

**TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA
YAPILAN YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN
ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE
ETKİSİ**

Serap MUTLU AYDIN

**Yüksek Lisans Tezi
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Doç. Dr. A. Halim Ulaş
2013
(Her Hakkı Saklıdır)**

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

TÜRKİYE'DE İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA YAPILAN
YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

(The Effect of the Drama Activities That is Done in Grade 4th on Students'
Problem Solving Abilities in Turkey)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Serap MUTLU AYDIN


Danışman: Doç. Dr. A. Halim Ulaş

ERZURUM
Nisan, 2013

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Doç. Dr. A. Halim ULAŞ danışmanlığında, Serap MUTLU AYDIN tarafından hazırlanan “Türkiye’de İlkokul 4. Sınıfta Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışma 25/04/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Doç. Dr. A. Halim ULAŞ

İmza: 

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman SAMANCI

İmza: 

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir KIRBAŞ

İmza: 

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.. / .. /

24 NİS 2013

Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ


Enstitü Müdürü



TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Türkiye’ de İlkokul 4.Sınıfta Yapılan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerisine Etkisi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

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

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

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

... / ... / ...



Serap MUTLU AYDIN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIFTA YAPILAN YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİSİNE ETKİSİ

Serap MUTLU AYDIN

2013, 84 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de ilkokul 4.sınıfında okuyan öğrencilere uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmada bu amaca uygun olarak ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Erzurum ilinde bulunan 966 ilkokul oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Erzurum’ da bulunan Haşim İşcan İlkokulu 4-A ve 4-B sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010) tarafından geliştirilen “İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır.

Verilerin analizinde 18.0 paket programından faydalanılarak bağımsız örneklemelerde t-testinden faydalanılmıştır. İstatistiksel verilerin anlamlılığı $p<,05$ ile sınanmıştır.

Araştırmanın sonucunda; 4. Sınıf problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında güven boyutunda uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı onucuna ulaşılmıştır ($p<,05$). Ayrıca uygulanan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin öz denetim ve kaçınma durumları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür ($p<,05$). Sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde ise yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı drama, problem çözme becerisi, güven, öz denetim, kaçınma

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
THE EFFECTS OF CREATIVE DRAMA APPLICATIONS APPLIED TO 4th
GRADE STUDENTS TO THEIR PROBLEM SOLVING ABILITY

Serap MUTLU AYDIN

2013, 84 pages

The aim of this study is to determine the effects of creative drama applications applied to 4th grade students within Turkey’s education system in terms of their problem solving ability improvement. In accordance with this aim, an experimental design, including pretest and post test control groups, was used for the study. 966 primary schools, in Erzurum, constituted the population. The students of 4-A and 4-B classes of Haşim İşcan Primary School constituted the sample. “Problem Solving Inventory for Primary Level Children” improved by Serin, O., Bulut Serin, N. ve Saygılı, G. (2010) was used as data collecting material.

For analyzing the data; 18.0 package program, and for independent samples I-test were used.

Consequently; Problem Solving Inventory for Primary Level Children applied to 4th grade students and the conclusion is; applied creative drama applications has no effect on students’ confidence ability. ($p < .05$). Also these applied creative drama applications has no substantial effect on students’ self-control and abstention, statistically. ($p < .05$) Under the lights of the results; teachers has been advised to spare more time for these creative drama applications.

Key Words: Creative drama, problem solving ability, education system

ÖN SÖZ

Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımını artırma, bilgiyi yaşayarak öğrenmesini sağlama ve günlük yaşamda karşılaşılabilecek problemlerle baş edebilmesini öğretmek amacıyla eğitimde önemi oldukça fazladır. Öğrenen merkezli yeni eğitim sisteminde öğrencileri işin içine katmak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlamak amacıyla yaratıcı drama etkinliklerinin derslerde kullanılmasının bilgilerin kalıcılığını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yaratıcı drama etkinlikleri öğrencilerin sosyal gelişimini destekler, dil becerilerinin gelişimini sağlar, kendine güven duygusunu geliştirir.

Bu çalışma ile ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin algılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sınıf öğretmenlerine, eğitim programcılara ve eğitime katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma sürecimin ilk gününden son gününe kadar yanımda bulunan, paha biçilmez emekleri ve sonsuz sabrıyla yüksek lisansım boyunca bana çok şey kazandıran değerli tez danışmanım Doç. Dr. A. Halim ULAŞ' a teşekkürü borç bilirim.

Her başım sıkıştığında yardımına koşan, akademik bilgisiyle beni aydınlatan Sayın Arş. Gör. Büşra KOÇAK' a teşekkürü borç bilirim.

Desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sonsuz sabrı ve sevgisiyle her daim yanımda olan biricik eşim Serdar AYDIN' a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bu günlere gelmemi sağlayan en değerlim canım annem ve canım babama, biricik abim Ertuğrul MUTLU ve ailesine teşekkür ederim. Yaşatacağım daha nice mutluluk ve başarılar olacağına dair söz veriyorum.

Erzurum- 2013

Serap Mutlu Aydın

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ BİLGİLER.....	6
2.1. Drama Nedir?	6
2.2. Drama Çeşitleri	7
2.2.1. Yaratıcı Drama.....	7
2.2.2. Yaratıcı Dramanın Yararları	10
2.3. Problem Nedir?	14
2.3.1. Problem Çeşitleri	16
2.3.2. Problem Çözme	18
2.3.3. Problem Çözme Aşamaları	22
2.3.4. Problem Çözme Stratejileri	26
2.3.5. Problem Çözme İle İlgili Kuramlar	27

2.3.5.1. Thorndike ve sinama-yanılma yoluyla problem çözme.....	27
2.3.5.2. John Dewey'in sorun çözme modeli.....	28
2.3.5.3. Köhler'in içgörü öğrenmesi yoluyla sorun çözme modeli	28
2.3.5.4. Hermann' ın yaratıcı sorun çözme modeli.....	29
2.3.5.5. Mountrorse ve beş aşamalı problem çözme yöntemi.....	29
2.3.5.6. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli	29
2.3.6. Problem Çözme Yöntemleri	30
2.3.6.1. Beyin fırtınası	30
2.3.6.2. Altı şapkalı düşünme yöntemi	30
2.3.6.3. Sinektik.....	31
2.3.6.4. Delphi tekniği	32
2.3.6.5. Yaratıcı değişim yöntemi.....	32
2.3.6.6. Nominal grup tekniği.....	32
2.3.6.7. Yanal düşünme	32
2.3.6.8. 5N ve 1K yöntemi.....	32
2.3.6.9. Benzetme tekniği	33
2.3.6.10. Ters çevirme tekniği	33
2.3.7. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler	34
2.3.8. Eğitimde Problem Çözme.....	34
2.3.9. Problem Çözme Becerisi	38
2.3.9.1. Problem çözme becerisine sahip kişilerin özellikleri	39
2.4. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar	39

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.1.1. Deney Gruplarına Yönelik İşlemler.....	46
3.1.2. Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler.....	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Verilerin Elde Edilmesi.....	47
3.3.1. Veri Toplama Aracı	48
3.4. Verilerin Analizi.....	48

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	49
4.1. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Güven Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?”Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	49
4.2. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Denetim Boyutuna Göre Ön Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.3. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Kaçınma Boyuna Göre Ön Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	50
4.4. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubu ve Deney Grubunun Problem Çözme Becerisi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?”Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	51
4.5. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Güven Boyutuna Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?”Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	52
4.6. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Denetim Boyutuna Göre Son Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	53
4.7. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Kaçınma Boyutuna Göre Son Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	54
4.8. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubu ve Deney Grubunun Problem Çözme Becerisi Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?”Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	55

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	56
5.1. Sonuç.....	56
5.1.1. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güven Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi	56
5.1.2. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Denetim Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	57
5.1.3. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaçınma Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	58
5.1.4. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Toplam Puan Ortalamalarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi.....	58
5.2. Tartışma.....	59
5.3. Öneriler	61
KAYNAKÇA	63
EKLER.....	74
EK 1. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE).....	74
EK 2. Yaratıcı Drama Etkinlik Örnekleri	76
EK 3. Uygulama Grubundan Görüntüler.....	80
ÖZ GEÇMİŞ	84

TABLolar DİZİNİ

Tablo 4.1. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Güven Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Örneklerde t-testi Sonuçları.....	49
Tablo 4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Denetim Becerisine İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-testi Sonuçları	50
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 4.5. Deney ve Kontrol Grupları Arasında Güven Boyutuna İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız Örneklerde t-testi Sonuçları.....	52
Tablo 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Denetim Boyutuna İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-testi Sonuçları	53
Tablo 4.7. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Boyutuna İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-testi Sonuçları	54
Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	55

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Bağımlı- Bağımsız Değişken Akış Şeması	45
Şekil 3.2. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen	45

KISALTMALAR DİZİNİ

akt.	: Aktaran
Ed.	: Editör
İ.Ö.O	: İlköğretim Okulu
N	: Örneklemedeki Eleman Sayısı
P	: Anlamlılık Değeri
S	: Sayfa
SPSS	: Statical Packages fort he Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
t	: t değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
x	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma

BİRİNCİ BÖLÜM

1.GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günlük yaşamda insanoğlu sürekli olarak problemlerle karşı karşıya kalır. Bu problemleri çözmeye yönelik düşünmek zorundadır. Problem nedir? Problem; çözülmesi gereken ve bireyi rahatsız eden durum ya da sorun olarak tanımlanabilir. Problem çözme süreci bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri gerektiren karmaşık bir süreçtir. Problem çözme her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Problem çözmenin kendisi, etkili bir öğrenme ve bireysel yetenekleri geliştirme yoludur. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zeka, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problem çözme süreci cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır (Fredericks,1993).

Bireyler çocukluklarından itibaren çevresindeki insanları taklit etmeye çalışır, onlar gibi davranırlar. Karşılaştıkları sorunları da büyüklerinden öğrendikleri ya da gördükleri gibi çözme eğilimindedirler. Ne kadar çok yaşantıya sahip olurlarsa o kadar çok problem çözme becerisi edinebilirler.

Eğitimin amacı problemlerle baş etmede bilgi, beceri, davranışlar geliştirmektir. Sorun çözme yeteneğine sahip bireylerin yetiştirilmesinde de eğitim önemli rol oynamaktadır. Sorun çözmede eğitim, yaşamı geliştirmede kişisel ve profesyonel bir süreçtir. (Altun, 2003). Yani problemin ya da sorunun ne olduğu değil nasıl çözüleceği eğitim sayesinde verilir.

Öğrenciler sınıflarında oturdukları sıradan tahtayı görememelerinden, sıra arkadaşlarıyla oturdukları yerleri paylaşamamaları, kalemlerinin kaybolması, vb. birçok

durumu problem haline getirebilmektedir. Ancak bu problemleri kendilerinin yerine öğretmenlerinin çözmesini beklerler. Oysa problem çözmek yaşamı kolaylaştırmak demektir. Sınıfta karşılaştıkları problemleri çözmek onlar için hayata hazırlığın küçük adımları olacak ve kendilerine deneyim kazandıracaktır.

Son yıllarda dünyada eğitim alanında değişime olan ihtiyaç artmıştır. Bundan dolayı eğitimde problem çözme becerisinin önemi ve gereği anlaşıldığı için eğitim sisteminde de yer almaya başlamıştır. Yapılandırmacı eğitim sistemi öğrencilerin öğrenmeye etkin katılımlarını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca probleme dayalı öğretimde öğrencinin kritik düşünme, otonomi, etkin karar verebilme, bütüncül yaklaşım ve problem çözme becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (İstek ve ark, 2004; Kaptan, Korkmaz, 2002). Bu da bilginin yapılandırılmasını ve daha güçlü öğrenmeyi sağlamaktadır. Öğrenilen bilgi günlük hayattaki problemleri çözmeyi kolaylaştıracak şekilde verildiği için bireyler bilginin önemini daha çabuk kavramakta ve karşılaştıkları problemleri daha kolay çözebilmektedir.

Yapılan bu çalışmada son yıllarda eğitim çalışmalarında kullanılabilirliği gittikçe artan drama etkinliklerinin ilkökul 4.sınıfa giden öğrencilerinin problem çözme becerilerinin kendilerini algılama üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir. Problem durumunda konuyla ilgili genel bilgi ve alan yazın hakkında bilgi verilmiş, araştırmanın önemine vurgu yapılmıştır.

İkinci bölümde, çalışma ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Drama, yaratıcı drama ve problem çözme becerisi ile ilgili yapılan literatür taramasından elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemine değinilmiştir. Araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanmasında kullanılan araç, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sosyal bilimlerde uygulanan araştırma yöntemlerinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Sosyal bilimlerde sıkça faydalanılan SPSS programı bu çalışmada da kullanılarak 18.0 sürümünden verilerin çözümlenmesinde faydalanılmıştır.

Dördüncü bölümde SPSS 18.0’de çözümlenen verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların gösterilmesinde tablolardan faydalanılmıştır.

Beşinci bölüm olan sonuç bölümünde ise araştırmadan çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar ilgili alan yazında yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da karşılaştırılmış benzerlik ve farklılıkları bulunmuştur. Ayrıca çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye’ de bulunan ilkokul 4. sınıfta yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine ilişkin kendilerini algılamaları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır:

1. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında güven boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında öz denetim boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında kaçınma boyutuna göre ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubu ve deney grubunun problem çözme becerisi ön test toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında güven boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında öz denetim boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol ve deney grubu arasında kaçınma boyutuna göre son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinden oluşan kontrol grubu ve deney grubunun problem çözme becerisi son test toplam puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de uygulanmakta olan mevcut eğitim sistemi problem çözmeyi öğrencilere beceri olarak kazandırmayı hedef haline getirmiştir. Derslerde kullanılan

yaratıcı drama etkinliklerinin de problem çözme becerisine katkıda bulunduğu eğitimciler tarafından dile getirilmektedir. Bu araştırmada da yaratıcı drama etkinliklerinin ilkokul 4.sınıf öğrencilerine uygulanması ve bu uygulama sonucunda yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkililiği incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçların eğitim literatürüne katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Örneklem evreni temsil etmektedir.
2. Uygulanan ölçme aracı öğrencilerin problem çözme becerisi için kendilerine yönelik algılarını ölçmektedir.
3. Araştırmaya katılan öğrenciler ölçek maddelerine içtenlikle cevap vermiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları aşağıda belirtilmiştir:

1. Araştırma Erzurum Palandöken ilçesinde bulunan Haşim İşcan İlkokulu 4/A ve 4/B sınıfı öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın konu alanı ile ilgili alan yazın taraması ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yaratıcı drama: Bir grupta ve grup üyelerinin yaşantılarından yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, rol oynama vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2012, s.158-177).

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

Beceri: Bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesidir (TDKa, 2012).

Problem çözme becerisi: Kişinin bir amaca erişmekte karşılaştığı güçlükleri hissedişinden ona çözüm yolu bulana kadar geçirdiği bir düşünme ve problemi yenme sürecidir (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010, s.39-50).

Eğitim: 1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranımlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi (TDKb, 2012).

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ BİLGİLER

2.1. Drama Nedir?

Türk eğitim sisteminde son zamanlarda sıkça rastlanan kavramlardan birisi dramadır. Drama kavramının tarihi 1800'lü yıllara dayanmaktadır. Drama sözcüğünün Türkçede tam bir karşılığı olmasa da Yunanca 'dran' kelimesinden türetilmiştir. Dran ise 'yapmak, etmek, eylemek' gibi anlamlara gelmektedir. San (1990), 'drama' kavramını tiyatro bilimi çerçevesi içinde özetlenmiş, soyutlanmış eylem durumları olarak açıklamıştır. Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlüğü (2012)'nde ise 'drama' sahnede oynanmak üzere konuşmalı olarak yazılmış karşıt oluşların çatışmasıyla gelişen oyun olarak tanımlanmaktadır.

Adıgüzel (2012) ise dramayı, içinde eylem olan bir ya da birden çok insanın birbirleriyle, doğayla ya da başka nesnelere etkileşerek yaşadıkları içsel ve dışsal devinimler ve onların yaşam durumlarını geniş ölçüde içeren etkinlikler olarak tanımlamaktadır. Drama, Gönen (2009) tarafından insanın tasarımlarını eyleme dönüştürebildiği bir yol olarak ele alınırken, Durusel (2007)'e göre ise drama, yaşanmış veya yaşanabilecek olayları tiyatro tekniklerinden yararlanarak canlandırmadır.

Bunların dışında dramanın kavramsal olarak pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlar:

- Drama, doğrudan doğruya yaşamaktır.
- Bir ya da birden çok insanın bir yaşam durumunu tiyatral süreçler içinde yeniden üretmesidir.
- Yaşam durumları için öğrenim-öğretimdir.
- Eğitimde drama amaçlı bir etkinliktir.
- Drama olaylara aktif olarak katılanlar için yapılan bir iştir.
- Drama bir yaşam felsefesidir.
- Doğaldır, yazılı bir metni yoktur. Sahnelenmesi gerekmez, olay merkezlidir, lider tarafından rehberlik edilen katılımcılar, yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları, drama şekli içinde yansıtırlar.

- Drama bir liderin tasarladığı ve zaman zaman kendisinin de yer aldığı bir etkinliktir.

- Drama bir grup tarafından geliştirilen bir oyundur.
- Drama gerçek dünya ile kuramsal dünya ikilisinin etkileşiminden örülüdür.

Görüldüğü gibi dramanın tam bir tanımı olmamakla birlikte birçok şekilde ifade edilmiştir. Ancak drama kısaca günlük yaşamda katıldığımız şeyleri “yapar gibi görünmek” tir şeklinde ifade edilebilir (Gebenliler, 2006).

