında aşağıdaki ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

3.3.1. Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin karar verme becerilerinin ölçülmesi için Karar Verme Becerisi Değerlendirme Ölçeği (KVBDÖ) uygulanmıştır. Karakaş (1999), tarafından geliştirilen bu ölçeğin faktör analizi sonucunda 4 faktör ve 17 madde bulunmaktadır. Birinci faktör Bağımlı Karar Vermenin alt boyutunda, 6 (1.,2.,3.,4.,5.,6.) madde; ikinci faktör İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Vermenin alt boyutunda, 5 (7.,8.,9.,10.,11.) madde; üçüncü faktör Bağımsız Karar Vermenin alt boyutunda, 4 (12.,13.,14.,15.) madde ve dördüncü faktör Yeteneklerine Göre Karar Vermenin alt boyutunda, 2 (16.,17.) madde bulunmaktadır (Ek-2).

Birinci faktördeki maddelere bakıldığında çocukların belirtilen problem durumları ile karşılaştıklarında karar verirken çevresindekilerin görüşlerine önem verdiği, onların doğru bildiklerine inandıklarını göstermekte bu da karar vermenin bağımlı karar verme yanını oluşturmaktadır.

İkinci faktörde çocukların belirtilen karar verme durumu ile karşılaştıklarında kendi isteklerini de göz önünde bulundurduğu, başka bir deyişle seçme şansının olduğunu göstermektedir.

Üçüncü faktörde çocukları kendi görüşlerine değer verip bağımsız olarak karar verebildiklerini göstermektedir.

Dördüncü faktörde ise, öğrenci karşılaştığı yetenekleri ile ilgili bir karar verme durumunda ya kendi istediği ve yeteneği olan bir alanda ya da öğretmenin belirlediği alanda çalışabileceği görülmektedir.

Ölçek karar verme becerisini ölçebilecek olumlu ve olumsuz, 17 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte 10 olumlu, 7 olumsuz ifade yer almaktadır. Öğrencilerin yanıtlarını, Hiçbir zaman (1) , Ara sıra (2), Çoğunlukla (3) ve Her zaman (4) arasında değişen dört dereceli likert ölçeği kullanarak kâğıtlara işlemişlerdir. Olumsuz ifadeler için ise bunun tersi geçerli olmuştur ve spss veri analizlerinde çevirme işlemi yapılarak bu duruma dikkat edilmiştir. Deneklere uygulanan anketin güvenilirliği için Cronbach Alpha analizi ile alfa kat sayısına bakılmış ve alfa değeri .65 olarak çok yüksek olmamakla birlikte, kullanılabilir bulunmuştur.

3.3.2. Kişisel Bilgi Formu

Deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde kullanılan kişisel bilgi formu bu konuda yapılmış benzer anketlerden yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur (Ek-1).

3.4. Uygulama Öncesi Hazırlık İşlemleri ve Uygulama

Araştırmayla ilgili veri toplama araçları deney grubunda kullanılacak eğitim programı hazırlandıktan sonra, uygulamanın Eskişehir il merkezinde özel bir ilköğretim okulunda dördüncü sınıflarında yapılabilmesi için okul müdürlüğünden izin alınmıştır. Okul müdürlüğünün uygun görmesinden sonra, araştırmanın uygulanmasına, özel bir ilköğretim okulunda, 2007-2008 öğretim yılının ikinci döneminde başlanmıştır. Araştırma, Nisan – Mayıs 2008 tarihleri arasında 6 hafta (12 etkinlik) boyunca, haftada 2 ders (40+40) saati, toplamda 12 saat olan drama derslerinde sürdürülmüştür. Yapılandırılmamış eğitim programı deney grubuna uygulanan yapılandırılmış eğitim programıyla aynı zamanda, yer ve düzende gerçekleştirilmiştir.

Uygulamaya geçmeden önce, kontrol ve deney grubunu denkleştirmek amacıyla kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Yapılandırılmış eğitim programının

hazırlık aşamalarında ölçeğin 4 alt bölümüne ilişkin hedef ve bunlara ilişkin hedef davranışlar belirlenmiştir. Genel karar verme becerilerini de kapsayan bu hedef ve davranışlar, incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra hedef ve hedef davranışlara uygun 6 haftalık (12 Etkinlik) yapılandırılmış drama eğitim programı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Ek-3).

Yapılandırılmış drama eğitim programında; hareket çalışması, pandomim, rol oynama, doğaçlama ve hikâyelerden oyunlar oluşturma etkinlikleri yer almaktadır. Çocukların bedensel ve bilişsel gelişimini, fiziksel olarak rahatlamalarını, kendilerini rahatlıkla ifade edebilmelerini, güven duymalarını, uyum sağlamalarını, gözlem yetilerini, kişiler arası problem çözme becerilerini sağlayan, ritim çalışmaları ve tanışma oyunlarına özellikle ilk haftalarda yer verilmiştir. Ayrıca, hareket çalışmalarına tüm grupta birlikte başlanmasına ve hareket etmeyi kolaylaştırmak için mekânın uygun olmasına dikkat edilmiştir.

Etkinliklerde çocukların bağımsız düşünebilmeyi ve karar verme süreçlerini geliştirebilmeleri, beyin fırtınası yapabilmeleri, farklı açılardan düşünebilmeleri, düşündüklerini ifade edebilmeleri sağlanmıştır. Etkinliğe, istekli olan çocuklarla başlanarak, diğer çocuklara da hazır olduklarında etkinliğe katılmaları sağlanmıştır. Dramanın en son etkinlikleri olan hikâyelerden oyunlar oluşturma, çocuğun hayal gücü, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazanmasında ve yaratıcı ürünler ortaya çıkarmasında öncelikle çocuğun günlük yaşamında kullandığı nesnelere, eşyalardan, yaşadığı durumlardan yola çıkarak kendi hikâyesini oluşturması sağlanmıştır. Özellikle çocuklarda farklı fikirlerin oluşması ve hayal gücünün uyarılması için; ses efektleri, materyaller, kostümler kullanılmasına dikkat edilmiştir. Her etkinliğe başlamadan önce çocukların etkinliğe uyumunu sağlayabilmek amacıyla önceki haftalarda verilen etkinliklerle ilgili oyunlar oynanmıştır.

Yapılandırılmış eğitim programında o gün yapılacak etkinliğe uygun materyaller daha önceden hazırlanmış, çalışılan drama odası ya da gidilecek yerler önceden kontrol edilmiştir. Açık havada gerçekleştirilen etkinliklerde mevsim özellikleri düşünülerek planlama yapıldığı için çok önemli bir problem

yaşanmamıştır. Uygulamada çocuklar için ilginç olabilecek materyallerin kullanımına özellikle dikkat edilmiş ve materyal konusunda sıkıntı yaşanmaması için çocukların sayıları göz önünde bulundurulmuştur. Etkinlikler sırasında çocuklar tarafından yapılan resimler toplanmıştır. Her iki eğitim programının uygulaması sırasında öğrencilerin dikkatleri dağıldığı için fotoğraf çekilmemiş, yine uygulamalar sırasında hareket halinde olduğundan video kaydı alınamamıştır.

Etkinlik sonrasında uygulamalar bittikten sonra, deney ve kontrol grubuna, günlük yaşamlarındaki problemlerini çözmeye ilişkin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik geliştirilen “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Öntest her iki sınıfın da kendi dersliğinde uygulanmıştır. Öntest uygulamasına başlamadan önce gerekli tüm uyarılar yapılmış ve bu sayede aksaklık yaşanmamıştır. Eğitimin tamamlanmasından sonra Karar Verme Ölçeği sontest olarak aynı ortam ve koşullarda her iki gruba da tekrar uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu araştırmanın öntest ve sontest verileri sayısallaştırılarak, istatistiksel tekniklerle yorumlanmış; sonuçlar, tablolar ve metin içinde sunulmuştur. Bu aşamada, önce verilen tüm değişkenler için aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmıştır. Karar verme becerilerini ölçmek için kullanılan ölçek ve kişisel bilgi formunun verileri tablolarda verilmiştir.

Araştırma verileri SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) paket program kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma da deneysel işlemlerin, deney grubundaki öğrencilerin karar verme becerilerindeki etkileri sorgulanmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin karar verme becerileri ile öntest-sontest arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla bağımsız örneklem için “t-testi” kullanılmıştır. Ayrıca, demografik değişkenlerden kardeş sırası, anne öğrenim düzeyi ve baba öğrenim düzeyinin 2 değişkeni olduğu bilgi formu ile belirlenmiş ve bu nedenle yine bağımsız örneklem için “t-testi” uygulanmıştır. Deney ve kontrol

gruplarının, demografik özelliklerden kardeş sayıları arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla ise, 3 değişkeninin bulunması nedeniyle ilişkisiz örneklem için “One-Way Anova” kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın amacına uygun olarak saptanan problemin çözümü için üçüncü bölümde açıklanan yöntemle toplanmış olan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinde Anlamlı Bir Fark Var mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo-3 ve Tablo-4' te deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest sonuçlarının, t-testi analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo-3' te deney grubu karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest sonuçlarının t-testi analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney Grubu Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Deney Grubu	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t	
						Değeri	(p)
Faktör 1 Bağımlı Karar Verme	Öntest						
	Sontest	25	-47	.55	24	-4.28	.00
Faktör 2 İsteklerini Göz Önüne Alarak	Öntest						
	Sontest	25	-15	.39	24	-1.93	.06
Faktör 3 Bağımsız Karar Verme	Öntest						
	Sontest	25	-21	.38	24	-2.71	.01
Faktör 4 Yeteneklerine Göre Karar Verme	Öntest						
	Sontest	25	-48	.66	24	-3.58	.00

Tablo-3'te görüldüğü gibi, deney grubuna uygulanan “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest analiz sonucuna bakıldığında; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme’ de anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(24) = -4.28, p < .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme’ de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($t(24) = -1.93, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme’ de anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(24) = -2.17, p < .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme’ de anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(24) = -3.58, p < .05$).

Tablo 4. Kontrol Grubu Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest- Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Kontrol Grubu	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	
		(N)	(\bar{X})	(Ss)	(Sd)	Değeri	(p)
Faktör 1 Bağımlı Karar Verme	Öntest						
	Sontest	25	.03	.56	24	.29	.77
Faktör 2 İsteklerini Göz Önüne Alarak	Öntest						
	Sontest	25	.08	.33	24	1.32	.19
Faktör 3 Bağımsız Karar Verme	Öntest						
	Sontest	25	.06	.51	24	-.58	.56
Faktör 4 Yeteneklerine Göre Karar Verme	Öntest						
	Sontest	25	.04	.70	24	.28	.77

Tablo-4 incelendiğinde, kontrol grubuna uygulanan “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” nin alt boyutlarına ilişkin, öntest-sontest analiz sonucuna bakıldığında; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme’ de anlamlı farklılık bulunmamıştır (t (24) = .29, p>.05). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Vermede’de anlamlı farklılık bulunmamıştır (t (24) = 1.32, p>.05). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme’de anlamlı farklılık bulunmamıştır (t (24) = -.58, p>.05). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme’de anlamlı farklılık bulunmamıştır (t (24) = .28, p>.05).

Daha sonra, deneyin etkililiğini sınamak amacıyla her iki gruptaki deneklerin öntest- sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına bakılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo-5’de verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Öntest	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	Serbestlik Derecesi	(P)
Gruplar	(N)	(\bar{X})	(Ss)		(Sd)	
Deney Grubu 4-A	25	53.36	4.57			
Kontrol Grubu 4-B	25	55.52	4.31	-1.71	40	>.05

Tablo 5’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puanlarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında, kontrol grubu lehine 2.16 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla, grupların ortalama puanlarına t testi uygulanmış ve $t = -1.71$ değeri bulunmuştur. Bu değer 40 serbestlik derecesindeki 2.02 değerinin altındadır. Elde edilen sonuç, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, drama dersindeki karar verme becerileri bakımından deney öncesi durumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce karar verme becerilerine yönelik genel durumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının karar verme becerileri ölçeğinden aldıkları sontest puanlarıyla ilgili bulgular Tablo-6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Sontest	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t Değeri	Serbestlik Derecesi	(P)
Gruplar	(N)	(\bar{X})	(Ss)		(Sd)	
Deney Grubu 4-A	25	58.76	4.74			
Kontrol Grubu 4-B	25	55.04	5.26	2.62	40	>.05

Tablo 6'daki bulgulara göre, deney grubundaki öğrencilerle, kontrol grubundaki öğrencilerin sontestten elde ettikleri puan ortalamaları arasında deney grubu lehine 3.72 puanlık bir fark olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile sınanmış ve $t=2.62$ değeri bulunmuştur. Bulunan değer, 40 serbestlik derecesinin 0.05 düzeyindeki 2.02 tablo değerinden oldukça büyüktür. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarında uygulanan öğretimin birbirinden farklı etkililiğe sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya başlamadan önce, 4. sınıf deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalamalarının $\bar{X} = 53.36$ ve sontest puanının $\bar{X} = 58.76$ olduğu görülmektedir. Karar verme becerisine yönelik herhangi bir drama eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrenciler ise öntest puan ortalamaları, $\bar{X} = 55.52$ ve sontestte $\bar{X} = 55.04$ puan elde etmişlerdir.

Tablo-5 ve Tablo-6'ya göre; deney grubunun puanlarında, deneysel çalışma sonrasında bir artış gözlenmekte, kontrol grubunda ise bu artışın aksine bir düşüş dikkati çekmektedir. Böylece eğitime katılmanın istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu görülmektedir ($p < .05$).

4.2. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo-7 ve Tablo-8’de deney ve kontrol grupları, Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin cinsiyete göre öntest- sontest sonuçlarının t-testi analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo-7’ de deney grubunun karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin cinsiyete göre öntest-sontest sonuçlarının t-testi analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 7. Deney Grubunun Öntest-Sontest Sonuçlarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t Değeri	(p)																																																																																
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Kız	12	2.75	.51	23	.68	.49																																																																																
	Erkek	13	2.60	.55				Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.51	.34	23	.06	.95	Erkek	13	3.50	.37	Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.41	.49	23	-.30	.76	Erkek	13	3.48	.54	Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	2.95	.49	23	-.19	.84	Erkek	13	3.00	.57	Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Kız	12	3.31	.39	23	1.92	.06	Erkek	13	2.98	.45	Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.70	.23	23	.77	.44	Erkek	13	3.63	.21	Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44	Erkek	13	3.59	.50	Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.51	.34	23	.06	.95																																																																																
	Erkek	13	3.50	.37				Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.41	.49	23	-.30	.76	Erkek	13	3.48	.54	Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	2.95	.49	23	-.19	.84	Erkek	13	3.00	.57	Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Kız	12	3.31	.39	23	1.92	.06	Erkek	13	2.98	.45	Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.70	.23	23	.77	.44	Erkek	13	3.63	.21	Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44	Erkek	13	3.59	.50	Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77	Erkek	13	3.42	.81								
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.41	.49	23	-.30	.76																																																																																
	Erkek	13	3.48	.54				Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	2.95	.49	23	-.19	.84	Erkek	13	3.00	.57	Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Kız	12	3.31	.39	23	1.92	.06	Erkek	13	2.98	.45	Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.70	.23	23	.77	.44	Erkek	13	3.63	.21	Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44	Erkek	13	3.59	.50	Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77	Erkek	13	3.42	.81																				
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	2.95	.49	23	-.19	.84																																																																																
	Erkek	13	3.00	.57				Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Kız	12	3.31	.39	23	1.92	.06	Erkek	13	2.98	.45	Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.70	.23	23	.77	.44	Erkek	13	3.63	.21	Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44	Erkek	13	3.59	.50	Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77	Erkek	13	3.42	.81																																
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Kız	12	3.31	.39	23	1.92	.06																																																																																
	Erkek	13	2.98	.45				Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.70	.23	23	.77	.44	Erkek	13	3.63	.21	Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44	Erkek	13	3.59	.50	Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77	Erkek	13	3.42	.81																																												
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	12	3.70	.23	23	.77	.44																																																																																
	Erkek	13	3.63	.21				Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44	Erkek	13	3.59	.50	Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77	Erkek	13	3.42	.81																																																								
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	12	3.72	.32	23	.77	.44																																																																																
	Erkek	13	3.59	.50				Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77	Erkek	13	3.42	.81																																																																				
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	12	3.50	.47	23	.28	.77																																																																																
	Erkek	13	3.42	.81																																																																																			

Tablo-7’de görüldüğü gibi, deney grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeği’ nin alt boyutlarına ilişkin cinsiyete göre öntest-sontest analiz sonuçlarına bakıldığında, Faktör-1 Bağımlı Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .68, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .06, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.30, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.19, p > .05$).

Tablo-7 incelendiğinde, Faktör-1 Bağımlı Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında, deney grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.92, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .77, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .77, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .28, p > .05$).

Tablo-7’nin ortalamalarına bakıldığında, deney grubu kız öğrencilerin öntest puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{X} = 3.51$) Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir. Deney grubu erkek öğrencilerin öntest puan ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{X} = 3.50$) yine Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir. Deney grubu kız öğrencilerin sontest puan ortalamalarına bakıldığında da, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{X} = 3.72$) Faktör-3 Bağımsız Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir. Deney grubu erkek öğrencilerin sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek

puan ortalaması ile ($\bar{X}=3.59$) Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Kontrol Grubunun Öntest-Sontest Sonuçlarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Cinsiyet	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{X})	Standart Sapma (Ss)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t Değeri	p
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Kız	10	3.06	.61	23	.46	.65
	Erkek	15	2.95	.57			
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	10	3.62	.47	23	.49	.62
	Erkek	15	3.53	.39			
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Kız	10	3.50	.65	23	1.13	.26
	Erkek	15	3.15	.81			
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	10	3.40	.65	23	.85	.40
	Erkek	15	3.16	.67			
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Kız	10	3.08	.66	23	.72	.47
	Erkek	15	2.88	.65			
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Kız	10	3.58	.41	23	.95	.35
	Erkek	15	3.41	.43			
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Kız	10	3.67	.56	23	2.01	.56
	Erkek	15	3.13	.71			
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Kız	10	3.30	.71	23	.48	.63
	Erkek	15	3.16	.64			

Tablo-8’de görüldüğü gibi, Faktör-1 Bağımlı Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında, kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .46, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .49, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.13, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme öntest sonuçları dikkate alındığında kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .85, p > .05$).

Tablo-8 incelendiğinde, Faktör-1 Bağımlı Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında, kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .72, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .95, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 2.01, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme sontest sonuçları dikkate alındığında kontrol grubunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .48, p > .05$).

Tablo-8’in ortalamalarına bakıldığında, kontrol grubu kız öğrencilerin öntest puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{x} = 3.62$) Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir. Kontrol grubu erkek öğrencilerin öntest puan ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{x} = 3.53$) yine Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin sontest puan ortalamalarına bakıldığında da, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{x} = 3.67$) Faktör-3 Bağımsız Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin sontest puan ortalamalarına bakıldığında ise, en yüksek puan ortalaması ile ($\bar{x} = 3.41$)

Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme beceri puanlarında olduğu görülmektedir.

4.3. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sayılarına Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo-9 ve Tablo-10'da deney ve kontrol gruplarının, karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin kardeş sayıları arasındaki öntest- sontest sonuçlarının t-testi analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo-9' da deney grubunun karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin kardeş sayıları arasındaki öntest-sontest sonuçlarının anova analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 9. Deney Grubunun Öntest-Sontest Sonuçlarının Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sayıları Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler		Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	(p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Grup içi	.23	2	.11		
	Gruplar arası	6.51	22	.29	.39	.68
	Toplam	6.74	24			
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Grup içi	.03	2	.01		
	Gruplar arası	3.01	22	.13	.11	.89
	Toplam	3.04	24			
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Grup içi	.02	2	.01		
	Gruplar arası	6.22	22	.28	.05	.94
	Toplam	6.25	24			
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Grup içi	.17	2	.08		
	Gruplar arası	6.56	22	.29	.28	.75
	Toplam	6.74	24			
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Grup içi	.41	2	.20		
	Gruplar arası	4.55	22	.20	.99	.38
	Toplam	4.96	24			
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Grup içi	.06	2	.03		
	Gruplar arası	1.11	22	.05	.61	.55
	Toplam	1.17	24			
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Grup içi	.10	2	.05		
	Gruplar arası	4.25	22	.19	.26	.76
	Toplam	4.36	24			
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Grup içi	1.15	2	.57		
	Gruplar arası	9.30	22	.42	1.36	.27
	Toplam	10.46	24			

Tablo-9'a bakıldığında, deney grubunun faktörlere göre öntest verileri Anova testi analiz sonuçlarına bakıldığında kardeş sayılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.39$; $p>.05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.11$; $p>.05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.05$; $p>.05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.28$; $p>.05$).

Tablo 9'a göre, deney grubunun faktörlere göre sontest verileri Anova testi analiz sonuçlarına bakıldığında kardeş sayılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.99$; $p>.05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.61$; $p>.05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.26$; $p>.05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme' de anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=1,36$; $p>.05$).