Drama bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmektedir. Drama aracılığı ile olaylar, durumlar ve bunların arasındaki bağlantılar kolayca öğrenilir. Düş gücünün oldukça genişletilebileceği bir alandır (O’Neill ve Lambert, 1990). Düş gücü merkeze alınarak oluşan bir öğrenme türü olarak da tanımlanabilir. Dramanın bir öğrenme yolu olarak en önemli özelliği, zihinsel, sosyal ve psikomotor yeteneklerle bütünleşmiş olmasıdır. Her öğrenme şeklinde bulunan pek çok beceri dramaya katılım yoluyla elde edilir (Ömeroğlu, 2002).

Bu tanımlardan yola çıkan eğitimciler yaratıcı dramanın geliştirilmesi için çalışmalarına hala devam etmektedirler. Bunun için gerek yurt için de gerekse yurt dışında çalışmalarına devam etmektedirler.

2.2. Drama Çeşitleri

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

2.2.1. Yaratıcı Drama

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

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

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

Yaratıcı drama günlük hayatta karşılaşılan sorunları okul konularına taşıdığı gibi, öğrencilere okul konularını da yaşama taşımada büyük fırsatlar sunar (Campbell, Campbell ve Dickinson 1999). Böylece öğrencileri yaparak- yaşayarak hayata hazırlar.

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

San (2002), yaratıcı dramayı doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir fikri, bir olayı, bazen bir soyut kavramı ya da bir davranışı eski yaşamların tekrar gözden geçirilmesi yoluyla canlandırılması olarak ele alır.

Tiyatro ve drama etkinliklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde doğaçlamayı merkeze alarak gerçekleştirilen; müzik, dans, heykel, resim, edebiyat gibi etkinlikleri bünyesinde barındırması ve çağdaş insanın sahip olması gereken yaratıcılığı 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 da yaşantı yoluyla kalıcı öğrenmenin etkili bir yöntemi; kendini gerçekleştirme çabasında olan insana kendisini, çevresini, olayları ve kısaca hayatı çok yönlü ve gerçekçi olarak algılayarak, ihtiyaçlarını karşılama ve gizil güçlerini gerçekleştirilmesi yönünde büyük desteğiyle etkili bir sosyal gelişim yöntemidir (Bozdoğan 2003, s.256)

Yaratıcı drama katılımcılar tarafından oluşturulan gayri resmi drama olarak da tanımlanmıştır (McCaslin, 2006). Bireylerin katılımıyla sağlanan ve yaratıcılığı merkez olarak canlandırılan tüm etkinlikleri yaratıcı drama diye nitelendirilebilir. Dönemler boyunca yaratıcı drama kavramı farklı şekillerde tanımlanmaya devam edilmiştir.

Ulaş (2008), yaratıcı dramayı altı öğrenme ilkesi altında toplamıştır. Bunlar:

- Öğrenciler bütün içeriklerden ziyade bir içeriği daha iyi kavrar.
- Öğrenme öğrencinin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşur.
- Öğrenci yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrenir.
- Öğrenmede etkin katılım önemlidir.
- Öğrenme, bir uyarıcıdan daha fazla uyarıcının olduğu eğitim çevresinde daha kolay ve kalıcıdır.
- Öğrenmede öğrenciler ne kadar çok duyu organı kullanırsa unutmama o kadar geç olur.

Yaratıcı drama imgesel düşüncenin eyleme dönüştüğü bir süreçtir. Bu süreçte katılımcı, empati yoluyla kişileştirmeye başvurur. Bu kişileştirme dış dünya ile kurulan karşılıklı ilişki yoluyla anlamı oluşturur. Eğitimde bu dramatik eylem, doğaçlama, rol oynama ve çocuk oyunları olarak yer alır (Courtney, 1989).

Çocuğun çevresini oynayarak tanıması, neredeyse doğuştan getirdiği bir özelliktir. Fakat okul çağında oynayarak tanıma eylemi birden bire kesilir ve öğrenci pasif, öğretmeni dinleyen biri durumuna dönüşür. Bu durum çocuk için öğrenmeyi zorlaştırır. Öğrenme çocuk aktif olursa, yaparsa ve oynarsa kolaydır (Sağlam, 1997). Yaratıcı drama, yaşam durumlarını oyunda var olan 'kurallar içinde özgürlük' ögesini kullanarak yaratıcı süreçlere dönüştürmek yoluyla; katılımcılara kendini keşfetme, tanıma başkalarını tanıma, empati yapabilme olanağı veren bir disiplin, bir öğretim yöntemi ve bir sanat eğitimi dalıdır (Üstündağ, 1994).

Yaratıcı drama aslında hayali bir oyun şeklidir. Belirli bir konunun bir lider tarafından yapılandırılmış oyunlar aracılığı ile kolaylaştırılmasıyla gelişmiş güzel rol oynamalardan farklılaşır. Yaratıcı drama sonuç odaklı olmaktan çok süreç odaklıdır ve bir etkinliğin başarısı çıktının güzelliği ile değil çıktının içindeki fikirler, riskler ve ortaya çıkardığı yaratıcılıkla ölçülür (Kelner, 1993). Norman (1981)'a göre ise yaratıcı drama çeşitli düşüncelerden oluşan insan yaşamına ait durumlardan oluşur.

Yaratıcı dramayı açıklayabilmek için bileşenlerini bilmek gerekir. Bunlar:

- Yaratıcı dramayı gerçekleştirecek bir **grup**,
- Bu gruba ve alan sahip olacak bir **lider**,
- Grubun rahatça kullanacağı bir **mekân**,

- Son olarak da grubun canlandıracağı dramatik bir **fikir**dir.

Bu bileşenlere göre yaratıcı drama bir grup tarafından, bir lider eşliğinde açık ya da kapalı bir mekânda dramatik bir fikri kurgusal, imgesel olarak canlandırma işlemi olarak tanımlanabilir. Buna göre yaratıcı drama ‘–mış gibi yapabilme (make believe play)’ süreci olarak değerlendirilebilir.

2.2.2. Yaratıcı Dramanın Yararları

Bilindiği gibi yeni eğitim sistemi öğrencilerin yaparak yaşayarak daha iyi öğreneceklerini vurguladığı için öğretimde yaratıcı drama etkinliklerine daha fazla yer verilmesini uygun görmüştür. Yaratıcı drama öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerini sağlamaktadır.

Yaratıcı drama süreci dinamiktir. Lider gruba fikirlerini, kavramlarını, duygularını, dramatik canlandırma aracılığıyla ifade etmeleri ve iletişime geçirmeleri için rehberlik etmektedir. Yaratıcı dramada grup, keşfedilen içeriğe uygun olarak diyalogu ve hareketi doğaçlamakta, dramanın öğelerini kullanarak deneyime anlam ve biçim vermektedir. Yaratıcı dramanın temel hedefi, kişiliği geliştirebilmek ve katılımcının öğrenmesini kolaylaştırabilmek olup sahne için aktör yetiştirmek değildir. Yaratıcı drama, drama sanatını öğretmek, diğer alanlardaki öğrenimleri geliştirmek ve motivasyonu artırmak için kullanılabilir. Yaratıcı dramaya katılım, dil ve iletişim yeteneklerini, problem çözme becerilerini ve yaratıcılığı geliştirmekle birlikte, olumlu benlik kavramını, sosyal farkındalığı, empatiyi artırabilmeye, değer ve tutumları aydınlatılabilmeye ve tiyatro sanatını anlamaya potansiyel sağlayabilmektedir (Uşaklı, 2011).

Yaratıcı drama süreci drama öğretmeni/eğitmeni eşliğinde ve yapılacak çalışmanın amacına, grubun yapısına göre gerçekleştirilir (Adıgüzel, 2010; Catterall, 1998). Katılımcı, ele alınacak konuyu kendi yaşantılarından yararlanarak çözmeye çalışırken, grup içi iletişimle irdelemeye başlar, dener, sorgular ve yeniden analiz eder, kendi tanık olmadığı başka bir yaşantıya dayalı öğrenmeyi de bu süreçte gerçekleştirir (Adıgüzel, 2006).

Drama bir grup çalışması olması nedeniyle bulunduğu ortama göre duyarlı olmayı, birbirlerini kabul etmeyi, paylaşmayı öğretir. Böylece birey hem kendine hem

de başkalarına güven duygusu geliştirir. Çünkü sosyal ilişkilerde başarılı olmak yalnızca kendine güvenle elde edilmez. Diğerlerinin çalışmalarına karşı toleranslı davranmayı, saygı göstermeyi, planlı olmayı paylaşmayı da gerektirir. Öğrenci bu becerileri ya rolleri gerçekleştirirken ya da izleyici durumunda iken kazanır (Akbaba, Sağlam ve Kök 2003). Yaratıcı dramının içinde olmak ya da izlemek bile öğrenciye birçok beceri ve davranış kazandırmaktadır.

Önder (2002), yaratıcı dramının yararlarını şöyle sıralamaktadır:

- Çocukta yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir.
- Zihinsel kapasiteyi geliştirir.
- Kendilik kavramının gelişmesine katkıda bulunur.
- Bağımsız düşünme ve karar verme yeteneğini geliştirir.
- Duyguların farkına varılmasını ve ifade edilmesini sağlar.
- İletişim becerilerine olumlu katkı sağlar.
- Demokrasi eğitimine katkıda bulunur.
- Arkadaşlığa olumlu katkıda bulunur.
- Öğretmenlerle öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilere katkıda bulunur.
- Genel olarak öğrenci performansına olumlu etkide bulunur.
- Özel niteliklere sahip çocukların (zihinsel engelli, bedensel engelli ve duygusal bozukluğa sahip çocukların) eğitilmesine katkıda bulunur.
- Sosyal farkındalığın artması ve problem çözme yeteneğinin gelişmesini sağlar.

Yaratıcı dramının katılımcılarına sağladığı yararlar maddeler halinde aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Hayal gücünü harekete geçirir ve yaratıcılığı geliştirir,
- Katılımcılara kendi düşüncelerini geliştirme fırsatı verir,
- Estetik duyguların gelişimini sağlar,
- Eleştirel düşünme yeteneği geliştirir,
- İletişim becerilerini geliştirir,
- Açık uçlu etkinliklerle tahminleme ve süreçte yer alan ikilemlerin çözümüyle de problem çözme becerilerini geliştirir,
- Moral ve manevi değerleri geliştirir,

- Kendini tanımaya sağlar,
- Edilginlik yerine katılımcı olmasını sağlar,
- Bağımlılık yerine bağımsız olmayı öğretir, bağımsız düşünmeyi geliştirir,
- Farkındalık kazandırır, bireysel farkındalığı ve diğerlerine karşı duyarlılığı artırır ve sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır,
- Güven duygusunu geliştirir,
- Bir grubun üyesi olmanın getirdiği toplumsal gizil gücü vurgular,
- Yetişkinleşme ve demokratikleşmeyi öğretir,
- Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirir,
- Sanat anlayışı kazandırır,
- Olayları değerlendirme yeteneği kazandırır,
- Diğer insanları, durumları ve olayları gözlem yeteneğini geliştirir,
- Bir grupla planlama yapma, karar verme ve çözümler üretme becerisini geliştirir,
- Empati becerisini geliştirir,
- Farklı olay ve olgularla ilgili deneyim kazandırır,
- Hoşlanılmayan durumlarla başa çıkmayı öğretir,
- Soyut olay ve kavramları somutlaştırır,
- Kendine güven duyma ve karar verebilme becerisi kazandırır,
- Öğrencilerin güdülenmelerini sağlayarak, motivasyonu artırır,
- Sınıf etkinliklerine bir alternatif sunar ve öğretmenlere öğretmede taze bir bakış açısı kazandırır,
- Öğrenme stillerini çeşitlendirir,
- Akrana karşı saygı ve grup işbirliğini güçlendirir, gruptakilere uyum ve güven duygusunu geliştirir,
- Olumlu benlik kavramını destekler,
- Fazla duyu organını harekete geçirerek öğrenciyi aktifleştirir,
- Öğrencilerin kendilerini ve başkalarını daha iyi tanımalarına fırsat verir,
- Zaman ve mesafe yönünden ulaşılamayan olay ve durumların yaşanır hale getirilmesini ve incelenmesini sağlar,
- Karmaşık ve anlaşılması güç olayları anlaşılır hale getirir,
- Öğrencilerin kendilerine güveni artar ve kişilik gelişimleri hızlanır,

- Utangaç ve içe dönük öğrencilerin bile kendilerini ifade etmelerini olanak sağlar,
- Ekip çalışması sayesinde sorumluluk alma ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır,
- Dayanışma, hoşgörü ve ön yargısız kabul duygularını geliştirir,
- Sosyal becerilerini geliştirerek bireyin sağlıklı bir şekilde toplumsallaşmasını sağlar,
- Öğrencilerin dikkat, konuşma, dinleme, anlatım, algılama ve yorumlama gibi becerilerini geliştirir,
- Yalnızca kavrama yerine sezme ve hissetme olanağı verir,
- İleride yüz yüze gelecekleri gerçek durumlar için daha iyi hazırlanmalarını sağlar,
- Öğrencilerin daha düzenli, disiplinli ve uyumlu olmasını sağlayarak iç disiplin oluşturur,
- Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar,
- Etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar,
- Kaslarını hareket ettiren yeni yöntemleri bulmayı, denemeyi ve bedenini çok yönlü geliştirmeyi sağlar,
- Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar ve kendini ifade etmede güven kazandırır,
- İletişimin farklı yollarını göstermesine, sözel, görsel ve bedensel olarak kendini ifade edebilmesine yardımcı olur,
- Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar ve yazın, müzik, resim gibi çeşitli sanat alanlarının iyi örnekleriyle karşılaşmalarına imkân verir,
- Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalmasına olanak verir ve duyguların sağlıklı bir biçimde tanınmasına yardımcı olur,
- Bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya istekli duruma getirir,
- Diğerlerinin fikirlerine, duygularına ve kişisel alanına saygı duymayı öğrenir,
- Öğrenci diğerlerinin güven ve saygısını kazanmak için neler yapması gerektiğini keşfeder,
- Diğerlerini nasıl takdir edeceğini, tartışma ve uzlaşmayı öğrenir. (Mc Caslin, 2006; Akfırat, 2006; Tuluk, 2004; Artut, 2004; Üstündağ, 2002; Monks Barker ve

Mhanachain, 2001; Bannister ve Huntington, 2002; Brahmachari, 2002; Baldwin ve Fleming, 2002; Hornbrook, 2002; Öztürk, 2001; Henry, 2000; Taylor, 2000; Slade, 1998; Kavcar, 2002; Kelner, 1993; San, 1989; Cottrell, 1987.)

Yukarıda sayılan maddelerden de anlaşıldığı gibi eğitimde yaratıcı dramının yararları oldukça fazladır. Bunlara bakılarak eğitimde yaratıcı dramının yerinin öğrencilerin gelişimi ve sosyalleşmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.3. Problem Nedir?

Problem Latince bir kavram olup *Problema* sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük *Proballo* sözcüğünden yani öne çıkan engel sözcüğünden türetilmiştir. TDK' da ise problem mesele, sorun olarak tanımlanmıştır. Türkiye Türkçesinde ise, problem kavramına karşılık olarak *sor* kökünden türetilen *sorun* kavramı kullanılmaktadır. *Sorun* kavramı çözümlenmesi, öğrenilmesi, bir sonuca varılması anlamlarına gelen engelli ve sıkıntılı bir durumu ifade eder (Uçar ve Altun, 2006). Literatür tarandığında ise problem sözcüğünün birçok tanımı olduğu görülmektedir

Problem çözülmesi gereken bir sorun olarak tanımlanabilir. Problem aynı zamanda giderilmek istenen bir güçlük olarak da tanımlanabilir (Van De Walle, 1980). Stevens(1998) ise problemi, bir ortamdan veya durumdan daha çok tercih edilen bir başka ortam veya duruma geçiş esnasında önümüze çıkan engeller, zorluklar olarak, problem çözmeyi ise birtakım koşulları, tercih edilen başka bir duruma dönüştürme süreci olarak tanımlamıştır. Bingham (1998)'a göre problem, bir kimsenin istenilen amaca varmak maksadıyla topladığı güçlerin karşısına çıkan engeldir. John Adair (2000) problemi kişinin önüne atılmış, kişiyi engelleyen bir durum olarak ifade eder.

Kneeland (2001) ise problemi bir şeyin olması gereken durumuyla mevcut durumu arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Karasar (2008), bireyi fiziksel ve düşünsel yönden rahatsız eden kararsızlık ve birden çok çözüm yolu olasılığı görünen her durumu problem olarak tanımlarken, Cüceloğlu (1999) ise problemi erişilmek istenen bir amacın ve bu amaca ulaşılmasını önleyen engellerin varlığı olarak ifade eder. Problem, organizmanın hazırdaki tepkilerle çözemediği durumlara denir (Açıkgöz, 2003).

Problem, karmaşık ya da sonucu belirsiz bir sorundur, araştırma, tartışma ya da düşünme meselesidir (Van De Walle, 2004'den akt. Özsoy, 2005).

Bingham (1998)'a göre, problem, bir kişinin istenilen hedefe ulaşmak amacıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına çıkan engel olarak tanımlanmaktadır. “Karşılaşılan engellerin hızlı ve etkili olarak çözebilmesi için yeni yöntem ve stratejiler geliştirilmelidir”(Posamentier, 1998). Bireyler problemleri çözüme başarılı olabilmek için sorunlara akılcı olarak yaklaşır, problemi meydana getiren sebepleri gerçekçi olarak belirlemeli ve çözüme odaklanmalıdırlar. Problem, hazır, anlık çözüm tepkilerimizin olmadığı herhangi bir durumken, çözüm farklı fikirler ya da olası çözümler arasında seçim yapmak eylemidir (Ramsey 1989).

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

- Asla çözümsüz değildir.
- Ne kadar çok dallanıp budaklanmışsa çözüme de o denli yaklaşılmış demektir.
- Hızlı hareket etmeyi ve düşünmeyi gerektirirler.
- Yeni yapı ve anlayışların ortaya çıkmasını sağlayabilirler.
- Gerçek nedeni ya da nedenleri belirlemek çözüme yarı yarıya ulaşmak demektir.
- Problemleri çözmek etkili karar vermeyi gerektirir. En önemli sorun ise nereden başlanacağına karar vermektir.
- En iyi çözüme ulaşmak en iyi bilgiyi ve bulguyu gerektirir.
- Problemleri çözmek işbirliği ve ekiple çalışma tekniklerinden yararlanmayı gerektirir (Arslan, 2003).

Tüm bu verilere dayanarak problemi bireyi rahatsız eden ve çözülmesi gereken bir sorun olarak ifade edebiliriz. Bu sorunla daha önceden karşılaşmamış olan kişi, bu

zorluğun üstesinden gelmek için çaba gösterme ihtiyacı duyacak, problemi giderme uğraşı gösterecektir. Bu özelliklerden de anlaşıldığı gibi, aynı olaylar herkes için aynı derecede problem değildir. Bu da kişilerin daha önceden bu tür bir problemle karşılaşmış olup olmamasına, olaylara bakış tarzına ve probleme yaklaşım tarzına göre değişiklik gösterir (Akay, 2006).

2.3.1. Problem Çeşitleri

Problemler çeşitli özelliklerine göre sınıflandırılabilir. Problemler gerektirdikleri tepkilere veya performanslara göre üç grupta sınıflandırılmışlardır (Güçlü, 2003). Bunlar:

1. Hâlihazırdaki isteklere veya krizlere karşı ertelenebilir tepkiler gerektiren problemler,
2. Alışılmışı karşı karmaşık tepkiler gerektiren problemler,
3. Tek bir probleme karşı çok yönlü tepkiler gerektiren problemler (Güçlü, 2003).

Problemler gerçek hayatla ilgili olabildiği gibi, pür matematikle ilgili de olabilir. Ayrıca problemler rutin ve rutin olmayan problemler olmak üzere iki gruba da ayrılır (Altun, 2002).

Bingham'a göre problemler konu alanlarına, güçlük ya da karmaşıklık derecelerine ya da sürelerine göre çeşitli türlere ayrılabilir. Bazı problemlerin bir tek doğru cevabı vardır. Bazıları ise birden çok doğru cevabı içerir. Ayrıca problemler iyi yapılandırılmış- iyi yapılandırılmamış, açık uçlu-kapalı uçlu problemler olarak iki gruba ayrılırlar. İyi yapılandırılmış ya da kapalı uçlu problemler genellikle bir konu alanına özgüdür, tek doğru cevabı vardır ve tek boyutludur. Bu doğru cevaba ulaşmak için gereken yöntem de genellikle bellidir. Yapılandırılmamış açık uçlu problemler ise çok boyutludur ve birden çok çözümü vardır. Bu problemlerin çözümü farklı yaklaşımları gerektirir. Toplumsal ya da kişilerarası problemler bu tür problemlerdir (Öğülmüş, 2001).

Cüceloğlu (1992) ise problemi uzun süreli, kısa süreli, basit ve karmaşık olarak sınıflandırmıştır. Bu problem türleri birbirine karışarak büyük karmaşık problemler haline gelebilir.

Bir insan için problem olan bir şey diğer bir kişi için problem olmayabilir. Örneğin yabancı bir dil öğrenmek bir kişi için problem iken diğer bir kişi için problem olmayabilir. Mayer (1990), problemleri iyi tanımlanmış ve kötü tanımlanmış olarak iki gruba ayırmıştır. İyi tanımlanmış problemlerde başlangıç durumu ve işlemler tamamen açıklanmıştır. Kötü tanımlanmış problemlerde ise bir açıklık mevcuttur. Günlük hayattaki problemler genellikle kötü tanımlanmış problemlerdir.

Kneeland (2000) ise sorunları, hallet sorunları (fix it problems) ve kökten çöz sorunları (do it problems) olarak ikiye ayırmıştır. Hallet sorunları bir eksiğin, memnun edici olmayan bir durumun en kısa sürede düzeltilmesi gereksinimi duyulan sorunlardır. Kökten çöz sorunlarında ise ulaşılması gereken bir amaç ortaya konur. Burada çözülmesi gereken tam olarak bu amaca nasıl ulaşılacağına belirlenmesidir.

Problem türleri hakkında bir başka sınıflandırma da Jonassen ve Kwon (2001) tarafından problemlerin yapılanması temele alınarak yapılmıştır. Problem temelli öğrenme ortamlarında kullanılacak olan problem türleri iyi yapılandırılmış (well-structured) ve yapılandırılmamış (ill-structured) olarak ikiye ayrılır (Jonassen ve Kwon, 2001). Yapılandırılmış problemler özellikle okullarda kullanılan ders kitaplarının bölüm sonlarında bulunan uygulama ve pratik yapma sorularıdır. Bu tür problemler, sınırlı sayıda kavram, kural ve ilkenin sınırlı sayıda çözüm için uygulanmasını gerektirir. Yapılandırılmış problemlerin temel özellikleri şunlardır (Jonassen, 1997):

- Problemin tüm özellikleri sunulur (başlangıç durumu, amaç ve kısıtlamalar gibi).
- Muhtemel çözüm sunulur (problem cümlesi problemin tüm değişkenlerini ortaya koyar).
- Sınırlı sayıda kural ve ilke, çözüm sırasında kullanımları tahmin edilebilir biçimde uygulanır.
- Doğru ve tahmin edilebilir cevapları vardır.
- Kullanıldıkları alan ve içeriğe özel oldukları için, bu tür problemlerin çözümlerinden kazanılan beceriler benzer alanlara aktarılabilir.

Yapılandırılmamış problemler ise yaşamda sıklıkla karşılaşılan türden problemlerdir. Bireyin arkadaşının yöneltmiş olduğu soru, yolda yürürken ayağa yapışan bir sakız, enflasyon, savaş, öğretmenin verdiği ödev gibi birçok şey problem

olabilir (Gelbal, 1991). Yapılandırılmamış problemler durumlara bağlı olarak ortaya çıkarlar ve tek bir çözümleri olmayabilir. Çözüm için birden fazla çalışma alanına ait bilgi ve becerilerin kullanılması gerekebilir. Bu tür problemlerin çözümleri daha zor olmakla beraber, bireyler için, yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları türden olduklarından daha ilgi çekici ve anlamlı olmaktadır. Yapılandırılmamış problemlerin problem cümlelerinde sorun her zaman tam olarak tanımlanmaz ve açık değildir. Ayrıca, yapılandırılmış problemlerde olduğu gibi çözüm için gereken bilgiler verilmez. Bu tür problemlerle karşılaşan birey çözüm için gerekli veri ve bilgilere kendisi ulaşmalıdır. Yapılandırılmamış problemlerin bazı temel özellikleri şunlardır (Jonassen, 1997):

- Yapılandırılmamış olarak adlandırılırlar, çünkü problemin bazı öğeleri ya bilinmez ya da eksik olarak bilinmektedir.
- Çözüm için istenilenler ya yeterli tanımlanmamıştır ya da açık değildir.
- Bazen birden çok çözüm yolu vardır bazen de hiç çözümleri yoktur.
- Çözümün kalitesinin değerlendirilebileceği ölçüt sayısı birden fazladır.
- Kontrol edilebilecek parametre sayısı azdır.
- Çoklu bakış açısı oluşturarak çözüme ulaşabilmek için öğrencileri problem hakkında fikirlerini birbirlerine söylemeye, yargıda bulunmaya ve buldukları yargıyı savunmaya zorlar. Bu nedenle bu tür problemleri çözümü işbirlikli çalışmayı gerektirir.

2.3.2. Problem Çözme

Problem çözme yöntemleri; amaca yönelik, işleme yönelik ve beceriye yönelik olarak sınıflandırılır. Problem çözme türleri ise açık-kapalı, keşfetme ve yönlendirilmiş keşfetme olarak sınıflandırılır (Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar 2003).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde aktif katılımcı olmalarını ve kendi gelişimlerinde rol almalarını sağladığından yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerektirir. Birçok araştırmacı tarafından problem çözme becerisi yaklaşımının yapılandırmacı öğrenme ortamının en iyi örneklerinden biri olduğu ve temelde yapılandırmacı öğrenme yöntemi olduğu ifade edilmiştir (Ronis, 2001; Saban, 2004).

Problem çözme süreci, bir durumun problem olarak algılanması ile başlar ve istenilen bir amaca ulaşmak için birçok seçenekten uygun olanın seçilmesi ve

uygulanmasını içerir. Problem çözme becerisi eğitim, deneyim, değer yargıları, çalışılan örgütün işleyiş biçimi gibi değişkenlerden etkilenmektedir (Frederickson, 1977)

Problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca erişmek için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. İçinde bulunulan şartlara uymak, engelleri azaltmak ve sonunda organizmayı bir iç dengeye kavuşturmak gibi etkinlikler hep bu sürecin kapsamına girmektedir. Problem çözme bir zaman, çaba, enerji ve alıştırma işidir. Bireyin ihtiyaç, amaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgili olması ve aynı zamanda yaratıcı düşünce ile zekâ, duygu, irade ve eylem gibi unsurları kendinde birleştirmesinden dolayı da çok yönlüdür. Problemleri çözmeye yönelmek bir cesaret, istek ve kendine güven duygusu ile başlamaktadır”(Oğuzkan, 1989, s.127).

Problem çözme; etkili çözüm yollarının ortaya konması sonucunda, uygun olabilecek çözüm yolunu seçme ve karar verme gibi kapsamlı bilişsel ve davranışsal süreçtir(D’Zurilla ve Goldfried, 1971). Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Aksu, 1993).

Heppner ve Krouskopf (1987) problem çözmeyi karışık içsel ve dışsal istek ve arzuların uyumu için bilişsel ve etkili davranışsal süreçler olarak tanımlarken, Bilen (2006) ise problem çözmeyi üst düzey zihinsel etkinliklerin kazanılmasında işe koşulan bir teknik olarak tanımlamakta ve problem çözme becerisini bilişsel alanın basamaklarından uygulama düzeyi etkinliği olarak görmektedir.

Problem çözme bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. Problem çözümü bazen rutin olmayan, her biri bilgi ve yetenek gerektiren çeşitli kavramsal davranışlar gerektirir. Problem çözme yaşamın her yönünü ilgilendiren bir düşünme biçimi olduğundan bireye bağımsızlık kazandırır, bu bağımsızlık ise sorumluluğu, organize düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eder (Aksu, 1993). Ülgen (2001), bireyin amacına ulaşmasını engelleyen durumlarla başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulma sürecine problem çözme demiştir.

Problem çözme, istenilen hedefe varmak için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları seçerek kullanmadır. Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünmeyi içerir. Bir problem çözerken genelleme ve sentez yapılır (Demirel, 2006,s. 82).

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

Durna (1997) problem çözmeyi, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeyi gerektiren entelektüel bir süreç olarak kabul etmektedir. Gerçek yaşamda kişisel problem çözme, dinamik, aktif, aralıklı ve karmaşık bir süreç olarak tanımlanır ve içsel-dışsal isteklere uyum sağlamak için amaca yönelik bir dizi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal işlemleri kapsar. Kişisel problem çözme, karmaşık değerlendirmeyi engelleyecek kadar belirsiz bir süreç olarak kabul edilmesine rağmen, gerçek yaşamda kişisel problem çözme yeteneğinin eğitimle ilişkisi olduğu, bunun dışında zekâ düzeyi, güdülenme ve denetim odağının etkili diğer önemli faktörler olduğu belirtilmelidir (Atabay, 2004).

Frey, Hirschgstein ve Guzzo (2000) ise problem çözmeyi sosyal-duygusal yeterliklerden biri olarak ele almaktadırlar. Problem çözme bir bakıma, çevreyi anlama ve bu sayede kontrol etme yöntemidir. Bu yeteneğinin geliştirilmesi gereken çocuk problem çözme sürecinde farklı özellikler içeren sosyal ve fiziksel çevre içinde etkin rol üstlenmeyi ve bu çevrede değişiklikler yapabilmeyi öğrenir (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001).

Problem çözme, kişinin bir amaca erişmekte karşılaştığı güçlükleri hissedişinden ona çözüm bulana kadar geçirdiği bir düşünme ve problemi yenme sürecidir (Ülkür, 1988).

Mayer (1990)'e göre problem çözme problem çözücü için hiçbir bariz çözüm metodu olmadığı zaman verilen bir durumu hedef duruma geçirmeye yönlendirilmiş bilişsel süreçtir. Olaylar karşısında engellerin üstesinde gelmenin en iyi yolu olarak da problem çözümenin tanımı yapılmıştır (Hamarta, 2009).

Erdem (2001) ise problem çözme sürecini, bir durumun sorun olarak algılanması ile başlayan ve istenilen bir amaca ulaşmak için birçok seçenekten uygun olanın seçilmesini ve uygulanmasını içeren bir süreç olarak ifade etmiştir.

Problem çözümede o anda bilinenlerle bilinmesi gerekenler arasında bir farklılık bulunmaktadır. Problemin çözümüne giden yol bulunduğu, problem artık çözülmüş

demektir. Fakat bazı insanlar, problemleri olduğunda fazla düşünmeden, alışık oldukları aynı etkisiz yollara başvurarak hayal kırıklığına uğrarlar. Birçok insan zihinsel blokları nedeniyle alternatif yolları düşünmezler. Problem çözmeyi etkisizleştiren en önemli faktörlerden biri de bu zihinsel bloklardır. Zihinsel blok, özel tipteki problemleri benzer ve alışlagelmiş yöntemlerle çözme eğilimidir. Geçmişteki çözümler başarılı olduysa bunları kullanmak mantıklı gelir. Fakat bu yaklaşım daha etkin yaklaşımları görmeyi engellediği zaman bazı zorluklar yaşanır. Zihinsel bloklardan kurtulmanın en iyi yolu yaratıcı olmaktır. Çünkü yaratıcılık, problemlere yeni ve alışılmışın dışında çözümler üretme yeteneğidir. Yaratıcı beyinler, deneyim kalıpları arar ve bunları bir araya getirmenin yeni yollarını bulmaya çalışır.

Problem çözme ayrıca öğrencilerin problemlere kendi yaklaşımlarını geliştirdikleri, kendi araçlarını seçtikleri ve planlarının ilerlemesini izledikleri sıradan olmayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Sıradan olmayan problemlerle basa çıkmanın kritik bir ögesi potansiyel olarak uygulanabilir stratejilerden oluşan birikimlerin arasından seçim yapabilme ve bu stratejileri gerektiğinde verilen bir problem durumuna adapte etme yeteneğini geliştirmektir (Sezgin, Çalışkan, Çallica, Ellez ve Kavcar, 2001).

Problem çözme bir bakıma, çevreyi anlama ve bu sayede kontrol etme yöntemidir. Çocuk problem çözme sürecinde, çok farklı özellikler içeren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde etkin olarak rol üstlenmeyi ve bu çevrede değişiklikler yapmayı öğrenir (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001).

Problemleri çözmek için sistematik bir yöntem kullanmak gerekir. Bunu sistematik hale getirebilmek için birçok yöntem geliştirilmiştir. Ortak özellikler kullanılarak oluşturulan bu yöntemler problem çözmeye başarıyı da getirir. Bu problem çözme yöntemleri kısaca:

- Iraksak düşünme,
- Yakınsak düşünme,
- Beyin fırtınası,
- Yanal düşünme,
- Sinektik,
- Düşünceleri genişletmek ya da daraltmak,
- İlişkilendirme, karşılaştırma, birleştirme,

- Cisimleri ve kavramları kullanmadır.

Kişi hayatı boyunca karşılaştığı gerçek yaşam problemlerini yaşamdan doyum sağlamak ve mutlu olmak için çözmek zorundadır. Problem çözümü için kişinin gösterdiği bazı tepkiler etkili, bazı tepkiler etkisizdir (Dora, 2003).

2.3.3. Problem Çözme Aşamaları

Problem çözme bir sorunla karşı karşıya gelindiğinde onunla başa çıkabilmek için etkili çözüm yolu seçeneklerinden birini seçebilme bilişsel ve daha sonrada davranışsal bir süreçtir. Her ne kadar bu süreç basit gibi görünse de problem çözenin önemini kavramış bireyler ancak eğitim sayesinde yetiştirilebilir. Bununla birlikte, bireyler farkında olmadan kendi kişilikleri, yetiştirilme tarzları ve okulda öğrendikleri ile kendi kişisel problem çözme ve karar verme yöntemlerini geliştirirler (Arnold, 1992). Problem çözme becerisi de diğer beceriler gibi öğrenilebilir beceriler arasında yer alır.

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

1. Problemin farkına varma (tanıma)
2. Problemi tanımlama ve sınırlama (tanımlama)
3. Problemin çözümünü sağlayacak bilgi ve bulguları toplama (bilgi toplama)
4. Problemin çözümünü sağlayacak hipotezlerin belirlenmesi (hipotezleri saptama)
5. Problemin çözümünü sağlayacak en uygun hipotezin seçilmesi (en uygun hipotezi seçme)
6. Problemin çözülmesi ve sonuca ulaşılması (problemi çözmeye)

Bir problemle karşılaşıldığında yukarıdaki aşamalar sırayla uygulanır. Bu aşamalar uygulanmasına rağmen eğer problem hala çözülemiyorsa tekrar bu sürecin başına dönülüp yeni bilgiler toplanır ve süreç tekrar baştan başlar.