Tablo-10' da kontrol grubunun karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin kardeş sayıları arasındaki öntest-sontest sonuçlarının Anova testi analiz sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 10. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Kardeş Sayıları Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler		Kareler Toplamı (KT)	Serbestlik Derecesi (Sd)	Kareler Ortalaması (KO)	F Değeri (F)	(p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Grup içi	.57	2	.28		
	Gruplar arası	7.54	22	.34	.83	.44
	Toplam	8.11	24			
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Grup içi	.46	2	.23		
	Gruplar arası	3.74	22	.17	1.36	.27
	Toplam	4.21	24			
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Grup içi	.46	2	.23		
	Gruplar arası	13.37	22	.60	.37	.68
	Toplam	13.83	24			
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Grup içi	1.28	2	.64		
	Gruplar arası	9.27	22	.42	1.52	.24
	Toplam	10.56	24			
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Grup içi	4.27	2	2.13		
	Gruplar arası	5.83	22	.26	8.05	.00
	Toplam	10.11	24			
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Grup içi	.49	2	.24		
	Gruplar arası	3.90	22	.17	1.38	.27
	Toplam	4.40	24			
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Grup içi	.23	2	.11		
	Gruplar arası	11.51	22	.52	22	.80
	Toplam	11.75	24			
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Grup içi	.54	2	.27		.
	Gruplar arası	9.99	22	.45	.60	55
	Toplam	10.54	24			

Tablo-10 incelendiğinde, kontrol grubunun faktörlere göre öntest verileri Anova analiz sonuçlarına bakıldığında, kardeş sayılarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.83$; $p>.05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=1.36$; $p>.05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.37$; $p>.05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=1,52$; $p>.05$).

Tablo-10 incelendiğinde, kontrol grubunun faktörlere göre sontest verileri Anova analiz sonuçlarına bakıldığında kardeş sayılarında; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($F(2,22)=8.05$; $p<.05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=1.38$; $p>.05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.22$; $p>.05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır ($F(2,22)=.60$; $p>.05$).

4.4. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Kardeş Sıralarına Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Kardeş sıralarına göre, toplam mevcutta yalnızca bir tane ortanca çocuğun olması nedeniyle bu durum veri analizinde etkili olmamış ve iki seçenek dikkate alınarak veri analizi t-testi ile yapılmıştır.

Deney grubunun “Karar Verme Becerileri Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının kardeş sıraları açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo-11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. Deney Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Kardeş Sıraları Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Kardeş Sırası	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	
		(N)	(\bar{x})	(Ss)	(Sd)	Değeri	(p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	İlk Çocuk	17	2.65	.60	23	-.22	.82
	Son Çocuk	8	2.70	.35			
	Çocuk						
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	İlk Çocuk	17	3.51	.36	23	.11	.91
	Son Çocuk	8	3.50	.37			
	Çocuk						
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	İlk Çocuk	17	3.42	.53	23	-.33	.74
	Son Çocuk	8	3.50	.48			
	Çocuk						
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	İlk Çocuk	17	3.05	.55	23	1.08	.28
	Son Çocuk	8	2.81	.45			
	Çocuk						
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	İlk Çocuk	17	3.24	.31	23	1.28	.23
	Son Çocuk	8	2.93	.64			
	Çocuk						
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	İlk Çocuk	17	3.69	.22	23	.99	.33
	Son Çocuk	8	3.60	.21			
	Çocuk						
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	İlk Çocuk	17	3.63	.44	23	-.46	.64
	Son Çocuk	8	3.71	.41			
	Çocuk						
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	İlk Çocuk	17	3.70	.43	23	3.19	.00
	Son Çocuk	8	2.93	.77			
	Çocuk						

Tablo-11 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre, öntest verilerinin kardeş sıraları açısından, Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.22, p>.05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .11, p>.05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.33, p>.05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.08, p>.05$).

Tablo-11 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre sontest verilerinin kardeş sıraları açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.28, p>.05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .56, p>.05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.46, p>.05$). Yalnızca Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(23) = 3.19, p<.05$).

Kontrol grubunun “Karar Verme Becerileri Ölçeği” nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının kardeş sıraları açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 12’de gösterilmektedir.

Tablo 12. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Kardeş Sırası Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Kardeş Sırası	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (Ss)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t	
						Değeri	(p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	İlk Çocuk	16	2.89	.58	22	-.91	.37
	Son Çocuk	8	3.12	.56			
	Çocuk						
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	İlk Çocuk	16	3.56	.38	22	.20	.84
	Son Çocuk	8	3.52	.51			
	Çocuk						
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	İlk Çocuk	16	3.26	.77	22	-.13	.89
	Son Çocuk	8	3.31	.83			
	Çocuk						
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	İlk Çocuk	16	3.18	.68	22	-.85	.40
	Son Çocuk	8	3.43	.67			
	Çocuk						
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	İlk Çocuk	16	2.89	.61	22	-1.23	.23
	Son Çocuk	8	3.22	.64			
	Çocuk						
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	İlk Çocuk	16	3.41	.36	22	-.86	.39
	Son Çocuk	8	3.57	.55			
	Çocuk						
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	İlk Çocuk	16	3.23	.71	22	-1.17	.25
	Son Çocuk	8	3.59	.69			
	Çocuk						
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	İlk Çocuk	16	3.25	.70	22	.20	.83
	Son Çocuk	8	3.18	.65			
	Çocuk						

Tablo-12 incelendiğinde, kontrol grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre öntest verilerinin kardeş sıraları açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = -.91, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = .20, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = -.13, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = -.85, p > .05$).

Tablo-12 incelendiğinde, kontrol grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre sontest verilerinin kardeş sıraları açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = -1.23, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = -.86, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = -1.17, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(22) = .20, p > .05$).

4.5. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Anne Öğrenim Düzeyine Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun “Karar Verme Becerileri Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının anne öğrenim düzeyi açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo-13’de gösterilmektedir.

Tablo 13. Deney Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Anne öğrenim düzeyi	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t
		(N)	(\bar{x})	(Ss)	(Sd)	Değeri (p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Lise	13	2.83	.36	23	1.62 .11
	Üniversite	12	2.50	.63		
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	13	3.47	.31	23	-.50 .61
	Üniversite	12	3.55	.41		
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Lise	13	3.38	.53	23	-.65 .51
	Üniversite	12	3.52	.49		
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	13	3.11	.54	23	1.35 .18
	Üniversite	12	2.83	.49		
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Lise	13	3.15	.36	23	.08 .93
	Üniversite	12	3.13	.55		
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	13	3.67	.26	23	.29 .76
	Üniversite	12	3.65	.17		
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Lise	13	3.59	.54	23	-.79 .43
	Üniversite	12	3.72	.24		
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	13	3.57	.49	23	.91 .36
	Üniversite	12	3.33	.80		

Tablo-13 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre öntest verilerinin anne öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.62, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.50, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.65, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.35, p > .05$).

Tablo-13 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre sontest verilerinin anne öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .08, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .29, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.79, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .91, p > .05$).

Kontrol grubunun “Karar Verme Becerileri Ölçeği” nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının anne öğrenim düzeyi açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo 14’de gösterilmektedir.

Tablo 14. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Anne Öğrenim Düzeyi	Denek Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	t	
		(N)	(\bar{x})	(Ss)	(Sd)	Değeri	(p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Lise	5	2.70	.66			
	Üniversite	20	3.07	.55	23	-1.30	.20
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	5	3.40	.50			
	Üniversite	20	3.61	.39	23	-1.00	.32
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Lise	5	3.45	.75			
	Üniversite	20	3.25	.77	23	.51	.60
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	5	3.10	.82			
	Üniversite	20	3.30	.63	23	-.59	.55
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Lise	5	3.03	.58			
	Üniversite	20	2.95	.67	23	.25	.80
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	5	3.56	.38			
	Üniversite	20	3.46	.44	23	.45	.65
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Lise	5	3.20	.95			
	Üniversite	20	3.38	.64	23	-.52	.60
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	5	3.30	.75			
	Üniversite	20	3.20	.65	23	.29	.77

Tablo-14 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre öntest verilerinin anne öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -1.30, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -1.00, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .51, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.59, p > .05$).

Tablo-14 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre sontest verilerinin anne öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .25, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .45, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.52, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .29, p > .05$).

4.6. Deney ve Kontrol Grupları Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Baba Öğrenim Düzeyine Göre Bir Farklılık Göstermekte midir? Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney grubunun “Karar Verme Becerileri Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının baba öğrenim düzeyi açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo-15’de gösterilmektedir.

Tablo 15. Deney Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Baba Öğrenim Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (Ss)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t Değeri	p
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Lise	4	3.00	.30	23	1.36	.18
	Üniversite	21	2.61	.54			
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	4	3.50	.38	23	-.07	.94
	Üniversite	21	3.51	.36			
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Lise	4	3.00	.20	23	-2.04	.52
	Üniversite	21	3.53	.50			
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	4	3.37	.47	23	1.68	.10
	Üniversite	21	2.90	.51			
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Lise	4	3.20	.08	23	.63	.53
	Üniversite	21	3.13	.49			
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	4	3.55	.34	23	-1.12	.27
	Üniversite	21	3.68	.19			
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Lise	4	3.25	.28	23	-2.27	.03
	Üniversite	21	3.73	.40			
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	4	3.50	.70	23	.12	.89
	Üniversite	21	3.45	.66			

Tablo-15 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre öntest verilerinin baba öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.36, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.07, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -2.04, p > .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.68, p > .05$).

Tablo-15 incelendiğinde, deney grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre sontest verilerinin baba öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .63, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -1.12, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(23) = -2.27, p < .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .12, p > .05$).

Kontrol grubunun “Karar Verme Becerileri Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanlarının baba öğrenim düzeyi açısından karşılaştırılmasına ait bulgular Tablo-16'da gösterilmektedir.

Tablo 16. Kontrol Grubunun Karar Verme Becerileri Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyi Açısından Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Baba Öğrenim Düzeyi	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (\bar{x})	Standart Sapma (Ss)	Serbestlik Derecesi (Sd)	t Değeri	(p)
Faktör 1-ön Bağımlı Karar Verme	Lise	2	2.25	.11	23	-2.02	.05
	Üniversite	23	3.06	.55			
Faktör 2-ön İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	2	3.80	.28	23	.81	.42
	Üniversite	23	3.54	.42			
Faktör 3-ön Bağımsız Karar Verme	Lise	2	4.00	.00	22	4.86	.00
	Üniversite	23	3.22	.76			
Faktör 4-ön Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	2	3.25	1.06	23	-.02	.98
	Üniversite	23	3.26	.65			
Faktör 1-son Bağımlı Karar Verme	Lise	2	2.41	.11	23	-1.26	.21
	Üniversite	23	3.01	.65			
Faktör 2-son İsteklerini Göz Önüne Alarak	Lise	2	3.80	.28	23	1.10	.28
	Üniversite	23	3.45	.43			
Faktör 3-son Bağımsız Karar Verme	Lise	2	4.00	.00	22	4.82	.00
	Üniversite	23	3.29	.70			
Faktör 4-son Yeteneklerine Göre Karar Verme	Lise	2	3.25	1.06	23	.06	.94
	Üniversite	23	3.21	.65			

Tablo-16 incelendiğinde, kontrol grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre öntest verilerinin baba öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -2.02, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .81, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(22) = 4.86, p < .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -.02, p > .05$).

Tablo-16 incelendiğinde, kontrol grubunun Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'nin alt boyutlarına göre sontest verilerinin baba öğrenim düzeyi açısından; Faktör-1 Bağımlı Karar Verme verilerinin göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = -1.26, p > .05$). Faktör-2 İsteklerini Göz Önüne Alarak Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = 1.10, p > .05$). Faktör-3 Bağımsız Karar Verme verilerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(22) = 4.82, p < .05$). Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme verilerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t(23) = .06, p > .05$).