Problem çözme becerisi bireyden bireye ve problemden probleme göre değişiklik gösterir. Problem çözmenin aşamaları 1910'da John Dewey' in geliştirdiği modeller sayesinde geliştirilme imkânı bulmuştur. Problem çözmeye bilimsel yöntemin kullanılması birbirini takip eden aşamalar zincirini izler. Bu aşamalardan birincisi, problemin farkında olmaktır. Yani bir durumun problem olabilmesi için kişiyi rahatsız etmesi ve kişinin o rahatsızlığın farkına varması gerekir. Eğer kişinin ayağına yapışan sakız, kişiyi rahatsız etmiyor ve kişi onu fark etmiyorsa problem olmaz. İkinci aşamada ise problemin ne olduğu tanımlanır; problem ile ilgili durum ortaya konulur. Problemin kaynakları belirlenir. Enflasyonda enflasyonun miktarı, muhtelif kaynakları, göstermiş olduğu değişkenliği gibi tanımlayıcı özellikleri açıklanır. Üçüncü aşamada ise problemin çözümü için alternatif yollar ortaya atılır. Yine enflasyon örneğinde enflasyonu düşürücü önlemler belirlenir. Problem çözmenin son aşaması ise alternatif çözüm yollarından bir veya bir kaçını kullanarak problem durumunun ortadan kaldırılmasına çalışmaktır. Bir önceki adımda enflasyonu durdurmakta da düşürmek için tespit edilen çözüm yollarından uygun olanları kullanılarak çözüm bulunmaya çalışılır.

Problem, bir süreç içerisinde uygun yöntemlerin kullanılması ile çözüldüğünde elde edilen sonucun doğru ya da yanlış olması gibi bir kontrol mekanizmasını gerektirir. Örneklerimizi tekrar ele aldığımızda sakızın ayakkabıdan çıkartılması, enflasyonun durdurulması veya düşürülmesi, sorulan bir soruya doğru cevabın verilmesi, ev ödevinin doğru olarak yapılması davranışları gözlenebiliyorsa başvurulan çözüm yöntemi amacına ulaşmış sayılabilir (Gelbal, 1991).

Mert (1997) ise genel olarak bir problem ile karşılaşıldığında, insan zihninin yedi basamaktan oluşan bir süreç izlediğinin görüldüğünü ifade etmiştir. Bu basamaklar şu şekildedir:

1. Problemi tahlil ve anlama.
2. Mümkün olduğunca hızlı fikir (anlam) çıkarma; problemi özetleyerek zihinde var olan tanımlanmış yapı içine oturtma.
3. Problemi ortaya çıkararak durumu düşünme; birinci ve ikinci safhalara dönerek gözden kaçan hususların olmamasını sağlama.

4. Gereksiz ve önyargılı bilgilerden zihnin temizlenmesini sağlama; yeni, yaratıcı çözümlere yer açma.
5. Problemin zorluğunu ortaya çıkaracak şekilde yeniden tanımlama.
6. Çözüme ulaşma veya ikinci basamağa tekrar dönme.
7. Çözümün geçerliliğini kontrol etme ve ileride karşılaşılabilecek benzer yapıda problemlerin çözümü için genelleme yapma.

Ortaya çıkan problemler, bilgi zannedilen ezberlenmiş kalıpların kullanılması ile çözülemez. Problem çözümüne yönelik işlemler ve yeni yollar üretilmesi gerekir. Bu hedef olarak kabul edilirse, hedefe varmak için gerekli olan program içeriğinin belirlenmesi ve bu içeriğin uygulanmasına ilişkin öğrenme –öğretme yolları bulunabilir ya da kolaylaşır (Soylu, 2004).

İnsanoğlu günlük yaşantısında sürekli problemlerle karşılaştığından dolayı kendi rahatı ve mutluluğunu sağlayabilmek için problemle başa çıkma becerisine sahip olmalıdır. Problem ile başa çıkmada, kişinin problemleri çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde probleme yoğunlaşmasına bağlıdır (Heppner, Baumgardner ve Jakson, 1985). Problem çözmenin ve başa çıkmanın birçok yönü vardır. Bunları Heppner ve Baker (1997) şöyle sıralamaktadır:

- *Genel olarak başa çıkabilme yönü:* Probleme odaklanmış başa çıkma ve duyguya odaklanmış başa çıkma.
- *Problemi tanımayla ilgili bazı yeterlikler:* Seçenek üretebilme ve karar verebilme gibi.
- *Bilişsel süreçler:* Sonuçsal düşünme gibi.
- *Problem çözen olarak kendine değer biçme:* Bireyin kendisini problem çözme konusunda yeterli görmesi ve kendisine güvenmesidir.

Problem çözme sürecinde üzerinde durulması gereken en önemli husus karar verme sürecidir. Problem çözmenin aşamalarını ele alıp incelemeyen önce bireyin kendisine sorması gereken soruların sorulması gerekir. Bu aşamada kendinize soracağınız sorular problem çözme konusuna nasıl baktığınız konusunda size önemli ipuçları verecektir (Arslan, 2003).

Troutman ve Lichtenberg (1994) problem çözmede 6 basamak önermektedir. Bu basamaklar:

1. Problemi anlama, en azından bir plan tasarlama (ancak her zaman birden fazla plan yapmakta yarar vardır)
2. Planı uygulama,
3. Planın çözümü,
4. Değerlendirme,
5. Problemi genişletme (genel bir kural yada bir örüntü oluşturmaya çalışmak)
6. Problemin çözümünü bir şekilde kayıt altına alma.

Bu altı basamağı öğrenmenin iyi bir başlangıç olduğunu belirtmekle beraber sık sık ve tekrar tekrar bu sürecin yaşanarak uzmanlık kazanılacağını ve böylelikle de bireyin yeni stratejiler keşfedebileceğini belirtmişlerdir.

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

Bagayoko, Kelly ve Saleem (2000) sorun çözümede hangi model uygulanırsa uygulansın bu basamaklar için beş kategorinin geliştirilmesi üzerinde yoğun ve sürekli çaba harcanması gerektiğini önermişlerdir. Bazı zamanlarda da bu maddeleri sorun çözme modeli olarak da benimsemişlerdir:

1. Bilgi tabanı,
2. Beceri tabanı,
3. Kaynak tabanı,
4. Strateji-deneyim tabanı,
5. Davranışsal taban.

Afenofsky (2001) sorun çözme modelini üç basamakta vermiştir:

1. Sorunun varlığının ortaya konması, sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi,
2. Soruna uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejilerin uygulamaya konması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi,
3. Bütün bu sorun çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesi.

Ayrıca Afenofsky, çalışmasında bir sorun vererek, bu örneğe yönelik sorun çözme modeli önermiştir. Bu sorun çözme yönteminin önemi, sorunun niteliğine göre adımların sayısının artabileceği veya azalabileceğidir. Afenofsky kendi sorununu üç adımlı modele göre uyarlarken şu basamakları kullanmıştır:

1. Sorun, bir soru cümlesi olarak ifade edilmeli, soru cümlesi açık ve istenilen amaca yönelik, özelleştirilmiş olmalıdır.
2. Soruna uygun gerekli bilgiler toplanmalı,
3. Yaratıcı ve sıra dışı çok değişik çözüm yolları üzerinde beyin fırtınası yapılmalı,
4. Alternatif çözümler kontrol edilmeli ve denenmeli,
5. Bir çözüm yolu seçilmeli.

2.3.4. Problem Çözme Stratejileri

Problem çözme çeşitli bilişsel davranışları içeren zihinsel bir süreçtir. Bu sürecin en temel ögesi problem çözme stratejileridir. Strateji kelimesi eski Yunan *strategia* sözcüğünden gelmektedir. Strateji kelime anlamı olarak önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için kullanılan yol olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012).

Schunn, McGregor ve Saner (2005)'e göre strateji, bir problemi çözmek için gerekli basamakların uygun bir serisi olarak tanımlanır. Bu basamakların farklı şekillerde bir seri oluşturması da mümkündür.

Problem çözme stratejileri Dhillon (1998)'a göre problem çözme sürecinde gösterilen problem çözme davranışlarının genel bir planı olarak görülebilir. Problem çözme stratejileri genel olarak kesin sonucu garantilemeyen, fakat problem çözme sürecinde öğrenciye bir rehber gibi yardım eden yol olarak tanımlanmaktadır (Gick, 1986).

Bu süreçte öğrenciler yalnızca bir strateji kullanmak zorunda değil, aksine istediği kadar strateji kullanma hakkına sahiptir. Polya (1997), farklı problem çözme stratejilerine yönelmeyi kişinin tıpkı bir nesneyi iki farklı duyuyla algılamak istemesine benzetmiştir.

Bu tanımlardan da yola çıkarak problem çözme becerisi problem çözme sürecinde çözüme ulaşmak için sistematik olarak izlenen yollar bütünüdür diye tanımlanabilir.

Altun, (2002), Kılıç (2003) ve Sarıtaş (2002)'in incelemeleri sonucunda bulunan problem çözme stratejileri aşağıdaki gibidir:

- Sistematik Liste Yapma
- Tahmin ve Kontrol Stratejisi
- Diyagram Çizme
- Bağıntı Bulma (İlişki Kurma)
- Değişken Kullanma (Eşitlik veya Eşitsizlik Yazma)
- Geriye Doğru Çalışma
- Eleme
- Tablo Yapma
- Beyin Fırtınası
- Strateji Üretme
- Genelleme ve Test Etme
- Problemi Özetleme
- Problemi Ayrıştırma
- Model Olma
- Yetersiz Bilgi

2.3.5. Problem Çözme İle İlgili Kuramlar

2.3.5.1. Thorndike ve sınama-yanılma yoluyla problem çözme

Yaptığı deneylerin sonucu olarak Thorndike problem çözme durumunda organizmanın yaptığı davranışlardan kendisi için doyurucu etkiye sahip olanların kalıcı olduğunu ve hangi davranışların organizmayı tatmin ettiğini ise sınama-yanılma yoluyla öğrenildiğini ortaya koymuştur. Sınama yanılma yoluyla problem çözme hakkında ön bilgilerin eksik olduğu sorunlarda daha uygun olarak kullanılmaktadır (Aydın, 2009).

2.3.5.2. John Dewey'in sorun çözme modeli

Problem çözme sürecinin aslını John Dewey'in modeli oluşturmaktadır. Dewey'e göre, yaşamda asıl ve önemli olan husus, bilgi değil, her hangi bir işi yapma alışkanlığı kazanmış olmak ve bu iş için gerekli materyali toplayabilecek güçte olmaktır. Dewey, günümüz okullarının öğrencilere sadece bilgi vermemesini, yeni problemlerle baş etme alışkanlığı ve gücünü de kazandırması gerektiği üzerinde durmuştur. Problem çözme sistemini, bir başka deyişle iş ilkesini, okulun temel ilkesi haline getirmiştir (Hesapçioğlu, 1994).

Dewey problem çözme sürecini 5 aşama olarak ele almıştır:

- Problemi farkına varma ve problemi tanımlama
- Problemin çözümü için denenceler oluşturma
- Veri toplama, toplanan verileri düzenleme, analiz etme ve yorumlama
- Denenceleri test ederek sonuca ulaşma
- Çözümü uygulama ve elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunma

Problem çözmenin başarıyla uygulanabilmesi bu aşamaların dikkatle izlenmesine bağlıdır. Birçok araştırmacı problem çözmenin aşamalarını açıklamışlardır. Ancak, problem çözümede temel olan aşamalar araştırma – inceleme yoluyla öğretim stratejileri başlığının altında da açıklandığı gibi sıralanabilir(Güven,2008).

2.3.5.3. Köhler'in içgörü öğrenmesi yoluyla sorun çözme modeli

Köhler bir şempanze ile yaptığı deneyde bir sorunu çözmenin aniden gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Şempanzenin bir sorunu bir defa çözdükten sonra benzer sorunları da birkaç basit hareketle çözmesi başka önemli bir noktadır. Bu deneyin sonucu çözümün üç önemli özelliğinin var olduğunu göstermektedir: Ani oluşu, bir defa keşfedildiğinde tekrarlanabilmesi ve yeni durumlara uygulanabilirliği. Bu çalışma, karmaşık öğrenmenin iki aşama içerdiğini göstermektedir. İlk aşamada sorun çözülür, diğer aşamada ise çözüm hafızada depolanır ve ne zaman benzer bir durum ortaya çıkarsa geri çağrılır. Burada karmaşık öğrenme hafıza ve düşünceyle yakından ilişkilidir (Aydın, 2009).

2.3.5.4. Hermann'ın yaratıcı sorun çözme modeli

Hermann beyni 4 bölüme ayırarak incelemiştir. A ve B bölümleri sağ yarım kürede, C ve D bölümleri sol yarım kürede yer almaktadır. Her birey bu bölümleri farklı sıklıklarda kullanmaktadır. Bireylerin kendilerine göre düşünme şekilleri vardır. Hermann'a göre yaratıcı problem çözme beynin bölümlerinin ortak fonksiyonudur. Her bireyin genetik olarak düşünme yeteneğiyle doğduğunu, dünyaya ve çevresine bu yetenek ve tercihlerle cevap verdiğini söylemektedir. Ayrıca beyni sürekli olarak belli bir düşünme biçiminde kullanmanın o bölümlerin gelişmesini sağladığını da belirtmektedir (Lumsdaine ve Lumsdaine, 1994).

Özet olarak Hermann sorun çözmenin beynin bölümlerinin ortak fonksiyonu olduğunu ve sorun çözdükçe beynin geliştiğini ifade etmiştir

2.3.5.5. Mountrose ve beş aşamalı problem çözme yöntemi

Mountrose problem çözmeyi 5 aşamada ele almış ve bu yöntemde duygulara da yer vermiştir. Davranışın altında yatan duygu ve düşüncelerin açığa çıkarılması sayesinde davranış değişir. Ebeveynlerin çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmasını da içeren bu yöntemin basamakları şunlardır:

- Problemi tanımlama: Ebeveyn çocuğa problemin ne olduğunu sorar, sabırlı, sakin ve dikkatlice dinler,
- Duyguları ifade etme: Çocuk özgürce ne hissettiğini ifade eder,
- Olumsuz inancı bulmak: Çocuğa probleme neden olan olumsuz inancı keşfetmesi için izin vermek ve cesaretlendirmek,
- Olumlu inancı bulma: Olumsuz inancı doğruluk, sonuçlar ve değişim ilkeleriyle olumluya dönüştürmek,
- Geleceği zihinde canlandırmak: Problemi tekrar ele alınması ve gelecekte olabilecekleri hayal etmesi (Öğülmüş, 2001).

2.3.5.6. Guilford'un yaratıcı problem çözme modeli

Çevreden ve kişinin bedeninden gelen bazı uyarıcılar sorun çözme aşamasının başlangıcıdır Guilford'a göre yaratıcı problem çözme modelinde dört değişken bulunmaktadır. Bunlar: Süzgeç, hafıza, yakınsak üretim ve iraksak üretimdir. Bu

değişkenler etkileşim halinde olup, herhangi birinde meydana gelen sorun problem çözmeyi etkiler (Dinçer, 1995).

2.3.6. Problem Çözme Yöntemleri

2.3.6.1. Beyin fırtınası

Beyin fırtınası ilk kez Alex Osbourne tarafından reklam endüstrisinde kullanılan grupla yaratıcı düşünmeyi uyaran, her derse uyarlanabilen önemli bir tekniktir (Partin, 1999). Tekniğin amacı öğrencilerin fikir üretmelerini sağlamak ve belli bir problemin çözümünde grupça işbirliğine dayalı olarak düşünmeyi sağlamaktır (Olaiatan ve Agusiobo, 1981). Osbourne' e göre beyin fırtınası uygulaması esnasında 4 önemli kural vardır:

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

2.3.6.2. Altı şapkalı düşünme yöntemi

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

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

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

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

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

2.3.6.3. Sinektik

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

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

Seligmann (2007); doğrudan analogi, kişisel analogi ve zıtlıkların bir araya gelmesi şeklinde aşamalar tanımlamıştır.

Doğrudan Analogi: Basitçe iki nesne ya da kavramın karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırma, her yönden aynı olmak zorunda değildir. Elma kurdunun açtığı tünelle yer altı tünellerinin benzerliği, eğitim ile rüzgar sörfü, kuyumcu ile hakim arasında kurulacak olan bağlantılar doğrudan analogilere örnek oluşturabilir (Açıkgöz, 2006).

Kişisel Analogi: Açıkgöz (2006) kişilerin kendilerini karşılaştırma yapılan düşünce veya nesnelerin yerine koymaları olarak tanımlamıştır.

Zıtlıkların Bir Araya Gelmesi: Arzu ve beklentiler listesi oluşturulur. Burada amaç imajinasyonu güçlendirmek ve hayal gücünü kullanmaktır (Özden, 2003).

2.3.6.4. Delphi tekniği

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

2.3.6.5. Yaratıcı değişim yöntemi

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

2.3.6.6. Nominal grup tekniği

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

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

2.3.6.7. Yanal düşünme

Yanal Düşünme (Lateral Thinking) 1967 yılında Fransız bilim adamı Edward De Bono tarafından geliştirilen kritik ve özgün düşünme yöntemidir. Olaylara yalnız tek bir yönden bakmanın mahzurlarından kurtulmak için problemlere özgün çözüm bulabilme amacıyla geliştirilen yanal düşünme yeteneğinden yararlanılabilir (Sungur, 1997).

2.3.6.8. 5N ve 1K yöntemi

Bu yöntemde sorunla ilgili sistematik bilgi toplanır. Sorunun çözümlüyle ilgili yeni bakış açıları geliştirilir. Bu yöntem 6 sorudan oluşur: Ne?, Nerede?, Nasıl?, Niçin?,

Ne Zaman? ve Kim?. Bu sorular cevaplandıktan sonra sorun tekrar tanımlanır. Sorun tanımlandıktan sonra yeniden cevaplar alınır. Önemli veriler elde edilene kadar işlem böyle devam eder. Bu yöntem soruna ilişkin önemli bilgilerin toplanması ve analizinde sistematik bir yöntem içermektedir. Bu teknik soruna birçok bakış açısı getirmekte ve bunlardan bir tanesi de büyük ihtimalle başlangıç sorununun çözümünü sağlamaktadır (Bayhan, 2000).

2.3.6.9. Benzetme tekniği

William J.J. Gordon ve George Prince'in öncülük ettiği bir problem çözme tekniğidir. Benzetme tekniğinde iki önemli basamak vardır. Birincisi, farklı ve yabancı düşünceyi bilinen, ikincisi ise bilinen düşünceyi farklı ve yabancı yapmaktır. Bu teknikte dört benzetme yöntemi vardır (Dacey,1989'dan akt. Mert, 1997):

a.Kişisel benzetme: Birey kendisini, çözeceği sorunun ya da nesnenin bir ya da birkaç bileşeni ile özdeşleştirmektedir.

b.Doğrudan benzetme: Olguların, bilginin, teknolojinin birikimi ve dünyasından örnekler kullanılmaktadır. Bir alanda sahip olunan bilgilerin bir başka alana tanınması söz konusudur.

c.Sembolik benzetme: Sorun verilerinin yerine, basitleştirilmiş ve kullanışlı, üzerinde çalışılması daha kolay olan bir imajın geliştirilmesi olup, birey ve sorun arasındaki kavramsal uzaklığı arttırmak için şiirsel yanıtlar, temel çelişkiler, kitap isimleri kullanılabilir.

d.Fantastik benzetme: Arzu ya da düşüncenin ya da aynı şey olan hayalci düşüncenin kullanımına dayanmaktadır.

2.3.6.10. Ters çevirme tekniği

Ters çevirme tekniği bir sorunun çözümünde kabullenmeleri tamamen ters çevirerek sorunlara yaratıcı çözümler bulan bir tekniktir. TÇT'nin aşamaları şunlardır:

- a. Sorunu tanımlama.
- b. Sorun hakkındaki tüm kabullerin listelenmesi.
- c. Yazılan tüm kabullerin karşılıklarına tam tersinin yazılması.
- d. Tersine çevrilen kabullenmelerin uygulanması mümkün olanların seçilmesi.

e. Seçilen yeni yaklaşımlardan sorunu en etkin çözebilecek olanı çözüm olarak belirleme

2.3.7. Problem Çözmeyi Etkileyen Faktörler

Bir problemin çözülmesi birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenler bireyden ya da problem çeşidinden oluşan değişkenlerdir. Bireyin eğitim durumu, tutumu, ön bilgisi, hazırbulunuşluğu gibi durumlar bireyden dolayı oluşan problem çözmeyi etkileyen faktörleri oluşturmaktadır.

Ayrıca Bottger ve Yetton (1987) araştırmalarında problem çözmede bireysel eğitimin verilmesinin grup performansını artırıp artırmadığına bakmışlardır. Araştırma sonucunda eğitim almış bireylerin oluşturduğu grup performansının eğitilmemiş grup performansına göre problem çözmede daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun yanında yapılan bir çok araştırmada bireylerin eğitilmesiyle problem çözme becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Crombie ve Gold (1987) çocuklarda büyüklerin söylediklerine uyma derecelerine göre problem çözme becerilerini araştırmışlardır. Buna göre büyüklerin sözlerine uyma dereceleri yüksek olan çocukların problem çözme becerilerinin büyüklerin sözlerine uyma dereceleri düşük olan çocuklardan daha düşük olduğu görülmüştür. Yani büyüklerin sözlerini dinleyen çocukların her şeyi kolayca kabul ettikleri ve sorunlar üzerinde kafa yormadıkları için problem çözmede de başarısız oldukları görülmüştür.

2.3.8. Eğitimde Problem Çözme

Yaşamımızın önemli bir parçası haline gelen problemler dün vardı, bugün de var, yarın bugünden daha da karmaşık olacaklardır. Problemlerle yaşamaya alışmak değil, onlarla baş etmeyi öğrenmek en temel hedefimiz olmalıdır. İnsan yaşamı çözülmesi gereken birçok problemle doludur. Bazen birkaç problemle birden karşı karşıya kalabiliriz. Ancak hiçbir problem çözümsüz değildir. Aslında insan yaşamı problemler ve bunların çözümü ile bir anlam kazanmaktadır. İnsan ancak problemlerle baş edebildiği ve onlara çözüm getirebildiği sürece kendisi ve çevresi ile barışık olabilecektir (Arslan, 2003). İlköğretimin temel amacı, bireyi hayata hazırlamak olduğu

için, ilköğretim çağındaki problem çözme çalışmaları hayatla bağlantılıdır (Altun, 2004).

Problem çözme en yüksek düzeyde olan zihinsel süreçlerden biridir. Okul eğitiminin amaçları arasında çok önemli bir yer tutar. Problem çözme alanında psikoloji ve eğitim psikolojisinde çok sayıda araştırma yapılmış ve bu sürecin mahiyetiyle, nasıl öğretileceği konusunda değişik kuram ve yaklaşımlar geliştirilmiştir. Bugün insanlığın gelişimi ve refahı bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır (Fidan, 1996). Bu nedenle eğitimin en önemli amaçlarından biri, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir.

“Eğitim ortamında bir problemin çözümünden çok problem çözme sürecinin kendisi önemlidir. Süreç tanınmadan ve bu süreç hakkında bilgi edinilmeden problem çözme konusunda düzenli bir gelişme sağlanması güçleşir (Sonmaz, 2002: 11).” Bütün problemlerin çözümünde kullanılan belirli bir yol ya da yöntem yoktur. Eğer böyle bir yöntem olsaydı sorun kökünden halledilirdi. Çocuklar bir problemle karşılaştıklarında çoğu kez kullanacak bir kural hatırlamaya çalışırlar. Bu iyi bir girişim değildir. Çünkü problem çözmenin kuralları yok ancak sistematığı vardır. Öğretmenin temel görevi öğrenciye problem çözmeyle ilgili bu sistematığı ve stratejileri tanıtmak ve bunları kullanabilmeyi öğretmektir.

Eğitimin her alanında etkili bir öğretim için; öğretmenlerin tutum, algı ve davranışları; öğrencilerin ilgi ve tutumları; öğretim yöntemleri ve derslerde kullanılan materyaller etkilidir. Ayrıca, öğretim sürecinde yeni yaklaşımlar ve yöntemlerin kullanılması, hem öğrenciyi aktifleştirmek hem de öğretimi zenginleştirmek açısından önemlidir. “Problem çözme” yöntemi de öğretmenlerin kullandıkları yöntemler arasında yer alması gereken bir yöntemdir (Otacıoğlu, 2007, s. 74).

Eğitimin amaçlarından biri; çok yönlü düşünebilen ve problem çözebilen bireyler yetiştirmektir. Problem çözmeye dayalı öğrenme, gerçek hayat problemlerine ve tecrübelerine dayalı, bireylerin hem zihin hem de beceri yönünden aktif olmalarını gerektiren bir öğrenme şeklidir. Bunun sonucu, öğrenciler; problemi belirleyebilmeli ve kazandığı bilgi ve becerileri, yeni problemlerin çözümünde uygulayabilmelidirler. Bu yüzden, eğitimciler, problem çözme

yöntemi ile sorunlara çözümler bulabilecek bireyleri yetiştirebilmek için çaba sarf etmelidirler (Köken, 2003, s. 58).

Öğrenciler hayata okulda hazırlanırlar. Bu yüzden onlara problemlerin çözümü okulda verilmelidir. Hayatta karşılaşılan bütün problemlerin çözümünde bilimsel yöntem izlenmeli ve bu alışkanlık haline getirilmelidir. Bu da ancak okullarda verilen eğitimle öğrencilere kazandırılır (Ünsal ve Moğol, 2006).

Turgut ve diğerleri (1997), Dewey'e göre problem çözme modelinin bir öğretim yöntemi olarak uygulanması esnasında izlenecek aşamaları aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

- Problem durumu kişiyi rahatsız eden bir şüphe veya belirsizlikten doğar.
- Kişi basitleştirme, idealleştirme, sınırlama gibi süreçlerle problemi tanımlar.
- Kişi belirlediği probleme olası çözüm yolları arar, en olası çözümü seçer çözümü hipotezleştirir.
- Kişi en olası çözüm yolunu sınar.
- Sınama doğru çözüme götürürse, hipotez doğrulandığı için bir genelleme olarak kişinin bilgi hazinesine eklenir.
- Sınama doğru çözüme götürmezse problem durumu devam eder. Uyumlu bir kişi geriye dönerek problemi, olası çözüm yollarını, sınama yöntemini gözden geçirir; seçtiği diğer bir hipotezi tekrar sınar.

Problem çözme becerisi, eğitim kurumlarında öğrencilere kazandırılmalı ve öğrenciler bu beceriye sahip bir şekilde yetiştirilmelidir. Öğrencilere bu beceriyi kazandırabilmek için, öğretmenin iyi bir problem çözücü olması gerekir.

Problem çözme yeteneği belki de insan neslinin varlığını sürdürebilmesi için gerekli en temel yetenektir (Umay, 2003; Altun, 2002). Bilgi yalnız başına problem çözememektedir. Problem çözme yetenekleri gelişmiş insan bilgiyi etkili olarak kullanabilmekte ve zorlukların üstesinden gelebilmektedir (Altun, 2002). Bu da ancak eğitimle mümkün olmaktadır.-

Problem çözme öğretiminin öğrencilerin mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiği düşünüldüğünde; problem çözme becerilerini geliştiren öğretim yöntem ve tekniklerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Yaman, 2005).

Problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler, bireyi yapıcı ve yaratıcı düşünceye götürür. Bunlar:

1. Şaşırtıcı bir problemi veya durumu sezebilme yeteneği,
2. Karşılaşılan bir problemin ne olduğunu anlamak için “çözümleme” yapabilme yeteneği,
3. İnceleme sırasında, problemi zihinde tutabilme yeteneği,
4. Problemi çözücü yahut nedenlerini ortadan kaldırıcı nitelikte denence kurma ve bunu kesin bir biçimde anlatabilme yeteneği,
5. Çözüm yollarının her birini dikkatli bir incelemeden geçirmek suretiyle tümevarım ve tümdengelim gibi zihinsel yöntemler yardımıyla sentez ya da bir sonuca varma yeteneği,
6. Sağlam olmadığına kanaat getirilen bir hipotezi reddetme yeteneği,
7. Yargıları geciktirebilme ve karar vermede acele etmeme eğilimini sürdürebilme yeteneği,
8. Varılan kararları yeniden denetleyebilme yeteneği, olarak sıralanabilir. Bu yetenek ve yeterliliklere sahip olabilmek için zengin yaşantılar kazanmaya ve zamana gereksinim vardır. Bu da eğitim aracılığıyla gerçekleştirilir (Korkmaz, 2001, s. 58).

Troutman ve Lichtenberg (1994)’e göre ise, problem çözme bir yaşam biçimidir. Birey doğduğu ilk andan itibaren, doğal olarak problem çözmeye başlar. Duyuları geliştikçe etrafındaki nesnelere farkına varır ve onları sınıflar. Bireylerin çevresel zenginliği ve zihinsel ve duygusal yeteneği, ona tanımlama, organize etme, değerlendirme ve birleştirmeyi öğrenmesinde ve çevresiyle iletişim kurmasında bir laboratuvar ortamı sağlar ve bu esnada kazanılan yetenekler, bireyin problem çözme becerilerini oluşturur.

Öğrencilerin, bilgiyi yapılandırmalarında bilişsel gelişim dönemleri önemlidir. Öğrenme ortamları, öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiğinde, öğrenciler bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırarak kalıcı bilgi edinirler. Erdem (2005)’e göre öğrenciler gerçek yaşama özgün çalışmalar

yapabilen ve yaşamlarının her alanında etkin bir şekilde problem çözen bireyler olarak yetiştirilmelidir.

Her bireyde problem çözme becerisi vardır. İnsanlar günlük yaşamlarında problemlerle karşılaşır, bunlara çözüm yolları bulmaya çalışırlar. Fakat problem çözme konusunda eğitim almamış bir kişinin sorunlara sistemli, gayretli bir şekilde yaklaşması zordur. Örneğin çocuklar, problem çözme becerilerini geliştirmek için başkalarından bir şeyler öğrenerek problem çözme becerilerine katkıda bulunurlar (Koray ve Azar, 2008).

Öğreneni merkeze alan etkinliklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sınıflarda, bireyler kendi kendine öğrenme olanağına kavuşmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme, problem çözme becerisini kazanma anlamında düşünülmektedir. Çünkü bilgiyi alan değil, kullanabilen ve kendi başına öğrenebilen bireyler bilgi ve teknolojiye hızlı artışla başa çıkabilecektir. Eleştiren, sorgulayan, sorunlara yaratıcı çözümler üreten öğrenciler, ülkelerin gelişmesini etkileyecektir (Ülgen, 1997).

2.3.9. Problem Çözme Becerisi

Günlük hayatta pek çok durumda problem çözmeye yönelik olarak düşünmek gerekmektedir. Bu işlem bilişsel, duyuşsal ve davranışsal etkinlikleri içeren karmaşık bir süreçtir (Taylan, 1990).

Bazı problemlerin kesin çözümleri vardır ve belli stratejileri kullanarak doğru çözüme ulaşılabilir. Fakat bazı problemlerin de kesin çözümleri ve bir tek doğru cevabı yoktur. Bu tür problemlerin çözümleri, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 2005).

Problem çözme, bireyin amaç, ihtiyaç, değer, inanç, beceri, alışkanlık ve tutumları ile ilgilidir. Problem çözme, bir amaca erişmekte karşılaşılan güçlükleri yenme sürecidir, bu da bilgiyi kullanarak ve buna orijinallik, yaratıcılık ya da hayal gücünü ekleyerek çözüme ulaşma süreci olarak açıklanabilir. Bireyin problem çözmeye yönelmesi, cesareti, isteği ve kendine güven duygusu problem çözmeye etkilidir (Saygılı, 2000).

Problem çözme becerisi, eğitim kurumlarında öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalı ve onların birey olarak bu yönde yetişmeleri sağlanmalıdır. Çünkü beceri, bilgiyi etkili biçimde kullanma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1999).

Problem çözüme tekniklerinin öğretilmesiyle öğrencilerin şu becerileri gelişir (Çakmak ve Tertemiz, 2002, 17):

1. Öğrencilerin değerlendirme yetenekleri gelişir.
2. Sorumluluk almayı öğrenirler.
3. Daha kalıcı öğrenme gerçekleşir.
4. Başarısız olduklarında da öğrenme gerçekleşir.
5. Motivasyonu arttırır.
6. Bilişsel ve duyuşsal alanda öğrenmeler gerçekleşir.
7. Öğrenme isteğini ve ilgisini arttırır.
8. Alıştırma becerilerini geliştirir.
9. Öğrencilerin kendilerine güven duymalarını sağlar.
10. Öğrenciler bilimsel yöntemi kullanmayı öğrenirler.
11. İşbirliğine dayalı öğrenme gerçekleşir.

2.3.9.1. Problem çözüme becerisine sahip kişilerin özellikleri

Günlük yaşam akışı içinde çocuğun duygusal sosyal, zihinsel ve ahlaki gelişimi açısından insanlar arası ilişkileri kurmayı ve sürdürmeyi öğrenmesi, var olan şartlara uyum sağlayabilmesi, kendini uygun biçimde ifade ederek duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını dile getirebilmesi, problemleriyle sağlıklı biçimde başa çıkabilmesi ve dış dünyayı etkileyerek kontrol edebilmeyi sağlaması açısından problem çözüme becerisine sahip olması önemlidir (Yıldız, 2003).

Koberg ve Bagnall (1981)'a göre problem çözüme becerisine sahip birey özellikleri; yenilikçi ve yeni oluşumlara açık olan, tercih ve kararlarını açıkça belirten, sorumluluk duygusuna sahip, esnek düşünen, cesaretli ve maceracı, farklı fikirler ortaya koyan, kendine güvenen ve kendine yeten, ilgi alanları geniş, mantıklı ve nesnel davranan, rahat ve duygusal olan, aktif ve enerjik, yaratıcı ve üretici olan, olaylara eleştirel bir şekilde yaklaşan kişilerdir (Terzi, 2003, 2).

2.4. Çalışılan Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Matematik problemlerini çözüme dışında günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünün de başarıyı etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu bilinmektedir Türkiye’de ve diğer uluslararası uygulamalar üzerine yapılan araştırmalarda bu etken üzerinde durulduğu görülmektedir.

Dubow (1991), araştırmasında stresli yaşantıların ve yaşam olaylarının çocukların yaşantılarında meydana getirebileceği değişiklikleri incelemiştir. Sonuçta, algılanan sosyal desteğin ve problem çözmeye becerilerinin arttırılmasıyla iki yıllık bir süre sonunda öğrencilerin davranışlarında ve akademik başarılarında önemli farklılık olduğu ortaya konmuştur(Budak, 1999).