Anne ve baba öğrenim düzeyi veri analizinde, kişisel bilgi formunda üç seçenek bulunmasına rağmen, sonuçlarda yalnızca iki seçenek olduğundan, veri sonuçları analizi t-testi ile yapılmıştır.

5. BÖLÜM

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.TARTIŞMA

Öğretmenler sınıf ortamında çocukların problem çözme becerilerini destekleyici problem çözme etkinlikleri planlayabilirler. Bu etkinlikler hareket, tartışma, beceri ve strateji öğrenmeye yönelik problemleri kapsar. Problemin türlerinin hepsinin mümkün olduğunca yoğun bir şekilde kullanılması yaratıcı problem çözme tekniklerinin öğrenilmesinde en etkili yoldur (Goffin ve Tull, 1985).

Nelsen ve arkadaşlarının da (2000) belirttiği gibi, çocukların sosyal ve başarılı olarak mutlu olmaları için gerekli olan; özellikle sosyal sorun çözme yeteneğidir ve çocuklara bu konuda eğitim verilebilir. Sosyal anlamda sorun çözme; düşünme, konuşma, başkaları ile empati yoluyla iletişim kurma becerileri ile ilgilidir. Çocukların sosyal problemleri çözebilme becerilerinin geliştirilmesi için, hayali öyküler, hayali olaylar, yakın çevrelerinde (sınıf ve ev) karşılaşılabilecekleri bazı sorunlu durumlardan başlamaları ve rol oynama, zihinde canlandırma, alternatifleri bulmak için beyin fırtınası yapma, tartışma, değerlendirme gibi yollarla iş birliği içinde birlikte çözüm aramaları uygundur. Tüm burada sayılanlar, eğitici drama yönteminin kapsamında bulunan unsurlardır ve çocuğun sorun çözme becerilerini geliştirmek için, eğitici dramadan geniş oranda yararlanılabilir. Çocuğun gerçek yaşamda karşılaşılabileceği birçok sosyal ve fiziksel güçlük konusunda eğitici drama ortamında “riskler” den artırılmış bir biçimde, ancak gerçeği temsil eden yaşam örnekleri üzerinde çalışarak, daha etkili bir düzeyde ve yaşama hazırlayıcı bir eğitim verebilir.

Bu çalışmada, drama dersinde öğrencilere uygulanan karar verme becerilerini geliştirme amaçlı yapılandırılmış drama eğitiminin, öğrencilerin günlük

problemlerini çözmeye yönelik karar verme becerilerine, etkisi şu şekilde tartışılabilir:

Öncelikle öğrencilerin drama dersine yönelik karar verme becerilerine bakıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bunun sonucunda 6 haftalık yapılandırılmış drama eğitim programı uygulanmış ve bunun sonucunda deney ve kontrol grupları arasında bazı anlamlı farklar bulunmuştur. Çağdaş öğrenme ve öğretme yöntemlerinden olan drama destekli eğitim öğrenciler üzerinde, derse ve karar verme becerilerine yönelik, olumlu bir değişime neden olmasını sağlamıştır.

Karar verme becerilerini arttırmada, yapılandırılmış drama eğitim programının daha etkili olduğunu ortaya koyan bu araştırma, Casey (1990) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Plan yapma ve problem çözme aktivitelerini kapsayan bir eğitim programı uygulanan çocuklar ile böyle bir eğitim verilmeyen çocukların problem çözme becerilerini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Örnekleme, problem çözme eğitimi alan dört-beş yaşlarındaki 19 çocuk ve normal bir eğitim programı uygulanan okullara devam eden aynı yaş grubundaki 49 çocuk dahil edilmiştir. Çalışmada çocukların plan yapma-problem çözme becerileri, gerçek ve rasyonel problem çözme görevleri ve genel zeka ölçekleriyle (Peabody Picture Vocabulary Test, Kaufmann Assesment Battery For Children) ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, deney grubunu oluşturan çocukların plan yapma ve problem çözme puanları kontrol grubundaki çocuklardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Dinçer (1995) çalışmasında 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında, problem çözme eğitiminin etkisini araştırmıştır. Bu amaçla iki gruba ayırdığı 74 çocuğa (38 deney, 36 kontrol) öntest ve sontest aşamalarında kişiler arası problem çözme testi (Preschool Interpersonal Problem Solving Test-PIPS), deneysel işlemde ise sadece deney grubuna kişiler arası problem çözme eğitim programı (An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program- I Can Problem Solve-ICPS) uygulamıştır. Eğitim, deney grubuna 14

haftalık sürede, her gün 20 ile 45 dakikalık bir süreyle verilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, bu çalışma ile tutarlılık gösterdiği görülmüş, anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklara kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında uygulanan problem çözme eğitim programının etkili olduğu saptanmıştır.

Bayrakçı (2007)'nin, okulöncesinde yaratıcı drama etkinliklerinin iletişim becerilerinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında da benzer bulgular elde edilmiştir. Okulöncesi çağında bulunan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmede yaratıcı drama uygulamalarının ve programda yer alan diğer etkinliklerin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aslan (2008)'nin, "Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisinin incelenmesi", adlı çalışmasında da, bir ilköğretim okulunun iki anasınıfına devam eden 6 yaş grubu 34 çocuk oluşturduğu araştırmasında öntest-sontest kontrol gruplu, deneme modeli ile, deney grubundaki çocuklara 12 hafta süresince toplam 40 etkinlikten oluşan "Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi" uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, deney ve kontrol gruplarının aldıkları öntest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı ($p>.05$) sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$).

Benzer çalışmalarla tutarlılık gösteren bu çalışma da, dramanın eğitim sürecindeki gerekliliği ve karar verme becerilerinin kazandırılmasındaki yararlarından ve önemini kanıtlamaktadır. Heathcote (1983), drama kullanmanın önemini şu şekilde ifade etmektedir: "Dramada yaşam karmaşıklığı geçici olarak bu korunaklı bahçeye taşınır, böylece çocuklar sadece onu öğrenmekle kalmaz, ayrıca ondan keyif almayı öğrenirler" (Akt. Robbins, 1988).

Diğer araştırmacılar ve teorisyenler drama kullanmanın birçok faydasından bahsetmişlerdir. Örneğin; Hoetker (1969), dramanın yaratıcılığı, özgünlüğü, hassasiyeti, akıcılığı, duygusal dengeyi, birlikte çalışmayı arttırdığını ve iletişim

becerilerini ve edebiyatın kavranmasını geliştirirken ahlaki değerlerin sınanmasını da sağladığını iddia etmektedir (Akt. Robbins, 1988).

Yapılandırılmış drama programı uygulamasından cinsiyete göre karar verme becerilerinde, deney grubu ortalamalarında, öntest ve sontest puanları arasında genel olarak bir artış görülmesine rağmen; kontrol grubu öntest ve sontest puanları genel olarak aynı kalmıştır. Buna rağmen, deney ve kontrol grubu arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun nedeni olarak, karar verme becerilerinde cinsiyetin çok da etkili bir değişken olmadığı, karar verme becerisinin kazandırılmasında izlenen eğitimin her iki cinsiyette de aynı etkiyi yarattığı düşünülebilir.

Benzer bir çalışma olarak, Terzi (2001)'nin yaptığı araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin cinsiyete göre kişiler arası problem çözme becerilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin kişiler arası problem çözme becerileri algılarının, cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini saptamıştır.

Saygılı (2000)'nin yaptığı araştırmada, lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkide, cinsiyetlerinin problem çözme becerileri üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada, uygulanan “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin, kardeş sayılarına göre, karar verme becerileri arasında anlamlı bir fark bulunmazken; kontrol grubunda ise bir kardeşe sahip olan öğrencilerin, bağımlı karar verme becerilerinde; kardeşi olmayan ve iki kardeşi olanlara göre, aralarında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu; bir kardeşe sahip olan çocukların anne ve babalarının, çocuklarına karar verme konusunda adil davranmalarından kaynaklandığı ve bu nedenle çocuklarında bağımlı karar verdikleri şeklinde düşünülebilir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kardeş sıralarının, “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin etkisine

bakıldığında, kontrol grubu öğrencilerinde bir fark görülmezken, deney grubu öğrencilerinde ilk çocukların, yeteneklerine göre karar verme becerilerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bunun nedeninin, ilk çocuklardan karar verme davranışı gösterme konusunda ailelerin beklentilerinin yüksek olması ve kardeşlerine model olmasının beklenmesi gibi nedenler düşünülebilir. Bu nedenle çocuğun, kardeşinin kararlarını taklit etmediği, kendi yeteneklerine göre karar verdiği söylenebilir.

Terzi (2001)'nin yaptığı araştırmada yine, ilköğretim öğrencilerinin kardeş sayısına göre kişiler arası problem çözme becerilerini incelediğinde araştırma sonucunda; öğrencilerin çocukların algılarının kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Uygulanan ölçeğin alt boyutlarına göre, deney ve kontrol grupları anne öğrenim düzeyi açısından öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Baba öğrenim düzeyi açısından deney grubunun sontestinde ölçeğin alt boyutlarından Faktör-3 Bağımsız Karar Verme Becerilerine göre, anlamlı bir farklılık bulunmuş, çocukların bağımsız karar verme becerilerinde üniversite mezunu babaların, lise mezunu babalardan daha çok etkili olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise, uygulanan “Karar Verme Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin alt boyutlarına göre, öntestte ve sontestte baba öğrenim düzeyi ile Faktör-3 Bağımsız Karar Verme Becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, fakat bu anlamlılık deney grubunun aksine; lise mezunu babaların, üniversite mezunu babalara göre çocukların bağımsız karar verme becerilerini desteklediği yönünde görülmüştür. Bu durumda, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bağımsız karar verme becerilerinin desteklenmesinde baba eğitim durumlarının zıt yönde etkilediği söylenebilir.

Baba öğrenim düzeyinin, anne öğrenim düzeyine göre karar verme becerileri yönünden anlamlı farklılık göstermesinin nedeni, babanın aile reisi olması, ailede kararları veren veya onaylayan bir rolde bulunmasının bu sonucu etkilediğini düşündürmektedir.