Shure ve Spivak (1970) 10-12 yaşları aralığında olan çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada uyumlu olduğuna karar verilen, gerçekte yaşamla ilgili problemlerde daha az uyumlu olan arkadaşlarından daha çok yeni fikirler ve alternatif çözümler ürettiklerini bulmuşlardır (Terzi, 2000).

Ayaz (2009), 2. kademe öğrencileriyle yaptığı çalışmasında, 2008-2009 eğitim öğretim yılı matematik ders programının, öğrencilerin problem çözmeye tutumları, algıları ve problem çözmeye başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön test son test modelinin kullanıldığı çalışmada, problem çözmeye yönelik tutumdaki değişim, problem çözmeye tutum ölçeği ile problem çözmeye başarısı ise hazırlanan problemler aracılığı ile ölçülmüştür. Problem çözmeye başarısı, geleneksel öğretim yöntemleri ve Bloom'un tam öğrenme modelinde beklenen başarı seviyelerine göre değerlendirilmiştir. Problem çözmeye başarı seviyesinin genel olarak geleneksel öğretim yöntemleri başarı seviyesi ile tam öğrenme modeli başarı seviyesi arasında olduğunu belirlemiştir. Araştırmada ayrıca değişik başarı seviyelerindeki öğrencilerle, görüşme tekniği kullanılarak, problem çözmeye basamaklarındaki başarıları incelenmiştir. Geliştirilebilir seviyedeki öğrencilerin, daha problemi anlama aşamasında, orta seviyedeki öğrencilerinse problemi değerlendirme aşamasında zorlandıklarını, iyi seviyedeki öğrencilerinse problemi çözmeye aşamalarının hepsinde genel olarak başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yenilenen 2008-2009 eğitim öğretim yılı, matematik öğretim programının, problem çözmeye başarısı üzerindeki etkisinin, tam öğrenme modeli seviyesinde olmasa da geleneksel öğretim programına göre daha etkili olduğu, ancak yine de başarının istenen seviyede olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Heppner ve Petersen (1982)'in yürüttükleri çalışmada, kadın ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba 6 hafta boyunca haftada birer saat problem çözmeye becerileri eğitimi verilmiştir. Bu eğitim, çalışmaya katılanların yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmeye yönelik ev ödevleri ile de desteklenmiştir. Araştırma sonunda,

problem çözme eğitiminin problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Hatipoğlu (2006), ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında, dramanın matematik başarısına etkilerini, iki üniteyi ve bu iki üniteye 10 kazanımı ele alarak araştırmıştır. Her kazanım öğreniminden iki hafta sonra, o kazanımları içeren ölçekler öğrencilere uygulanarak veriler elde edilmiştir. Hatipoğlu (2006)'nın çalışmasında, deney grubunda drama ile öğretim, kontrol grubunda ise mevcut öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, 10 kazanımdan 8'inde deney grubu ile kontrol grubunun başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark, 2'sinde ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köseoğlu (2006)'nın 9. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği, Coğrafya öğretiminde, problem çözme stratejisi olarak yaratıcı drama kullanılmasını konu alan araştırmasında, drama kullanımının, problem çözme başarısı, ders başarısı ve hatırlama düzeyi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırmada drama ile problem çözmenin, diğer yöntemlerle problem çözmeden daha olumlu sonuçlar ortaya koyduğu ve hatırlamayı olumlu olarak etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, problem çözme başarısını etkileyen faktörler yönünden, Tanrıseven (2000)'in araştırmasında elde ettiği bulgularla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Problem çözme başarısını etkileyen faktörler olarak; öğrencilerin, derslerine yardım eden kişiye, derste işlenen konuların tekrar sıklığına, coğrafya dersini çalışma yöntemine ve coğrafya problemlerini çözerken probleme uygun şekil veya şema çizme sıklığına göre, problem çözme başarısının, farklılaştığı ve problem çözerek ders çalışmanın başarıyı arttırdığı, sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Nunez (2003), çalışmasında yaratıcı drama tekniklerinin kullanımının, öğrencilerin karmaşık ilişkileri anlayabilmesi ve daha derin anlamlar bulmasında öğrencilere yardımcı olmada, zihinsel imajinasyon eğitimi için gerekliliğini öne sürmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin sözel anlatım ve halk edebiyatını anlama eğitiminde, zihinsel imajinasyon oluşturmada dramanın etkisini incelemiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler normal hikâyeye dersine alınırken, deney grubu öğrencileri ise, zihinsel imajinasyonu içeren 45 dakikalık yaratıcı drama eğitimine alınmıştır. Öğrencilerin daha sonra hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, sene içinde yazılan

yazılarda ve hazırlanan hikâyelerde deney grubunda, kontrol grubuna göre anlamlı bir artış meydana geldiği gözlemlenmiş ve zihinsel imajinasyonda, yaratıcı dramının etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu artışın çalışmalar bittikten sonra da devam ettiği görülmüştür.

Johnson (2002), araştırmasında, sınıf içi drama deneyimi çok az olan 5. Sınıf (9-10 yaş) öğrencilerine, haftada bir saat olmak üzere dört saatlik drama dersi uygulamıştır. Çalışmanın amacı: öğretmene sınıfta uygulanabilir basit drama ile düşünme stratejilerini göstermek; çocukların düşünme süreçlerini yansıtma ve sağlamaları sağlamak ve hem rol içi, hem de rol dışı olabilecek yükselişleri sağlamak; çocukların biliş üstü süreçlerini geliştirmek ve drama ile müfredat arasında bağlar kurmalarını sağlamaktır. Çalışmanın verileri, çocukların hem ders sırasında hem de ders sonrasındaki tartışmalarının kaydı alınarak elde edilmiştir. Ayrıca, çocuklar (4 hafta süresince ve sonrasında), drama deneyimleri sırasında ve sonrasında düşüncelerini yazmışlar ve bu tür bir çalışmanın katkılarını ve sonraki deneyimlerine olan etkilerini ifade etmişlerdir. Öğretmen, drama deneyimi sırasında, soru sorma stratejilerini geliştirerek, sorduğu sorulara verilen cevaplardan öğrencilerinin hangi seviyelerde düşünceler sunduğunu kaydetmiştir. Araştırmanın sonuçları dramının, çocuğun düşünme yetilerini ve biliş üstü farkındalığını güçlendirdiği yönündedir.

200 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir araştırmada kendilerini problem çözme konusunda başarılı hisseden öğrencilerin, problemleri durumlardan kaçınma yerine yaklaşımcı bir tarz tanıdıkları, kişisel kontrol duygusu yaşadıkları ve problem çözme yeteneklerine güvendikleri belirlenmiştir. Bu grup kendilerini başarısız olarak algılayan gruptan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal uyarılar açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (Batıgün, 2000).

Yassa (1999)'nın, lise öğrencilerinin yaratıcı dramaya katılımını incelediği nitel çalışmasının amacı; öğrencilerin yaratıcı dramaya katılmış olmaları hakkındaki düşüncelerini ve yaratıcı dramaya katılmalarının, onların sosyal etkileşimleri üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın verileri görüşme ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. İki erkek ve dört kız öğrenci ile ve üç öğretmenle araştırma yürütülmüştür. Yassa (1999)'nın, araştırması, yaratıcı drama katılımcılarının, günlük hayatlarındaki, kişiler arası ilişkilerindeki ortak tutum ve davranışlarının anlaşılmasını sağlamıştır.

Çalışma; yaratıcı drama uygulamalarına katılımın, sınıf içi sosyal etkileşimi ve öz güven duygusunu geliştirdiğini göstermiştir. Gözlem ve görüşmelerle elde edilen verilerin sonucunda ulaşılan bazı yaygın tutum ve davranışlar bireysel bazda ve toplumsal bazda olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bireysel beceriler: kendine güven (öğrencilerin kendine güvenleri gelişmiştir), iddialı olma, bireysel duygularını kontrol edebilme ve farklı fikir ve anlayışlara ilgili olma becerileridir. Toplumsal beceriler: demokrasi, esneklik (uyum), tolerans, iletişim, saygı ve empati becerileridir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırmada kullanılan ölçme aracının özellikleri ve uygulanması, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

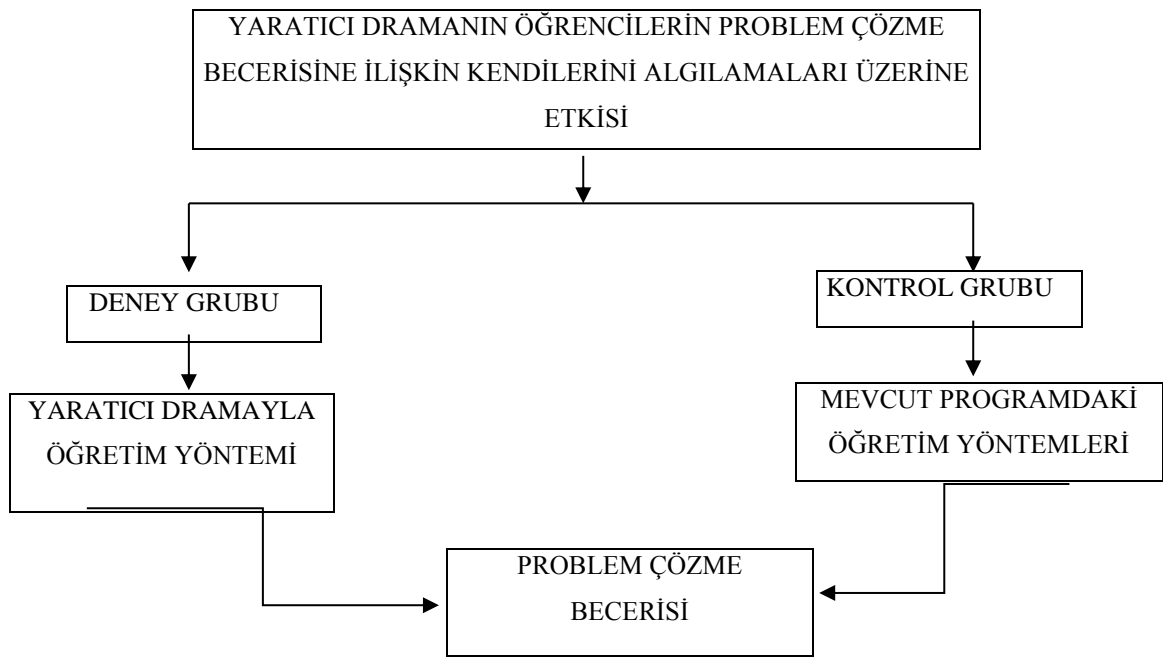
3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma modeli, “...araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak , verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi” dir (Karasar, 2009, s. 76). Bu araştırma için gerçek deneysel desen tasarlanmıştır. Gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara, seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmaları tanımlar (Büyüköztürk vd., 2009).

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin yaratıcı dramaya bağlı olarak problem çözme becerilerine ilişkin kendilerini algılama düzeyini ölçmek amacıyla yapılan bu araştırma için gerçek deneysel desenlerden biri olan ön test son test kontrol gruplu seçkisiz desen (the randomized pretest-posttest control group design) kullanılmıştır. Bu modelde ilk olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz olarak atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmada iç-geçerliliği tehdit eden tehlikeleri önlemenin bir yolu kontrol grupları kullanmaktır. Tarih, olgunluk, merkeze yönelme ve bunun gibi diğer kaynaklardan gelen hataları azaltabilmek ya da yok edebilmek amacıyla araştırmalarda deney grupları yanında, kontrol grupları alınmakta ve karşılaştırmalar deney ve kontrol grupları arasında yapılmaktadır. Adı geçen hatalar kontrol gruplarını da aynı derecede etkileyeceğinden bunların deney ve kontrol gruplarından elde edilecek sonuçlara olan

etkileri aşağı yukarı eşit olacaktır. Sonuçlar üzerinde istenmeyen değişkenlerin, hata değişkenlerinin etkileri aynı ise, kontrol ve deney grubu sonuçları arasında görülecek farkın deneysel değişkenden, yani, işlemden geldiğini söylemek mümkün görülmektedir. Kontrol grubu kullanmak, araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artıracak; böylece, sonuçlara daha büyük bir güvenle bakılmış olacaktır. Kuşkusuz, bunun arkasında, kontrol grubunun uygun yollarla tayin edilmiş olduğu sayılı yatmaktadır (Kaptan, 1995).



Şekil 3.1. Araştırmada Kullanılan Bağımlı- Bağımsız Değişken Akış Şeması

“Bütün deneysel araştırmaların temel özelliği bağımsız değişkenlerin kontrol edilebilmesidir” (McMilan, 2000, s. 207).

	Grup	Ön test	İşlem	Son Test
R	D(Deney)	O1	X	O3
R	K(Kontrol)	O2		O4

D: Deney grubu

K:Kontrol grubu

O1, O2, O3, O4: Bağımlı değişken

X: İşlem

Şekil 3.2. Öntest Sontest Kontrol Gruplu Seçkisiz Desen

Şekil 3.2’de görüldüğü gibi ön test son test kontrol gruplu deneysel desen modelinde deney grubuyla bir kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Eşit düzeyde bulunan gruplardan hangisinin deney grubu hangisinin kontrol grubu olacağı seçkisiz olarak (yazı tura yöntemiyle) belirlenmiştir. Deney öncesinde her iki gruba da problem çözme becerisi ölçeği ön test olarak verilmiştir. Daha sonra haftada 3 saat olmak üzere 8 hafta 24 saatlik program uygulanmıştır. Programın bitiminde her iki grupta ön test olarak kullanılan ölçek son test olarak tekrar verilmiştir.

3.1.1. Deney Gruplarına Yönelik İşlemler

Deney grupları için yapılan etkinlik aşamaları şunlardır:

1. Araştırmacı tarafından uygulama sırasında kullanılacak etkinlikler için yerli ve yabancı drama literatürü taranarak etkinlik havuzu oluşturuldu.
2. Oluşturulan havuzdan problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu düşünülen 50 adet drama etkinliği belirlendi.
3. Belirlenen bu etkinliklerin amaca uygunluğunu netleştirmek için eğitim alanında uzmanlaşmış üç öğretim üyesinin görüşlerine başvuruldu.
4. Uzman görüşleri dikkate alınarak sekiz hafta boyunca uygulanacak 24 tane yaratıcı drama etkinliği belirlendi.
5. Uygulama yapılacak sınıfın öğretmeni ile görüşerek haftada bir gün belirlendi ve o gün verilen ders saatleri içinde araştırmacı tarafından drama etkinliklerinin uygulanmasına karar verildi.
6. Deney grubu öğrencilerine uygulama süreci hakkında bilgi verildi.
7. Uygulama sürecine katılan tüm öğrencilere “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ön test olarak uygulandı.
8. Öğrencileri dersin merkezine almak amacıyla yaratıcı drama etkinliklerinin ders içindeki sırası öğrencilerle belirlendi.
9. Yaratıcı drama etkinliklerinde ihtiyaç duyulabilecek araç-gereçler araştırmacı tarafından sınıflara götürüldü.
10. Uygulama süresinin bitiminde öğrencilere “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” son test olarak uygulandı.

3.1.2. Kontrol Gruplarına Yönelik İşlemler

Araştırma kapsamına uygun olarak kontrol gruplarında aşağıdaki aşamalar izlenmiştir.

1. Kontrol grubu öğrencilerine “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ön test olarak uygulandı.
2. Uygulama süresi olan sekiz hafta boyunca dersler sınıf öğretmenleri tarafından mevcut öğretim programına göre işlendi.
3. Uygulama süresinin bitiminde “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” öğrencilere son test olarak uygulandı.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Erzurum ili 2012-2013 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören tüm ilkokul 4.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü nedeniyle, evreni oluşturan tüm öğrencilere ulaşmak ve uygulamaya dâhil edebilmek güç olduğundan örneklem/çalışma örneklemini alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini belirlemek için seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin ulaşılabilir, kolay uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesi yöntemidir (Büyüköztürk, 2009). Örneklemin kolay ulaşılabilirliği, sürecin ekonomikliği gibi faktörler göz önünde bulundurularak Erzurum ili Palandöken ilçesi Haşim İşcan İlkokulu’nda dördüncü sınıfta öğrenim gören 49 öğrenci ile çalışmaya karar verildi.

3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Verilerin toplanmasında Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” sorunsuz bir şekilde uygulanmıştır. Ölçek 24 maddeden ibarettir. Uygulama 8 hafta sürmüş olup ölçek öncelikle 2012-2013 eğitim öğretim yılı Kasım ayının ilk haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 49 öğrenciye ön test olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna problem çözme becerilerine yönelik drama uygulaması yapılırken kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmamıştır. Deney grubuna verilen bu eğitimler sekiz hafta boyunca araştırmacı tarafından verilen derslerde

yürütülmüştür. Uygulama grubundaki çalışmaların sona ermesinin ardından aynı ölçek bu defa son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırmacı ölçeği uygularken öğrencilere gerekli açıklamaları yapmış verilen sürede uygulamayı tamamlamıştır.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” Türkiye’de ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin problem çözme becerileri konusunda kendilerine ait algılayışlarını ölçmektedir. ÇPÇE, problem çözme becerilerine güven 12 madde, öz denetim 7 madde ve kaçınma 5 madde olmak üzere toplamda 24 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan 1-5 arasında puanlanan 5’li Likert tipi bir ölçme aracıdır.

Yapılan doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri sonucunda “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının cronbach alfa güvenirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır

Ölçek beşli Likert tipinde cevaplandırılacak şekilde düzenlenmiştir. Derecelendirme, “Hiçbir zaman böyle davranmam (1)”, “Ender olarak böyle davranırım (2)”, “Arada sırada böyle davranırım (3)”, “Sık sık böyle davranırım (4)”, “Her zaman böyle davranırım (5)” şeklinde yapılmakta ve puanlanmaktadır.

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, alınabilecek en yüksek puan ise 120’dir. Puanlar hesaplanırken, öz denetim ve kaçınma eğilimini yansıtan tamamı ikinci ve üçüncü faktörde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir (Serin, Bulut-Serin ve Saygılı, 2010).

3.4. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS (Statistical Package for The Social Science) 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular tablo şeklinde sunulmaktadır. Verilerin analizi aşamasında bağımsız gruplarda t- testi kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçların anlamlılığı $p < 0,5$ düzeyinde incelenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Güven Boyutuna Göre Ön Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?”Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında uygulama öncesi problem çözme becerilerinde güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemelerde t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun güven boyutuna göre ön test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

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

			Kişi Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	T	p (Anlamlılık)
Güven	Öntest	Deney	24	42,75	5,98	-1,28	,21
		Kontrol	25	45,58	4,74		

ÇPÇB ön testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.1’de verilen bulgulara bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere alınan iki grup türüne ait ön test puanları ortalamaları deney grubu için 42,75, kontrol grubu için ise 45,58’dir. Gruplar arasında ortalama puanlar açısından fark olsa da, bu fark $p < ,05$; $p = ,21$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4.2. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Denetim Boyutuna Göre Ön Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun öz denetim boyutuna göre ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Denetim Becerisine İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-testi Sonuçları

			Kişi Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p (Anlamlılık)
Öz Denetim	Öntest	Deney	24	23,58	4,42	-,83	,41
		Kontrol	25	25,16	4,82		

ÇPÇB ön testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.2’de gösterilen verilere bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup türüne ait ön test puanları ortalaması deney grubu için 23,58, kontrol grubu için ise 25,16’dır. Her iki grubun puanları arasında fark olsa dahi bu $p < ,05$; $p = ,41$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4.3. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Kaçınma Boyuna Göre Ön Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, kaçınma boyutuna göre ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Boyutuna İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-Testi Sonuçları

			Kişi Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	p (Anlamlılık)
Kaçınma	Öntest	Deney	24	17,58	4,62	-1,29	,20
		Kontrol	25	20,00	4,49		

ÇPÇB ön testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.3'te gösterilen verilere bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup türüne ait ön test puanları ortalaması deney grubu için 17,58, kontrol grubu için ise 20,00'dir. Her iki grubun puanları arasında fark olsa dahi bu $p < ,05$; $p = ,20$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

4.4. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubu ve Deney Grubunun Problem Çözme Becerisi Ön Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, problem çözme becerisi ön test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Ön Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-Testi Sonuçları

			N	Ortalama	Ss	t	P
Toplam	Ön Test	Deney	24	83,91	11,42	-1,52	,14
		Kontrol	25	90,75	10,48		

ÇPÇB ön testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.4'te gösterilen bulgulara bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere alınan iki grup türüne ait ön test puanları ortalaması deney grubu için 83,91, kontrol grubu için ise 90,75'tir. Her iki grup puan ortalamaları arasında fark olsa da $p < ,05$; $p = ,14$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Ön test sonuçlarından elde edilen bulgulara bakıldığında deney ve kontrol gruplarının puanları arasında istatistiksel olarak ($p < ,05$) için anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca bakarak grupların yansız atandığı görülmektedir.

4.5. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Güven Boyutuna Göre Son Test Puanları Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu arasında uygulama sonrası problem çözme becerilerinde güven, özdenetim ve kaçınma alt boyutlarında ve toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklemelerde t testi uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun güven boyutuna göre son test puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi uygulanmış ve sonucu Tablo 4.5’ te verilmiştir.

Tablo 4.5.

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

			N	Ortalama	ss	t	p
Güven	Son Test	Deney	24	51,58	5,77	-,55	,58
		Kontrol	25	52,91	5,91		

ÇPÇB son testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.5’te gösterilen bulgulara bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup türüne ait son test puanları ortalaması deney grubu için 51,58, kontrol grubu için ise 52,91’dir. Her iki grubun puanları arasında fark olsa dahi bu $p < ,05$; $p = 0,58$ olduğundan anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Çelikkaleli ve Gündüz (2010)’ ün 4. ve 5. Sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada hem kız hem de erkek öğrencilerin problem çözme becerisine güveninin olumlu yönde olduğu söylenebilir. Problem çözme becerileri önemli olmasına rağmen, problemlerin çözümü için sadece becerilere sahip olmak yeterli olmamaktadır(. Kruger

(1997), bireylerin problem çözme becerilerine sahip olmaları yanında sahip oldukları becerilerine güvenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bireylerin karşılaşılan problemlerin çözümünde; özgüven duygusuna sahip olma, nesnel bir bakış açısı, yaratıcı düşünebilme, olaylar karşısında fazla kaygılanmama, atılgan olabilme gibi bazı kişilik özelliklerinin katkısının olduğu belirtilmektedir (Saygılı, 2000). Largo-Wight, Peterson ve Chen (2005) yapmış olduğu çalışma ile toplam problem çözme becerileri ve problem bileşenleri, problem çözmeye güven, problem çözme yaklaşımı tarzı ve problem çözme kişisel kontrolünün her birinin bağımsız olarak stres algılamanızın önemli faktörleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan araştırmalarda bu araştırmanın zıttına belirtildiği gibi problem çözme ile özgüven arasında olumlu bir ilişki söz konusudur. Güven duygusu artan birey problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

4.6. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Öz Denetim Boyutuna Göre Son Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun öz denetim boyutuna göre son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Öz Denetim Boyutuna İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-testi Sonuçları

			N	Ortalama	Ss	t	p
Öz Denetim	Son Test	Deney	24	22,00	4,74	,33	,73
		Kontrol	25	21,25	6,04		

ÇPÇB son testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.6’da verilen bulgulara bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup türüne ait son test puanları ortalaması deney grubu için 22,00, kontrol grubu için ise 21,25’tir. Her iki grubun puanları arasında fark olsa dahi bu $p < ,05$; $p = ,73$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Rotter (1975), içten denetimli olan bireylerin olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrolü altında ve kendi davranışının bir işlevi olarak algıladığını; dıştan denetimli bireylerin ise karşılaştıkları olumlu ya da olumsuz olayları kişisel kontrollerinin dışında algıladıklarını ifade etmektedir (Strickland, 1989; Akt. Bulut Serin ve Derin, 2008).

4.7. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol ve Deney Grubu Arasında Kaçınma Boyutuna Göre Son Test Puanlarında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, kaçınma boyutuna göre son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Boyutuna İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-testi Sonuçları

			N	Ortalama	Ss	t	P
Kaçınma	Son Test	Deney	24	18,41	5,61	-,03	,97
		Kontrol	25	18,50	5,14		

ÇPÇB son testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.7’de verilen bulgulara bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere iki grup türüne ait son test puanları ortalaması deney grubu için 18,41, kontrol grubu için ise 18,50’dir. Her iki grubun puanları arasında fark olsa dahi bu $p < ,05$; $p = ,97$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Ayrıca Atıcı (2007) en çok dikkat çeken sonuç olarak öğrencilerin problemi kendisinin çözdüğünü ve başkalarının yardımına gerek duymadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin problem çözmekten kaçınmak yerine problemin üstüne gittikleri şeklinde yorumlanabilir. Problem çözmede kaçınma, problemi çözme konusunda bireylerin göstermiş olduğu geri çekilme, doğrudan problemi çözmeye çalışmama davranışdır. Karşılaşılan bir problemi çok boyutlu düşünebilen ve problemle ilgili daha fazla neden ortaya koyabilen bireyin probleminden kaçınma ya da geri çekilme davranışlarını daha az göstermesi doğaldır. Çok boyutlu düşünememe ve problemi

çözme konusunda kendini yetersiz hissetme problemden kaçınmanın sebepleri arasında düşünülebilir (Arslan, 2005).

4.8. “İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinden Oluşan Kontrol Grubu ve Deney Grubunun Problem Çözme Becerisi Son Test Toplam Puanları Arasında Anlamlı Fark Var Mıdır?” Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubunun, problem çözme becerisi son test toplam puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla bağımsız gruplarda t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Becerisi Toplam Puanlarına İlişkin Son Test Ortalama Puanları ve Bağımsız t-Testi Sonuçları

		N	Ortalama	Ss	t	P
	Son Test					
	Deney	24	92,00	12,53	-,15	,88
Toplam	Kontrol	25	92,66	8,96		

ÇPÇB son testlerinden elde edilen bulgu ve yorumlar için Tablo 4.8’te gösterilen bulgulara bakıldığında biri kontrol diğeri deney grubu olmak üzere alınan iki grup türüne ait son test puanları ortalaması deney grubu için 92,00, kontrol grubu için ise 92,66’dır. Her iki grup puan ortalamaları arasında fark olsa da $p < ,05$; $p = ,88$ olduğundan istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Ancak deney grubu son test puanlarında ön test puanlarına göre belirgin bir farklılık olduğu da görülmektedir. Bu sonuçtan yola çıkarak istatistiksel olarak anlamlı olmasa da yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine ilişkin kendilerini algılama düzeyleri üzerinde olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Elde edilen bulgulara dayanarak deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin problem çözme becerisinde kendilerine olan güven duyguları, özdenetimleri ve problemden kaçınma becerileri arasında fark olmadığı söylenebilir. Genel olarak ÇPÇB envanterinin sonuçlarından elde edilen bulgulara bakıldığında ise yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerini algılamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde çalışmanın bulguları ile ilgili elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda ileri sürülebilecek önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Deney ve kontrol gruplarına yapılan çalışmalar ve bu çalışmalardan elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.1. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Güven Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak problem çözme becerisine ilişkin öğrencilerin kendilerini algılamaları konusunda güven boyutunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ön test ortalama puanı 42,75 kontrol grubu ön test ortalama puanı 45,58 olarak belirlenmiştir. Son test ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunun ortalaması 51,58 kontrol grubunun ortalamasının ise 52,91 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında güven boyutu yönünden herhangi anlamlı bir fark yokken son test sonucunda da mevcut öğretim programındaki öğretim yöntemine karşın yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında güven boyutunda değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir.

Öğülmüş (2001) ise yaptığı çalışmada bireyin; problemin çözümünü çok zor olarak görmesi, kendisinin problemi çözemeyeceğini düşünmesi, imkânlarının yetersiz olduğuna inanması, kendini çaresiz görmesi ve çözüm konusunda aceleci davranması gibi düşüncelerin sorunun çözümünü engelleyen olumsuz düşünceler olduğunu ifade etmektedir. Bingham (1998) ise problem çözme ve özgüvenin döngüsel bir ilişki içinde

olduğunu; bireyin karşısına çıkan problemlerin çözümü için başkalarından yardım istemesi yerine sorunlara çözüm yolları bulması için cesaretlendirilmesinin ve bu süreçte bilgi ve becerisini kullanma fırsatı yakalamasının problem çözme becerisi ve özgüvenin gelişmesini hızlandığını ifade etmektedir.

5.1.2. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öz Denetim Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak problem çözme becerisine ilişkin öğrencilerin kendilerini algılamaları konusunda öz denetim boyutunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ön test ortalama puanı 23,58 kontrol grubu ön test ortalama puanı 25,16 olarak belirlenmiştir. Son test ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunun ortalaması 22,00 kontrol grubunun ortalamasının ise 21,25 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında öz denetim boyutu yönünden herhangi anlamlı bir fark yokken son test sonucunda da mevcut öğretim programındaki öğretim yöntemine karşın yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında öz denetim boyutunda değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir.

Nowicki ve Strickland (1973)’ın yaptığı çalışmada ise içten denetimli bireylerin dıştan denetimli bireylere göre, daha fazla araştırmacı ve bilgi toplayıcı olduklarını, bağımsız çalışma, başarı ve başarısızlıklarının sonuçlarını üstlenme özelliklerine daha fazla sahip olduklarını (Akt. Aydınay, 1996) ve problem çözmeye daha meyilli olduklarını, özgür iradesi ile düşünen, kararlar alan, kararlarını uygulayan ve sorumluluk alan bir kişiliğe sahip olduklarını ifade etmektedir (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2005). Bu çerçevede içten denetimin olayları ve bireyin kendi davranışlarını kontrol altına alma ile ilişkili olduğu ifade edilebilir.

5.1.3. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kaçınma Boyutuna Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri” ne verdikleri cevaplardan yola çıkarak problem çözme becerisine ilişkin öğrencilerin kendilerini algılamaları konusunda kaçınma boyutunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ön test ortalama puanı 17,58 kontrol grubu ön test ortalama puanı 20,00 olarak belirlenmiştir. Son test ortalama puanlarına bakıldığında deney grubunun ortalaması 18,41 kontrol grubunun ortalamasının ise 18,50 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında kaçınma boyutu yönünden herhangi anlamlı bir fark yokken son test sonucunda da mevcut öğretim programındaki öğretim yöntemine karşın yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Buna bağlı olarak yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında kaçınma boyutunda değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir.

Problem çözme konusunda olumlu düşünceler kaçınma davranışını engelleyebilir. Bireylerin “Ben problemlerimle baş edebilirim, bu problemler başa çıkılamayacak kadar korkutucu şeyler değil, bunlarla baş edebilmek büyük ölçüde bana bağlı (p.165)” gibi düşüncelerle ve akılcı bir bakış açısıyla problemlerine yönelmeleri bile sağlıklı düşünme ve etkili çözümler üretebilmelerine katkı sağlayabilir (Şahin, 2004). Her birey bir problemle karşılaştığında uygun baş etme stratejisini kullanma eğilimindedir. Baş etme stratejisi kullanma ile bireyin kendi yeteneğini ve deneyimlerini artırması arasında olumlu bir ilişki vardır (Andrew, Ainley ve Frydenberg, 2004).

5.1.4. Kontrol ve Deney Grubunda Yer Alan İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Toplam Puan Ortalamalarına Göre Ön Test ve Son Test Puanlarının Değerlendirilmesi

Uygulama okulunda yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde problem çözme becerisi toplam puan ortalamaları için yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ön test ortalama puanı 83,91 olarak kontrol grubu ön test ortalama puanı 90,75 olarak belirlenmiştir. Son test ortalamalarına

bakıldığında deney grubunun ortalaması 92,00 iken, kontrol grubu son test ortalamasının 92,66 olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar doğrultusunda yapılan uygulama öncesi deney ve kontrol grupları arasında problem çözme becerisi algıları toplam puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı gibi uygulama sonrasında da son test puanları için mevcut öğretim programındaki öğretim yöntemine karşı yaratıcı drama etkinliklerinin uygulandığı deney grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Sonuç olarak yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin kendilerine yönelik algılarında değişikliğe sebep olmadığı söylenebilir.

5.2. Tartışma

Yapılan çalışmalar bireyin çeşitli yönlerden gelişmesinde drama etkinliklerinin faydalarının olduğu yönünde ağırlık kazanmaktadır. Bu çalışmada da bireyin problem çözme becerisi bakımından kendisini algılayışı üzerinde yaratıcı drama etkinliklerinin etkisinin araştırılması amacıyla yapılmıştır. Ancak çalışmada elde edilen bulgular sonucunda bireyin problem çözme becerisi yönünden kendini algılaması üzerinde yaratıcı drama etkinliklerinin belirgin bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir.

Ancak öğrenciler, özellikle ilkokul öğrencileri aktif katılımında buldukları dersleri daha çok sevmektedir. Örneğin resim dersinde öğrenci işi yapan konumundadır. Aynı şekilde beden eğitimi, teknoloji tasarım ve müzik dersleri de öğrencinin izleyici ya da dinleyici değil birebir işin içinde oldukları derslerdir. Yaratıcı drama etkinliklerinin eğitimde uygulanması derslerde öğrencinin pasif kalmasını önleyecektir. Bu anlamda drama etkinliklerinden ders içi uygulamalarda yararlanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada yaratıcı drama etkinlikleriyle eğitim verilen deney gruplarına ve mevcut programının tavsiye ettiği tekniklerin kullanıldığı kontrol gruplarına yapılan çalışmalardan elde edilen veriler, iki grup arasındaki değişimin yaratıcı drama etkinliklerinin kullanıldığı deney gruplarının lehine olmadığını göstermektedir. Batıgün (2000)' ün 200 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ise öğrencilerin kendilerini problem çözme konusunda başarılı hissettikleri, problemleri durumlardan kaçınma yerine

yaklaşımçı bir tarz tanıdıkları, kişisel kontrol duygusu yaşadıkları ve problem çözme yeteneklerine güvendikleri belirlenmiştir.

Araştırma sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir okulda gerçekleştirilmiştir. Terzi (2003) çalışmasında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile kişiler arası problem çözme beceri algıları arasında bir anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Buna göre orta sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algısı alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerinkinden; üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algısı ise hem orta hem de alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerinkinden yüksek bulunmuştur.