Saygılı (2000) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin algıladıkları problem çözme becerileri ile anne babanın öğrenim durumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 300 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada Heppner ve Petersen (1982) geliştirilen Problem Çözme Envanterini kullanmıştır. Araştırma sonucunda problem çözme becerisi ile anne babaların öğrenim düzeyleri ile öğrencilerin problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

5.2. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, drama dersinde öğrencilerin karar verme becerilerini arttırmada, yapılandırılmış drama dersinin, yapılandırılmamış drama dersinden daha etkili olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılandırılmış eğitim programının öğrencilere, karar verme becerilerini olumlu yönde etkilemekle birlikte daha iyi deneyimler kazandırdığını söylemek mümkündür. Yapılandırılmış eğitim programının, öğrencilerin alışık olduğu geleneksel eğitim programından farklı olmasının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda drama destekli eğitimin, öğrencilerin karar verme becerilerini geliştirdiği, günlük problemlerini çözmeye yönelik karar verme becerilerinde anlamlı bir değişime neden olduğu görülmüştür. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış drama programına katılan öğrencilerin karşılaştıkları günlük problemler karşısında karar verme becerilerine ilişkin puanlarında, uygulanan programın etkisine bağlı olarak deney öncesinden sonrasına bir artış gözlemlenmiştir. Gruplar ile tekrarlı ölçümler bir arada ele alındığında dördüncü sınıf deney grubu öğrencilerinin son testte aldıkları puanların önteste aldıkları puanlara göre gruplar arasında anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p < .05$). Kısaca yapılandırılmış ve yapılandırılmamış drama programına katılmanın, karar verme becerilerini arttırmada pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Yapılandırılmış drama programından önce ve sonra, karar verme becerileri yönünden cinsiyet açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

Araştırma sonuçları demografik değişkenlerden; kardeş sayıları açısından, deney grubunun karar verme becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest analiz sonuçlarına bakıldığında, anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > .05$).

Kontrol grubu kardeş sayılarının; ölçeğin alt boyutlarına ilişkin, öntest-sontest sonuçlarının, analiz sonuçlarına (Post Hoc Test) bakıldığında, bir kardeşe sahip olanların, Faktör-1 Bağımlı Karar Verme Becerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre; Bir kardeşe sahip olanların; kardeşi olmayanlara göre ($\bar{x} = .60$) ve iki kardeşi olanlara göre ($\bar{x} = 1.35$) anlamlı fark gösterdiği görülmüştür.

Kardeş sıraları açısından karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest analiz sonuçlarına göre, deney grubu sontestinde, ilk çocuğun Faktör-4 Yeteneklerine Göre Karar Verme Becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). İlk çocuğun ($\bar{x} = 3.70$), son çocuğa göre ($\bar{x} = 2.93$), yeteneklerine göre karar verme becerilerinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür.

Karar verme becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin, deney ve kontrol grubu öntest-sontest analiz sonuçlarına göre, anne öğrenim düzeyleri açısından karar verme becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, baba öğrenim düzeyleri açısından deney grubunun sontestinde, alt boyutlardan Faktör-3 Bağımsız Karar Verme Becerilerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Buna göre; üniversite mezunu babaların ($\bar{x} = 3.73$), lise mezunu babalara göre ($\bar{x} = 3.25$), bağımsız karar verme becerilerinde daha etkili olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise bu sonucun aksine; hem öntest, lise mezunu babaların ($\bar{x} = 4.00$), üniversite mezunu

babalara göre ($\bar{x}=3.22$), hem de sontest lise mezunu babaların ($\bar{x}=40.00$), üniversite mezunu babalara göre ($\bar{x}=3.29$), analiz sonuçları incelendiğinde, Faktör-3 Bağımsız Karar Verme Becerileri açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$)

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, karar verme becerilerinin kazandırılmasında uygun yöntem ve tekniklerle desteklenmesi, bu becerileri daha fazla kullanmaya dönük aktiviteler yapılması, yine bu becerileri geliştirmeye katkıda bulunacak uygun materyallerin kullanılması ve elverişli öğrenme ortamı oluşturulması gibi öneriler getirilebilir. Bununla birlikte aynı becerilerin kazandırılmasına ilişkin öğrenci görüşleri diğer dersler için de araştırılmalıdır. Bu becerilerin kazandırılma düzeyinin belirlenmesine ilişkin deneysel nitelikte çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, diğer araştırma sonuçları ve literatür temel alınarak şu öneriler getirilebilir;

- Öğrencilerde karar verme becerisini geliştirmek, eğitimin en önemli amaçlarından birisi olduğu için, öğretmenlerin çocukların ne tür problemlerle karşılaştıklarını, hangi kararın çocuklar için daha uygun olacağını, bu süreçte onlara nasıl destek olacaklarını ve öğrencilerine konuyla ilgili nasıl bir eğitim yaşantısı sunabileceklerinin farkında olmaları gerekir. Bunun için öğretmenlik dönemlerinde hizmet içi eğitimlerle öğretmenler bu konu ile ilgili olarak eğitilebilir/desteklenebilir. Ayrıca konuyla bilgilenmeyi sağlayan ortamlardan biri olan drama derslerinin içeriğinde, karar verme becerileri ile ilgili etkinlikler olduğuna dair farkındalığı artırıcı çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim ortamında karar verme becerileri ile ilgili gelişimi hedefleyen etkinliklerin sayısının artırılması, farklı derslerde öğrencilerin bu etkinliklerle karşılaştırılması, sık tekrar ilkesi doğrultusunda bu etkinliklere sık sık yer verilmesi, gelişen eğitim ortamına göre esnek bir etkinlik planının yapılması bu çalışmaların etkisini, kalıcılığını ve genellenebilme olasılığını arttıracaktır.

- Okul ortamında problem çözmeye ilişkin olabildiğince çok problem durumu yaratılması ve çocukların temel problemleri karşısında karar verme becerisi deneyimleri kazanması oldukça önemlidir. Öğrencilerin karar verebilen ve karar verirken en az düzeyde hata yapan bireyler olarak yetişebilmeleri için onlara sık sık günlük problemler sunulmalı ve bu durumlar karşısında hazır çözüm yöntemleri geliştirmeleri sağlanmalıdır. Bunun için öğrencilerin katılmaktan özellikle zevk aldıkları yaratıcı sanat etkinlikleri (drama dersleri gibi), beyin fırtınası çalışmaları ve benzetişim yöntemi gibi çalışmalardan yararlanmak programın başarısını artırabilir.
- Bu araştırma daha geniş bir örneklem grubuyla, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerle ya da farklı yaş gruplarıyla tekrarlanabilir. Böylece eğitim programları için daha genel geçer ve işlevsel bir etkinlik planı tasarlanabilir.
- Araştırmada karar verme becerilerine yönelik yapılandırılmış drama dersi eğitim programı altı haftalık süreyle uygulanmış ve etkileri incelenmiştir. Daha uzun süreli ve kapsamlı olarak hazırlanacak eğitim programlarının karar verme becerileri ve farklı gelişim alanları üzerindeki etkilerinin incelenmesi, örgün ve yaygın eğitimde başarılı drama eğitim programlarının hazırlanmasına rehberlik edebilir.
- Konu ile ilgili olarak yapılacak yeni araştırmalarda uygulanacak drama eğitim programlarının daha uzun süreli ve kapsamlı olarak yapılandırılmasıyla, eğitimin daha etkili, eğitim yaşantılarının günlük yaşama genellenebilmesinin mümkün olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (1993). “Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Adıgüzel, Ö. (2002). *Yaratıcı Drama*, Naturel Yayınları, Ankara.
- Akoğuz, M. (2002). “İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi”, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alver, B. (2003). “Çeşitli Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışanların Empatik Becerileri, Karar Stratejileri ve Psikolojik Belirtileri Arasındaki İlişkiler”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Ann, A. B. (1989). “Vocational Decision Making: Charecteristics Of High And Low Acheving A Acedemically Gifted High School Student”, Dissertaion Abstracts International, 1208-A, ss. 50-55.
- Aral, N. ve Ark. (2000). *Drama*. Ya-Pa Yayın Pazarlama, İstanbul.
- Aris, C. J. (1995). *Taking Time To Act a Gide to Cross: Curricular Drama*, Herizemann Porstmouth, New Hampshire.
- Aslan, E. (2000). “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi”, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Aydoğan, Y. (2004). “İlköğretim İkinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerine Genel Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Ball, P. N. (1994). “Ergenlik Döneminde Mesleki Karar Verme Olguluğunun İncelenmesi Ve Mesleki Karar Verme Eğitim Programı'nın Etkisinin Araştırılması”, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Bayrakçı, M. (2008). “Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi”, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi*, MEB, İstanbul. ss. 12.
- Blustein, D.L.ve Pilips, S.D. (1990). *Relation Between Ego Identity Statuses and Decision Making Styales*, Journal Of Conseling Psychology, 37: ss. 160-168.

- Bozdağın, Z. (2003). *Yaratıcı Drama*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bronner, R. (1993). "Decision-Making in Complex Situations", Results of German Empirical Studies, *Management International Review*, C:33, No:1, ss. 7-25.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler, Öntest, Sontest, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çağdaş, A. ve Ark. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Dramatik Etkinlikler*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Casey, M. B. (1990). "A Planning And Problem Solving Preschool Model: The Methodology of Being a Good Learner", *Early Childhood Research Quarterly*, 5, ss. 53-67.
- Casey, M. B. ve Lippman, M.(1991). *Learning To Plan Through Play*, Young Children, May, ss. 52-58.
- Chabeli, M. M. (2006). "Higher Order Thinking Skills Competencies Required By Outcomes-Based Education From Learners", *Curationis*, 29(3), ss. 78-86.
- Çolakkadıoğlu, O. (2003). "Ergenlerde Karar Verme Ölçeğinin Uyarlama Çalışması", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Cottrel, J. (1987). *Creative Drama in The Classroom Grades 1-3 Teacher's Resource Book for Theatre Arts National Textbook Company*, West Michigan University, U.S.A.
- Court, D. (1990), "Skills in Education: The Perils Of A Frequent Misnomer", *Clearing House*, 63 (6), ss. 265-266.
- Dinçer, Ç. (1995). "Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişilerarası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitimin Etkisinin İncelenmesi", Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- De Bono, E (1997). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama*, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Eldeklioğlu, J. (1996). "Karar Stratejileri İle Ana- Baba Tutumları Arasındaki İlişki", Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Ellis, A. K. (2007). "Teaching and Learning Elementary Social Studies", USA: Pearson Education Inc., ss. 289.

- Ersever, Ö. H. (1996). “Karar Verme Becerileri Kazandırma Programının ve Etkileşim Grubu Deneyiminin Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stilleri Üzerindeki Etkileri”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Ferrari, J. R. ve Dovidio, J. F. (2001). “Behavioral Information Search By Indecisives”, *Personality And Individual Differences*, 30, ss. 1113-1123.
- Fidan, N. (1994). *Okulda Öğrenme ve Öğretmen*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Flynn, L. L. (1989). Developing Critical Reading Skills Through Cooperative Problem Solving. *The Reading Teacher*, May, ss. 664-668.
- Ferrara, D. L. ve Repa, J. T. (1993). *Measuring Shared Decision Making*, (Çevrimiçi) ephost@epnet.com, 04.10.2008.
- Friedman, I. A. (1996). “Deliberation And Resolution In Decision Making Process: A Self Report Scale For Adolescents”, *Educational And Psychological Measurement*. 56: ss. 881-890.
- Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: “A New Decision-Making Framework For Counseling”, *Journal Of Counseling Psychology*, 36, ss. 252-256.
- Germeijs, V. ve Boeck, P. (2003). Career Indecision: “Three Factors From Decision Theory”, *Journal Of Vocational Behavior*, 62, ss. 11-25.
- Goffin, S. A. ve C. O. Tull (1985). *Problem Solving: Encouraging Active Learning*. Young Children, March, 40 (3), ss. 30.
- Goleman, D.(1998). Duygusal Zeka. Çev. B.S. (1977). “Symbolicplay and It’s Cognitive Significance”, *Developmental Psychology*, 13, ss. 246-252.
- Gönen, M. (1992). *Çocuk ve Yaratıcılık* 8. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, ss. 192-195.
- Güçray, S. (1995). “Karar Verme Davranışları Ölçeğinin (KVDÖ) Geçerlik ve Güvenirliği”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C: 2,4 : ss. 60-68.
- Güçray, S. (1998). “Bazı Kişisel Değişkenler, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlığın Arar Verme Stilleri İle İlişkisi”, *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, C: 2, No: 9, ss. 7-16.
- Güçray, S. (2001). “Ergenlerde Karar Verme Davranışlarının Öz-Saygı ve Problem Özme Becerileri Algısı İle İlişkisi”, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C: 8,8 : ss. 106-121.

- Güneysu, G. (1993), "Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Personel Güdüleme", *Ya-Pa 8. Okul Öncesi Eğitim Semineri*, İstanbul.
- Hardin, E. E. ve Leong, F. T. L. (2004). "Decision-Making Theories And Career Assessment: A Psychometric Evaluation Of The Decision Making Inventory", *Journal Of Career Assessment*. 12, 1: ss. 51-64.
- İpşiroğlu, N. (1993). *Eğitimde Tiyatrodan Yararlanma*. Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim, ÇYDD Yayınları, İstanbul. ss. 169.
- Jacobs, J.E. ve Klaczynski, Paul, A. (2002). "The Development Of Judgement And Decision Making During Childhood And Adolescence", *Current Directions In Psychological Science*. 11, 4: ss. 145-150.
- Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamaları*, Gazi Kitabevi, Ankara, ss. 11.
- Karakaş, E. (1999). "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Günlük Yaşamlarındaki Problemlerini Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Karakaya, N.(2007) . "İlköğretimde Drama Ve Örnek Bir Uygulama", G.Ü., Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C:27, No:1, ss. 107-110.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 12. Basım, İstanbul, ss. 54.
- Kesici, N. (2002). "Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejilerinin Psikolojik İhtiyaç Örüntüleri ve Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi", Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Klayman, J. (1985). "Children's Decision Strategies and Their Adaptation To Task Characteristics", *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, ss. 179-201.
- Kökdemir, D. (2003). "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme", Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Kuzgun, Y. (1993). "Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu", Editör: Rüveyde Bayraktar, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Türk Psikologlar Derneği Yayını, ss. 161-170.
- Kuzgun, Y. (2000). "Meslek Danışmanlığı", Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- 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.
- Mann, L., Harmoni, R. ve Power, C. (1989). "Adolescent Decision-Making. The Development Of Competence", *Journal Of Adolescence*, 12: ss. 265-278.
- Mann, L., Radford, M. H. ve Nakane, Y. (1993). "Difference Between Australian and Japanese Students In Decisional Self- Esteem, Decisional Stres and Coping Styles", *Journal Of Croos- Cultural Psychology*. C: 24, No: 3, ss. 284-298.
- MEB. (1999). *İlköğretimde Drama I.*, Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.
- Nissen, P.(1983). *Involveringspedagogikk*. Oslo: Glydendal Forlag.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun, Çocuk, Tiyatro*, Özgür Yayınevi, İstanbul. ss. 14-18.
- Okvuran, A. (1995). "Çağdaş İnsan Yaratmada Yaratıcı Drama Eğitiminin Önemi ve Empatik Eğilim Düzeylerine Etkisi", *A.Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, C: 27, No: 1, ss. 185-194.
- Oktay, A. ve Ark., (2003). "Okul Öncesi Eğitim Programı Uygulama Rehberi", Ya-Pa Yayınları, Haziran, İstanbul, ss. 15-19.
- Osipov, S.H. (1999). "Assessing Career Indecision". *Journal Of Vocational Behavior*, 55, ss. 147-154.
- Olrich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Gibson, H.W. (1998), *Teaching Strategies: A Guide To Better Instruction* (5. Edition), New York: Houghton Mifflin Company.
- O'Neil, C. ve Lambert, A.(1990). *Drama Sturctures. A Practical Handbook For Teachers*. London : Heinemann.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*, Nobel Yayınevi, Ankara. ss. 7-8.
- Ömeroğlu, E. (1990). "Ana Okuluna Giden Beş Altı Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişmesine Dramanın Etkisi", Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Doktora Tezi.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, Epsilon Yayınları, İstanbul. ss. 77.
- Önder, A. (2004). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, Epsilon Yayınları, İstanbul. ss. 28,73.

- Özcan, H. (2004). “İlköğretim V. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanılması”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özil, Ş. (1993). *Eğitimde Öğrenci Boyutu, Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim*. Cem Yayınevi, İstanbul.
- Öztürk, A. (2004). *Çocukta Yaratıcılık ve Drama*, Öztürk, A. (Ed.), Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları, Eskişehir.
- 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.
- Robbins, B. (1988). “Creative Dramatics In The Language Arts Classroom”, ERIC Diges, ss. 7.
- San, İ. (1990). “Eğitimde Yaratıcı Drama”, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C: 23:2, ss. 573-574.
- San, İ. (1991). *Yaratıcı Drama Eğitimsel Boyutları*. Buca Eğitim Fakültesi, I. İzmir Eğitim Kongresi. 25-27 Kasım. İzmir. ss. 558-565.
- San, İ. (1992). *Eğitsel Drama*. Assitej Yayınları, Ankara.
- San, İ. (1996). *Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem Ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama*, Yani Türkiye Dergisi, Ankara, Sayı:7, 11 s.
- San, İ. (2002). *Eğitimde Yaratıcı Drama*, Yaratıcı Drama, Ed: Adıgüzel, Ö. Naturel Yayıncılık, Ankara, 82-84 S.
- San, İ. (2003). *Drama Öğretim Bilgisi*, Naturel Yayınları, Ankara. ss. 11.
- Saygılı, H. (2000). “Problem Çözme Becerileri İle Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Shepard, R. (1995). “Subjectivity In Teacher Decision Making Underlying Cognitive Processes”. *Education*, 115 (4), ss. 509-516.
- Sinangil, H. K. (1993). “Yönetici Adaylarında Karar Verme İle Kaygı İlişkileri”. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (Ed: Rüveyde Bayraktar ve İhsan Dağ.) *Türk Psikologları Derneği Yayını*. Ankara. ss. 171-177.
- Slade, P. (1971). *Child Drama*, University of London, London.

- Slade, P. (1995). *Child Play. It's Importance For Human Development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Şaban, A.(2000). *Öğrenme Öğretme Süreci; Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tertemiz, N.(1995). “İlköğretimde Matematik Problemlerini Çözmede Öğretmenin Rolü”, *Eğitim ve Bilim*, Ocak 19, ss. 67.
- Terzi, Ş. (2001). “İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, Ankara, ss. 7.
- Tiryaki, M.G. (1997). “Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Topçu, A.K. (2008). “Görsel Sanatlar Dersinde Bir Eğitim Yöntemi Olarak Yaratıcı Drama”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Uyanıksoy, E. (2007). “Viola Spolin’in Tiyatro Anlayışı ve Dramayı Kullanımı”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Ülküer, N. S. (1988). *Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır, Yaşadıkça Eğitim*, 5, ss. 28-31.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcılığa Yolculuk*, PegemA Yayıncılık, Birinci Baskı, Ankara, ss. 107-115.
- VanGundy, A. B. (1988). “Techniques Of Structured Problem Solving”. USA NewYork: Van Nostrand Reinhold Co.
- Yavuz, Y. (2001). “Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri”, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Yıldırım, İ. N.(2008). “İlköğretim Birinci Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcı Drama Yöntemine İlişkin Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Belirlenmesi”, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Zakay, D. (1990). The Role Of Personal Tendencies In The Selection Of Decision-Making Strategies. *Psychological Record*, 40(2), ss. 1-6.

EK-1**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****I.KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Adınız Soyadınız:

2. Sınıfınız :

3. Yaşınız :

9() 10() 11()

4. Cinsiyetiniz :

Kız() Erkek()

5. Kaçınıcı çocuksunuz?

İlk çocuk() Ortanca() Son çocuk()

6. Kaç kardeşsiniz?

Kardeşim yok() 1 Kardeş() 2 Kardeş()

II. AİLE DURUMU

7. Babanızın öğrenim düzeyi nedir?

İlköğretim() Lise() Üniversite()

8. Annenizin öğrenim düzeyi nedir?

İlköğretim() Lise() Üniversite()

EK-2

KARAR VERME BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (KVBDÖ)

	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Hiçbir
1. Sadece öğretmenimin ya da ailem 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.				

EK-3**YAPILANDIRILMIŞ DRAMA PROGRAMI****BİRİNCİ OTURUM****Konu:**

Tanışma, ısınma, güven çalışmaları, bireyden gruba iletişim çalışmaları.

Hedefler:

- a)Bireysel özellikleri kavrayabilme.
- b)Grup üyelerini tanıyabilme.
- c)Grupla iletişim sağlayabilme.

Isınma:

Müzikle bedensel ısınma, yavaş yavaş ritmi artan müzikle dans etme.

Alanda serbestçe yürüme. Karşılaşılan evdeki kişilerle göz iletişimi kurma...
Yürürken el çırpıldığında ilk karşılaşılan kişiye “merhaba” deme...

Her el çırpışta aşamalı olarak “merhaba, ad, soyad, meslek, sevilen rengi” söyleme.

Çember olarak oturma, elleri bacaklara vurarak ritim tutma ve ikişer kez herkesin kendi adını söylemesi, daha sonra adını bildiklerini söyleme.

İkili olma birbirine fiziksel özelliklerini anlatma, sonra herkesin gruba arkadaşını anlatması.

Canlandırma:

Üçlü gruplar isme öykü uydurma: Üçlü gruplar olma. Bir kişinin gruptan onları duyamayacağı bir şekilde uzaklaşması, grubun ayrılan kişinin isminin öyküsünü yazması. Her bir grup üyesi için bunu yapma. Öyküleri tüm gruba paylaşma, öykülerin resimlerini yapıp öyküsünü yazma. Grupların öykülerden birisini oynaması.

Çember olma, ikili (a ve b) olarak birbirine dönme, liderin verdiği sözcüklerle başlayarak canlandırma yapma, a'lar "hayır izin vermiyor", b'ler "çıkacağım" diyerek canlandırmaya başlama.

Aynı ikililer, a-b rol değiştirerek canlandırmaya devam etme.

Aynı ikililer aynı canlandırmayı söz kullanmadan oynama.

Rahatlama ve değerlendirme:

Gözleri kapalı yürüme. El ele tutuşup çember olma, güneş ve sıcaklık istediği sözcükleri söyleme.

Ne hissettiklerini ve düşüncelerini paylaşma.

İKİNCİ OTURUM

Konu:

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

Hedefler:

- a) Tahminde bulunma ve olabilirlik arasındaki ilişkiyi kavrayabilme.
- b) Yeni olabilirlikler yaratmayı kavrayabilme.
- c) Karar vermenin deneyim, sezgi ve beklentilerle ilişkili olabildiğini kavrayabilme.
- d) Karar verirken karşılaştırma yaptığımızı fark edebilme.

Isınma:

Müzikle ritmik hareketler yapma. Müzik eşliğinde eş olma ve tüm bedene masaj yapma. Müzik eşliğinde her yere resim yapma, yaptığı resmi paylaşma.

“Katil Kim Oyunu”nu oynama: Grup alanda serbestçe dolaşır. Lider gruptan gözlerini kapatmalarını ister. Lider içlerinden birisinin sırtına dokunacağını ve onun katil olduğunu söyler. Katil gruptakilere fark ettirmeden göz kırparak katılımcıları “öldürür”. “Katil”in göz kırparak öldürdüğü katılımcı , “ben öldüm” diyerek kenara çıkar. Katılımcılar katilin kim olduğunu bulmaya çalışır.

“Keşif Oyunu” nu oynama: Resimli bir kart gruptan bir gönüllüye göstermeden sırtına asılır. Gönüllüden gruptakilere sorular sorarak resimde bulunan nesneyi tahmin etmesi istenir. Gruptakiler, sorulara “evet, hayır” şeklinde cevap vereceklerdir.

Canlandırma:

Grubu dörde bölme, her gruba yazılı olarak, “Gece yarısı çocuğunuz aniden rahatsızlandı. Acil hastaneye götürüyorsunuz. Doktor, reçete yazarak ilaçların hemen alınmasını söylüyor. Cebinizde ancak eve gidebilecek kadar para var. Kentin tek eczanesi olan Sağlık Eczanesi’ne gidiyorsunuz ki kapalı. Reçetede yazılı olan ilaç eczanesinin vitrininde duruyor.” metni verilerek hikâyenin sonucunu canlandırmalarını isteme.

Canlandırmalarda yaşananların paylaşılması. Orda çıkan sonuçlarla ilgili düşüncelerin alınması.

Değerlendirme:

Bu aşamada aşağıdaki açıklamaları anlatma ve katılımcıların görüşlerini alma.

Yargılama, düşünme eğiliminin en yaşamsal eğilimi sayılabilir. Bu uygun mu? Bu uyar mı? Tamam mı? Zihninizde neyin nasıl olması gerektiği konusunda bir düşünce vardır. Bir şeyin buna uyup uymadığını yargılarız. Tanıma, işte bu yargıya dayanır.

Deneyimlerimiz, olayların nasıl geliştiğini ve koşullar değişince neler olduğunu zihninizde canlandırmamıza yardımcı olur. Böylece bunları değerlendirerek davranışlarımızın doğru olup olmadığına karar veririz.

Çoğu kez kolaymış gibi görünse de birçok konuyu yargılamak her zaman kolay değildir. “Acaba” dediğimiz durumlar vardır. Bir karar vermemiz gerekebilir. Oysa kimi zaman bu karar, istediğimiz sağlam temellere dayanmayabilir. Yukarıdaki canlandırma konusu da böyle bir durumdu.

Ne zaman bir karar verecek olsak, deneyim, beklenti ya da sezgilerimize başvururuz.

Yargılamada en önemli nokta karşılaştırma için neye bakacağımızı bilmektir. Belli bir kural ya da tanıma göre bir şeyi diğer bir şeyle karşılaştırmak başka, bir şeyi içinde bulunulan anın gereksinimlerine göre karşılaştırmak daha başka bir şeydir. Bu gereksinimler karmaşık bir yargının çatısını oluşturabilir (De Bono, 1997).

ÜÇÜNCÜ OTURUM

Konu :

Düşünme becerilerinin geliştirilmesi.

Hedefler:

- a) Sorun çözme yollarıyla ilgili farkındalık kazanabilme.
- b) Tartışma kültürüyle ilgili farkındalık kazanabilme.
- c) Çözüm için farklı görüşlerin katkısını fark edebilme.

Isınma:

Grubu ikiye ayırma. Bir grubun boyunlarına renkli eşarplar bağlama. Müzik başladığında eşarplıların dans etmesi, müzik değiştiğinde eşarplıların heykel olması, diğer grubun dans etmeye başlaması.

Beşli gruplar olma, bir kişinin gruba arkasını dönmesi, diğerlerinin bir düğüm olması. Arkasını dönenin sözel yönergelerle düğümü bir dakikada çözmesini isteme.

Yine düğüm olma, yine bir dakikada dokunarak çözme.

Yine düğüm olma, bir dakikada düğümü istenen şekilde çözme.

Canlandırma:

Grubu dörde ayırma. Her grubun “Eskişehir’in çöp sorunu” ile ilgili bir çözüm geliştirebilmelerini isteme. Buldukları çözümü bir proje haline getirip afiş, poster vb. hazırlayarak kendi çözümlerinin en iyi çözüm olduğu konusunda grubu inandırmaya çalışmaları gerektiğini belirleme.

Gruba, sorun çözme ve karar vermede kullanabilecekleri bir yöntem olan Altı Düşünme Şapkasını kullanarak “Ülkemizin Çöp Sorunu” üzerinde çalışma yapılacağını söyleme. Grubu altıya ayırma. Grupların, bir grup sözcüsü belirlemelerini isteme. Grup sözcülerine altı değişik renkteki şapkayı dağıtma. Gruplara her bir renkteki şapkanın ne anlama geldiğini yazılı olarak verme. Sözcülerin tüm grup önünde U şeklinde oturması. Sözcülerin gerektiğinde grubundan yardım alarak önünde duran şapkanın gerektirdiği gibi “ Ülkemizin Çöp Sorunu” ile ilgili görüşlerini söylemesi. Her sözcüye bütün şapkaların birer kez gelene kadar konu üzerinde konuşmalarını isteme.

Değerlendirme:

Aşağıdaki açıklamayı anlatma ve katılımcıların görüşlerini alma.

Sorun, genellikle kurtulmak istediğimiz ya da üstesinden gelmeye çalıştığımız bir zorluktur. Sözcük, başarılması gereken bir iş için de kullanılır ama çoğu kez buna “görev” ya da “ödev” demek daha uygun olur. İstenen hedefe giden yol, kolay ya da alışılmış değilse, bir “sorun” var deriz. Sorun çözümünde geleneksel yöntem, önce soruna yol açan nedeni saptamak, sonra da bunu ortadan kaldırmanın yollarını aramaktır.

Kimi zaman sorunların çözümü kolay olmaz. Bu gibi durumlarda sorunun kaynağı ortadan kaldırılamaz ve çözüm için başka yollar aranması gerekir.

Hırsızlığı ortadan kaldıramadığımız için alarm sistemleri kullanır, korunacak önlemler alırız. Depreme engel olunamadığından, depreme dayanacak biçimde tasarlanmış yapılar yaparız. Nedeni ortadan kaldırarak sorunu çözemiyorsak, bu neden olduğu gibi kalsa bile ileriye yönelik bir çıkış yolu tasarlamak gerekir. Önlemek ya da karşılık verme için harekete geçeriz (De Bono, 1997).

DÖRDÜNCÜ OTURUM

Konu:

Sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi.

Hederler:

- a) Çözümleme sürecini kavrayabilme.
- b) Algılama-seçme ilişkisini kavrayabilme.
- c) Algılamada bireysel farklılığı fark edebilme.

Isınma:

Değişik yönlerde yürüme, yaşlı biri, kral, çocuk, hamile biri gibi yürüme. Müzikle dans etme, “Bu müzikle hayvanlar nasıl dans ederdi?” diye düşünme, kaplumbağa, kelebek, aslan, maymun, arı, tilki, ayı... dans etme.

“İskele, Sancak, Güverte Oyunu”nu oynama: Lider, salonun farklı bölgelerini iskele, sancak ve güverte olarak adlandırır. Lider hangi bölgenin ismini söylerse grubun o yöne doğru gitmesi gerekmektedir. Yanılan oyun dışı kalır, en son kalan yeni kaptan olur.

Canlandırma:

Grupları ayrı ayrı, trafik sorunu, gecekondulaşma ve töre cinayetleri konularını verme. Bu sorunların nedenleri, olası çözüm yolları ve bu durumları ilgili doğruları yanlışları düşünerek birer canlandırma hazırlamalarını isteme.

Canlandırmaları izleme ve yorumların paylaşılması.

Dörde ayrılmış olan gruplara koşan adamların olduğu resmi verme. Bu resimden yola çıkarak bir canlandırma hazırlamalarını isteme. Canlandırmalarının sonunu bir fotoğraf karesi olarak göstermelerini isteme.

Canlandırmaların izlenmesi ve yorumların paylaşılması.

Değerlendirme:

Aşağıdaki açıklamayı paylaşma ve katılımcıların görüşlerini alma.

Çözümleme insanın düşünme sisteminin belli başlı süreçlerinden biridir. Karmaşık bir durumu, bilip tanıdığınız küçük parçaları nasıl ayırabilirsiniz? Çözümleme her alanda her zaman yapılabilecek işlemlerin anahtarıdır. Dünyada birçok şey oldukça karmaşık yapıdadır. Bildiklerimiz ise çoğunlukla yalın şeylerdir. İşte bu nedenle, karmaşık şeyleri bildik, tanıdık, küçük küçük bölümlere ayırmamız gerekebilir. Düşünmenin iyi sonuç vermesi, çözümlemedeki başarıya bağlıdır. Burada iki büyük tehlikenin varlığından söz etmeliyiz. Birçok kişi çözümlemenin ve karar vermenin yeterli olduğuna inanacak biçimde eğitilmişlerdir. Bu hiç de doğru değildir. Gelişmenin gerçek itici gücü yaratıcılık ve olabirliklerdir. Başka bir tehlike ise karmaşık bir sistemin yapısının yalnızca parçalarına bakarak saptanamamasından gelir. Bir hayvanı kesip parçalara ayırırsanız artık o parçalardan gerçek bir hayvan davranışı gösteremez. Sakıncalarına karşın çözümleme, düşünmenin çok önemli bir parçasıdır. Kimi zaman ayrı ayrı olan parçalar, bir araya getirilerek bir bütün oluşturur. Sözelimi marangoz, mobilya yapmak için bir ağacı önce parçalar, ayrı ayrı biçim verdikten sonra da bunları bir araya getirir. Kimi zaman ise ayrı ayrı değil, üst üste gelmiş bir durumda bulunurlar. Son biçimini almış değişik parçaların ayrılıp sınıflandırılması gerekir. Birbiriyle ilişkili birçok parçadan oluşan karmaşık bir durumun çözümlenmesi, fiziksel olarak var olmayan, ama zihnimizde yer eden bazı etmenleri düşünmemizi gerektirir. Çözümleme, ya var olan ya da son duruma göre düzenlenmiş doğru parçaları ortaya çıkarır (De Bono, 1997).

Algılama düşünmenin en önemli bölümüdür. Algılama, belirli bir anda çevremizdeki dünyayı görme ve değerlendirme biçimimizdir. Algılama bütünüyle deneyimlere dayanır. Algılama ruhsal durumumuzu, o andaki gereksinmelerimize ve düşünme becerilerimize bağlıdır. Bir şeye bakmanın doğru yolu nedir? Kimi zaman bir şeyi tanımanın bir tek “doğru” yolu vardır. Arabayla giderken yolun ilerisinde iyi seçemediğimiz bir şey görmüşseniz, bunun ne olduğu konusundaki kararınızın “doğru” olup olmaması çok önemlidir. Çoğu durumda algılama, bir seçme işleminin sonucudur. Algılama, önümüze olabirlikler serer. Biz bunlardan birini seçer ya da birkaç olabirlik daha ortaya koyabiliriz. Algılama, değişiklikle ilgilidir. Aynı şeyi nasıl olur da değişik biçimlerde görebiliriz? İçinde su olan bir bardağa bakarak yarısına kadar dolu olduğunu söyleyebilirsiniz. Aynı bardağa bakıp yarısının boş olduğunu da söyleyebilirsiniz. Çoğu durumda, algılamamızda oluşan değişiklikler, o duruma bağlı olarak aklımıza gelen olabirliklerle ilgilidir. Algılama gücümüzün sınırlarını genişletmek isteyebiliriz. Bu da algılamanın önemli bir özelliğidir. Bakış açımız ne denli geniş? Başka neleri dikkate alıyoruz? Seçme algılamanın çok önemli bir yönüdür. Bakmak istediğimiz şeyler nelerdir? Dikkatimizi nereye yönlendiriyoruz? Kimi zaman hemen dikkatimizi çeken şeylerle karşılaşırız. Kimi zaman da dikkatimiz bir şeyden başka bir şeye kayıverir (De Bono, 1997).

BEŞİNCİ OTURUM

Konu:

Kişiler arası problem çözme becerilerinin geliştirilmesi.

Hedefler:

- a) Kendi duygu ve değerlerini bilmenin ve tanımanın önemini fark edebilme.
- b) Başkalarının duygu ve değerlerini bilmenin ve tanımanın önemini fark edebilme.

Isınma:

Serbestçe yürüme. Liderin söylediği duygu durumlarıyla yürüme. Korku, öfke, üzüntü, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme, utanç...

Grubu ikiye ayırma. Liderin elinde bulunan duygu kartlarından her gruptan birinin gelip bir kart çekmesi. Bir grubun karşı gruptan birini seçmesi. Onu kukla gibi kullanarak duyguyu anlattırmaya çalışması.

“Balık Ağı Oyunu”nu oynama: Gruptan bir kişi ebe seçilir. Diğerleri kaçır, ebe balık ağı olup yakaladığını elinden tutar. Sonra ikisi birini yakalar en son kişi yakalanana kadar sürer. Ağ kopmamalı ve uçlarda bulunanlar yakalamalıdır.

Canlandırmalar:

Eş olma ve çember şeklinde durma. Verilen rollerle doğaçlama oynamalarını isteme.

- İki kişi: Öğretmen/öğrenci: Öğretmen, sınıfta notunu düşük bulan öğrenciye “bu notu aldığına dua et sen” diye bağırır.

- İki kişi: Üniversitede yönetici/öğrenci: Öğrenci olayları nedeniyle tartışmaktadır.
- İki kişi: Evli bir çift: Kayınvalide nedeniyle tartışmaktadır.

Anında canlandırmaları gruba oynama. “Neler hissettiniz? Duygularınızı nasıl ifade ettiniz? Nasıl ifade etsek daha iyi olurdu? Paylaşmak isteyen var mı?” sorularını sorma ve paylaşımlarını yapma.

Serbestçe yürüme, durma, arkaya dönme ve karşılaşılan kişiyle eşleşme. Çember olarak durma. Verilen rollere göre oynamalarını isteme.

- İki kişi: Okul koridorunda: İki öğrenci. Biri diğerine çarpıyor ve önüne baksana diyerek uzaklaşıyor.
- İki kişi: Yaşlı bir bayan eli kolu eşya dolu. Genç biri hızla çarparak gidiyor, yaşlı kadının eşyaları yere düşüyor.

Guruba oynama. “Neler hissettiniz? Hangi duyguları yaşadınız?” sorularıyla düşüncelerini paylaşma.

Liderin aynı ikililere yeniden bir şeyler söylemesi, yeniden anında oynamalarını isteme.

- İki kişi: Okul koridorunda: İki öğrenci. Biri diğerine çarpıyor ve önüne baksana diyerek uzaklaşıyor (Lider role girer ve oynayanın kulağına öğrencinin babasını kaybettiğini söyler).
- İki kişi: Yaşlı bir bayan eli kolu eşya dolu. Genç biri hızla çarparak gidiyor, yaşlı kadının eşyaları yere düşüyor (Lider role girer, çocuğunun hastaneye kaldırıldığını söyler).

“İki oyun arasında değişen neydi? Duygularımızı değiştiren nedir? Yeni bilgiler duygularımızı ve davranışlarımızı değiştiriyor mu? Önyargılarımız bizi nasıl etkiliyor?” soruları ile duyu ve düşünceleri paylaşma.

Değerlendirme:

Aşağıdaki açıklamayı yapma ve katılımcıların görüşlerini alma.

Değerler ve duygular az çok düşünen herkes için her şeyden daha önemlidir. Değerler ve duygular amaçlarımızı belirler.

Duygularımız bize anlaşılmadığımız biriyle kavga etmemizi söyleyebilir. Düşünme ise iki tarafı da mutlu edecek bir çözüm üretebilir.

Düşünmemiz gereken üç önemli şey vardır. Birincisi; belirli bir durumda duygularımızın ve değerlerimizin neler olduğunun bilincine varmak ve onları kabul etmektir. İkincisi; değer ve duygularımızın söz konusu durumla ilgili olarak düşüncelerimizi nasıl etkilediğini görmektir. Üçüncüsü; belirli bir durumda, değerlerin ve duyguların, haklı ve yerinde olup olmadıklarını düşünmektir.

Başkalarının duygularına karşı duyarlı olmak duygular konusunun önemli bir yanıdır. Bunu yapabilmek için başkalarının duygularını anlamak gerekir. Kimi insanlar, bu konuda diğerlerinden daha başarılıdır. Doğal olarak, olumlu değerler ve olumsuz değerler vardır. Bunlar hem kişiden kişiye hem de koşullara göre değişebilir (De Bono, 1997).

ALTINCI OTURUM

Konu:

Karar verme becerisi ile ilgili tüm yaşananların değerlendirilmesi.

Hedefler:

- a) Çalışma süresince kendinde yaşanan değişiklikleri ifade edebilme.
- b) Çalışma süresince grupta yaşanan değişiklikleri ifade edebilme.
- c) Çalışma sonunda kazanılan problem çözme ve karar verme becerileri hakkında düşüncelerini paylaşabilme.
- d) Çalışma sırasında yaşanan aksaklıklar hakkında düşüncelerini söyleyebilme.

Isınma:

Serbest yürüyüş sırasında komutla birlikte karşısına gelen kişiyi suçlaması, tehdit etmesi, veya övmesi, beğendiği bir yönünü belirtmesi.

“Gözler Kapalı Baraj Geçme Oyunu”nu oynama: Lider iki gönüllü seçer, seçilen gönüllülerden birinin gözleri bağlanır. Diğer öğrenciler birlikte vücutlarını kullanarak barajlardan oluşan bir yol oluştururlar. Gözleri açık olan öğrenci, gözleri bağlanan arkadaşına yönergeler vererek barajlardan geçmesini sağlar.

Canlandırmalar:

Grup dörde ayrılır ve bir gruba eleştiren, diğerine suçlayıcı, diğerine hoşgörülü ve sonuncuya demokratik durumların olduğu birer senaryo yazmaları ve oyunlaştırmaları istenir.

Kağıt kalem dağıtılarak kendi oynadıkları oyunlarla ilgili bir karikatür çizimleri istenir. Karikatür bittikten sonra incelenir ve anlatımları alınır. Çocuklar farklı dört

gruba ayrılarak, gruptaki kişilerin karikatürlerini bir araya getirip bunların senaryosunu yazmaları ve oyunlaştırmaları istenir.

Değerlendirme:

Grup çember olarak minderlerini alarak oturur. Lider çalışmanın bittiğini ve değerlendirme yapacaklarını belirtir. Her birine söz hakkı vererek hedeflerde belirtilen konularda sorular yönelterek grubun cevaplarını alır ve not eder.

Seçme ve karar, seçeneklerle, karşılaştırma ile, yargıyla bağlantılıdır. Seçme yoksa seçenek de yoktur. Seçenekleri yargılayıp en iyisini bekleriz. Karar, seçimi belirler. En yalın seçim, bir şeyi yapmaya ya da yapmamaya karar vermektir.

Her kararın ya da seçimin iki evresi vardır. Birinci evre; Elde bulunan seçeneklerin belirlenmesidir. Bu evrede yeni seçenekler bulunması için de çaba gösterilebilir. Diğer seçeneklerden ikisinin birleştirilmesiyle yeni bir seçenek yaratılabilir. Belirli bir seçenekte karar kılmanın sonuçları ne olabilir? Kısa ve uzun erimli sorularına bakarız. Zorluklarını, sorunlarını ve olası tehlikelerini irdeleriz. İkinci evre; Tümüyle belirli bir seçimi yapacak ya da kararı verecek olan kişiyle ilişkilidir. Bu kişinin gereksinimleri nelerdir? Nelerden hoşlanır, beğenileri nedir? Seçimini etkileyen koşullar nedir? Önceliklerinin sırası nasıldır? Önem verdiği değerler hangileri olabilir? Yapacağı seçim ya da vereceği karar hangi amaca ya da hedefe yöneliktir? (De Bono, 1997).


EK-4
OKUL İZİN BELGESİ

ÖZEL ATAYURT KOLEJİ
MÜDÜRLÜĞÜNE,
ESKİŞEHİR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı'nda, Doç. Dr. Nilüfer ÖZABACI danışmanlığında yürütmekte olduğum "Günlük Yaşam Problemlerini Çözmeye İlişkin Karar Verme Becerilerinin Kazandırılmasında Drama Dersinin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu tez çalışmam devam etmektedir.

Dersini yürütmekte olduğum 4. sınıflarda 7 Nisan- 16 Mayıs 2008 tarihleri arasında çalışmamla ilgili uygulama yapmak için, gerekli izin ve onayı müdürlüğünüze arz ederim.Saygılarımla.

31.03.2008


Emine ÇAKMAKCI

İncelendi Uygundu.


Yaşar Gündüz DOĞAN
Özel Atayurt İlköğretim
Okulu Müdürü