Şahin (1999) çalışmasında sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde, çocukların bedensel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini sağlayacak koşulların yetersiz olmasının üst sosyo-ekonomik gruba göre farklılık yarattığını ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailenin genelde eğitim seviyesinin de düşük olduğunu ve bu durumun ailenin çocuk yetiştirme tutumundaki farklılığa yol açtığını ifade etmiştir. Araştırmacı bu tür ailenin çocuk eğitiminde baskıcı, çocuğun bağımsızlık ve araştırma girişimleri engelleyici bir tutum sergilemiş olabileceğini ve böyle bir ortamda yetişen çocuğun, ileride bağımsızlık yeteneğinden yoksun, kendine güveni olmayan, karşılaştığı herhangi bir problem karşısında yetişkinlere sığınan, bağımlı ve itaatkâr bir kişilik yapısı geliştirmesine neden olabileceğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerin ise çocuğa sunulan uyarıcı ve çevre zenginliği ile çocuklara düşünmeyi gerektiren ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri materyaller sağlayarak herhangi bir sorunla karşılaştıklarında değişik fikirler üretebilmelerine katkı sağlayabileceklerini belirtmektedir. Araştırmacı böyle bir ailede yetişen çocuğun, güven duygusunun gelişeceğini, girişken ve kendine güven duyan kişilik özelliklerine sahip olacağını ve böyle bir çocuğun problem çözmeye daha istekli, farklı çözüm yolları araştıran, problemlerinin çözümünde yetişkinlere sığınmayan, yaratıcı düşünme yeteneğine sahip bir birey olma olasılığının yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Nicel veriler dışında araştırmacı uygulamayı bizzat yaptığı için gözlemlerde bulunmuş ve de çeşitli sonuçlara varılmıştır. Bunlar:

Öğrencilerin ders dışında yaratıcı drama etkinliklerine katılmak çok hoşlarına gitmesine rağmen sınıf şartları buna pek fazla olanak verememektedir. Yaratıcı drama

etkinlikleri için kullanılacak yeterli mekânın olmaması, sınıfların darlığı ve yaratıcı drama etkinlikleri için gerekli materyallerin bulunmayışı çeşitli problemler doğurmuştur.

Görüşme yapılan diğer öğretmenlerin de derslerinde yaratıcı dramada yer alan etkinlikleri kullanmak istedikleri fakat müfredatlarının yoğun olmasının buna olanak tanımadığını ifade etmişlerdir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına bağlı kalınarak şu öneriler getirilebilir:

1-Araştırma ilkokul dördüncü sınıflarla sınırlıdır. Bu sebeple de benzer araştırmaların okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar farklı sınıf düzeylerinde yapılması önerilebilir.

2-Öğrenciler problem çözmek yerine problemden kaçmaktadırlar. Bu yüzden problem çözme becerisi öğrencilere küçük yaşlarda öğretilbilir ve hayata karşı mücadele edebilecek bireyler yetiştirilebilir.

3-Bu çalışmada araştırmacı tarafından yaratıcı drama etkinlikleri bulunmuştur. Öğrencilerinin problem çözme becerisini geliştirmek için farklı yaratıcı drama etkinlikleri hazırlanabilir veya bulunabilir.

4-Bu çalışmada öğrencilerin problem çözerken kendilerine olan güvenleri, problemden kaçma durumları ve problem çözerken gösterdikleri öz denetim becerilerindeki gelişmeler takip edilmiştir. Öğrencilere yaratıcı drama etkinlikleri yaptırılırken onları gözlemleyerek tanıma ve değerlendirmeye ilişkin çalışmalar da yapılabilir.

5-Bu çalışmada yaratıcı drama etkinliklerinin yapıldığı sınıflarda öğrencilerden toplanan veriler değerlendirilmiştir. Yaratıcı drama etkinliklerinin öğretmenlere ve öğrencilere ders içinde ve ders dışında sağladığı farklı yararların olup olmadığı da araştırılabilir.

6-Deney gruplarında bazı yaratıcı drama etkinliklerinde beş-altı kişilik kümeler oluşturulmuştur. Oluşturulan kümelerde etkinlik kurallarına uymayan öğrenciler nedeniyle bazı sorunlar oluşmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda

kurallara uymayan arkadaşlarından şikâyetçi oldukları hatta onlarla tartıştıklarını belirtmişlerdir. Bunun önlenmesi için etkinlik öncesi açıklamalara daha çok dikkat edilmedi.

7-Uygulama sırasında sınıf öğretmenleri müfredatlarının çok yoğun olduğunu söylemişlerdir. Müfredatlar hazırlanırken daha çok yaratıcı drama etkinliklerine yer verilebilir.

8- Bu çalışma sosyo- ekonomik durumu düşük olan bir okulda gerçekleştirilmiştir. Sosyo- ekonomik durumu orta ya da yüksek olan gruplar üzerinde de denenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif Öğrenme*. İzmir: BilişYayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*.
- Adıgüzel, Ö. (2010).(Ed.). *Yaratıcı Dramayı Tanımlayabilmek*. Ankara: Naturel Kitap Yayın Dağıtım.
- Adıgüzel, Ö.(2012). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Afenofsky, J. (2001). Developing your problem solving skills. *Career World, 29*.
- Akay, H. (2006). *Problem kurma yaklaşımı ile yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısı, problem çözme becerisi ve yaratıcılığı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, S., Sağlam, S., Kök, M. (2003). *Eğitim öğretimde drama ve oyunlar*. Erzurum: Cemre Ofset Yayıncılık.
- Akfirat, F. Ö. (2006). Sosyal yeterlilik. sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*.
- Aksu, M. (1993). "Problem Çözme Becerilerinin geliştirilmesi." Seminer Notu, TED Ankara Koleji Antalya Semineri, Antalya.
- Altun, M. (2002). *Matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaası.
- Altun, I. (2003). The perceived problem solving ability and values of student nurses and midwives. *Nurse Education Today, 23, 575-584*.
- Altun, M.(2004). İlköğretim çağındaki çocuklarda problem çözme gelişiminin incelenmesi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeler Birimi, (Ref. Nu.E2001/37).
- Arnold, J. D. (1992). *The complete problem solver*. Canada: John Wiley & Sons Inc.
- Arslan, A. (2003). Problem belirleme, önleme ve çözme. http://koniks.com/topic.asp?TOPIC_ID=670. Adresinden 12.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Arslan, C. (2005). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14, 75-94*.

- Atabay, A. (2004). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin sorun çözme becerilerinin ve sorun çözme yeteneğini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atıcı, M. (2007). Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışmalarını çözmede arkadaşlarının yardımına ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (2), 29-42.
- Ayaz, M. F. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrencilerin Problem Çözme Tutum ve Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. (2009). *Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydınay, A. (1996). *İş tatmini ile denetim odağı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bagayoko, K.S. (2000). *Problem solving paradigma*. *Collage Teaching*, 48, 35-51.
- Baldwin, P., Fleming, K. (2002). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London: GBR: Falmer Press.
- Bannister, A., Huntington, A. (Ed.). (2002). *Warming up. communicating with children and adolescents: action for change*. London: GBR: Jessica Kingsley Pub.
- Batıgün Durak, A. (2000). Problem çözmeye yönelik terapiler: tanımı ve değerlendirme. *Türk Psikoloji Bülteni*, 19, Aralık.
- Bayhan, G. (2000). *Problem çözme ve karar vermede yaratıcılık ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev. F.Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bozdoğan, Z. (2003). *Okulda rehberlik etkinlikleri ve yaratıcı drama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bottger, P.G., Yetton, P.W. (1987) Improving group performance by training in individual problem solving. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 651-657.

- Brahmachari, S. (Ed.). (2002). *Stages of the world. on the subject of drama*. London: Taylor and Francis Pub.
- Budak, B. (1999). *Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Bulut Serin, N. ve Derin, R. (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. (1999). *Teaching and learning through multiple intelligences*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Catterall, S. J. (1998). "Research on Drama and Theatre in Education." *Journal of Educational Research*. November/December. 87.
- Cox, J. (2002). *Teaching through drama*. USA: National Arts Education Research Center.
- Courtney, R. (1989). "Culture and Creative Drama Teacher." *Youth Theatre Journal*,3.
- Cüceloğlu, D.(1992). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M., Tertemiz, N. (2002); *Problem çözme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çelikkaleli, Ö. ve Gündüz, B. (2010). Ergenlerde problem çözme becerileri ve yetkinlik inançları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 361-377.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Dhillon, A.S. (1998). "Individual differences within problem-solving strategies used in physics." *Science Education*, 82, 379- 405.
- Dora, S. (2003). *Sosyal problem çözme envanteri (revize edilmiş formu)'nin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Dubow, E. F.(1991). A two-year longitudinal study of stressful life events, social support, and social problem solving skills: Contributions to children's behavioral and academic adjustment. *Child Development*, 62, 583- 599.
- Durusel, G. (2007). *İlköğretim okulları için uygulamalı drama*. İstanbul: Atak Matbaası.
- D’Zurila, T., Goldfried, M. (1971). Problem solving behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 18, 45-47.
<http://www.sanalpsikolog.com/ProblemCozmeBecerisi.doc>
- Erdem, Y. (2001). Yüksekokul ve sağlık meslek lisesi mezunu hemşirelerin problem çözme becerileri. *Yeni Tıp Dergisi*, 18, 11-13.
- Erdem, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme, eğitimde yeni yönelimler*, (Edt.:Özcan Demirel). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Fidan, N. (1996). *Eğitim psikolojisi okulda öğrenme öğretme*. Ankara: Alkım Kitabevi.
- Fredericks, A., D. (1993). Think about it-science problems of the day ideal school Alsip, Illinois: Supply Company.
- Frederickson, K. (1977). Myer gg: problem – solving skills: what effect does education have? *Amer J Nurs* , 7, 1167.
- Frey K.S. Hirschstein M.K. Guzzo B.A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social compctence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8(2), 102-112.
- Gebencililer, H. E.(2006).*The Effect of script as a drama technique on self confidence and language use. (Bir drama tekniği olan konuşma metninin kendine güven ve dil kullanımına etkisi)*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelbal, S. (1991). Problem çözme becerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 167.
- Gordon,W.J.J. (1961). *Synectics: the development of creative capacity*. New York: Harper & Row.
- Gönen, M. (2009) *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. Web:http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/icindekiler.htm adresinden 30.07.2012 tarihinde erişilmiştir.

- Gürdal, A., Şahin, E., Çağlar, A. (2001). *Fen eğitimi; ilkeler, stratejiler ve yöntemler*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Gürleyük, G.C. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenler açısından eleştirel düşünme eğilimleri, problem çözme becerileri ve akademik başarı düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hacısalıhoğlu, H.H., Mirasyedioğlu, Ş., Akpınar, A. (2003). *Matematik öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hamarta, E. (2009) .A prediction of self – esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73 – 82.
- Hatipoğlu, Y. Y. (2006). İlköğretim 5. sınıf matematik ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Henkel, S. A. (2002). Integrated curriculum, creative dramas: picture the possibilities. *Teaching Elementary Physical Education*. (November 2002)
- Henry, M. (2000). *Drama's ways of learning*. *Research in Drama Education*, 5.
- Heppner, P. P., Petersen, C. H. (1982). *The development and implications of a personal problem solving inventory*. *Journal of Counseling Psychology*. 29,. 66–75.
- Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. ve Jakson, J. (1985). Depression and attributional style: are they related? *Cognitive Therapy and Research*. 9, 105-113.
- Heppner, P., Krauskopf, C. J. (1987). The Integration of personal problem solving processes within counseling. *The Counseling Psychologist*, 15, 371.
- Heppner, P. P., Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*. 29 (4), 229-313.
- Hesapçioğlu, M. (1994). *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hornbrook, D. (Ed.). (2002). *Crafting dramas. on the subject of drama*. London: Taylor and Francis Pub.
- İstek, E., Karadaş, C., Özçelik, S., Saritaş. (2004). Öğrencilerin probleme dayalı öğrenim sürecinde yaşadıkları güçlüklerin saptanması. *3.Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi*, 29-30 Nisan 2004, Edirne.

- Johnson, C. (2002). Drama and Metacognition. *Early Child Development and Care*. Volume,172.
- Jonassen, D.H. (1997). *Instructional design models for well-structured and ill-structured problem solving learning outcomes*. *Educational Technology Research and Development*, 45, 65.
- Jonassen, D. H., Kwon, H. I. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face to face group problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 49, 35.
- Kaplan, A.Ö., Ercan, S. (2011). Yaratıcı düşünme tekniklerinden sinektik uygulamasına örnek bir araştırma: Çocuğun gözünde yaratıcılık. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2).
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (2002). Türkiye’de hizmet öncesi öğretmenlerin problem çözme becerilerine yönelik algıları üzerine bir inceleme. *Journal of Qafqaz University*, 9, 183-188.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (19.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (Ed.). (2002). *Örgün eğitimde dramatizasyon*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Kelner, L. B. (1993). *The creative classroom*. United States of America: Heinemann Portsmouth.
- Kneeland, S. (2000). *Problem çözme*. (Çev. N. Kalaycı.) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kneeland, S. (2001). *Problem Çözme*. (Çev: N. KALAYCI). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Koberg, D., Bagnal, J. (1981). *The universal traveler*. California: Kaufman Inc.
- Koray, Ö., Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 125-136.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Köken, N. (2003). Sosyal bilgiler öğretiminde problem çözme becerilerinin çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 55-68.
- Köseoğlu, İ. (2006). *Coğrafya öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kruger, L. J. (1997). Social support and self-efficacy in problem solving among teacher assistance teams and school staff. *The Journal of Educational Research*, 90 (3), 164-168.
- Largo-Wight, E., Peterson, P. M., & Chen W.W. (2005). Perceived problem solving, stress and health among college students. *American Journal of Health Behavior*, 29 (4), 360-70.
- Lumsdaine, E., Lumsdaine, M. (1994). *Creative problem solving*. New York: Mac Graw Hill.
- Marran, J. F., Rogan, D. V. (1966). Synectics: an explanation of the process and some comments on its application in the secondary school. *U.S. Department of Health, Education and Welfare Office of Education*.
- Mütercimler, E. (2006). Yüksek stratejiden etki odaklı harekate-geleceği yönetmek. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Mc Caslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Alyn and Bacon/ Longman Inc. Sample Chapter.
- Mert, İ. S. (1997). *Karar vermede yaratıcı problem çözme*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Monks, K., Barker, P., Mhanachain, A.N. (2001). *Drama as a opportunity for learning and development*. *Journal of Management Development*, 20.
- Norman, J. (1981). *Drama in education:a curriculum for change*. Oxford.
- Nunez, L. (2003). *Mental imagery: training students through drama to use imagery in text recall*. The degree doctor of philosophy. Arizona State University, USA.
- Oğuzkan, A.F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim: amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- O'Neill, C., Lambert, A. (1990). *Drama structures a practical handbook for teachers*. London :Heinemann Educational Book Inc.
- Otacıoğlu, S.G. (2007). Eğitim fakültelerinin farklı branşlarında eğitim alan öğrencilerin problem çözme beceri düzeylerinin karşılaştırılması *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 29, 73–83.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ömeroğlu, E. (2002). *Okul öncesi öğretmenin niteliğinin geliştirilmesinde yaratıcı drama eğitiminin rolü. yaratıcı drama 1985-1995*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Önder, A. (2002). *Eğitici drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Önder, A. (2003). *Yaşayarak öğrenmek için eğitici drama. kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 179-190.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim öğretimde yeni bir yaklaşım: yaratıcı drama. *Anadolu Üniversitesi Kurgu Dergisi*, 18.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (Çev. F. Halatçı.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Posamentier, A.S. (1998). *Problem-solving strategies for efficient and elegant solutions. a researce for the mathematics teacher*. California: Corwin Press, Inc.
- Ramsey, R.F. (1989). Effective problem solving. *The Shild & Lance*, 7(4).
- Ronis, D. (2001). Problem-based learning for math and science: integrating inquiry and the internet. Illinois: Skylight
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağlam, T. (1997). Eğitimde drama. *VI. Uluslar arası Eğitimde Drama Semineri. (23-28 Ekim 1995)*. Ankara: Çağdaş Drama Derneği.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. *Aile, Evlilik, Cinsellik, Anne-Baba Olmak: Eğitsel ve Psikolojik Çözümlemeler Semineri. (27-28 Nisan1989)*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- San, İ. (1990). Eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 573.
- San, İ. (Ed.). (2002). *Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

- Saracaloğlu, A. S. , Serin, O. ve Bozkurt, N. (2005). Eğitim bilimleri enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin problem çözme ve denetim odağı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 237-242.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- Schunn, C.D., Mc Gregor, M.U., Saner, L.D. (2005). Expertise in ill-defined problem solving domains as effective strategy use. *Memory & Cognition*.33(8), 1377-1387.
- Shure, M.B., Spivack G.(1970). Interpersonal problem-solving in young children: a cognitive approach to prevention. *Am J Community Psychol* ; 10:341-356.
- Seligmann, E.R. (2007). *Reaching students through synectics: a creative solution*. Doktora tezi. Northern Üniversitesi .
- Serin, O., Bulut-Serin, N., Saygılı, G. (2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri'nin (ÇPÇE) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sezgin, G., Çalışkan, S., Çallica, H., Ellez, M., Kavcar, N. (1998). Fen öğretiminde problem çözme stratejilerinin kullanımına yönelik bir çalışma, IV. *Fen Bilimleri Eğitim Kongresi*. Ankara: M.E. Basımevi.
- Slade, P. (1998). The importance of dramatic play in education and therapy. *Child Psychology*.
- Sonmaz, S. (2002). *Problem çözme becerisi ile yaratıcılık ve zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar: kesif yoluyla öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Stevens, M. (1998). *Sorun çözümleme* .(Çev. A. Çimen).İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Tanrıseven, I. (2000). *Matematik öğretiminde problem çözme stratejisi olarak dramatisasyonun kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanterinin uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, P. (2000). Drama classroom: action, reflection, transformation. *Falmer Press. And Psychiatry Review, 3*.
- Türk Dil Kurumu. (2012). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü.
TDKa,Türk Dil Kurumu
[http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=beceri&kategori=terim&hng=md\(07.01.2012\)](http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=beceri&kategori=terim&hng=md(07.01.2012))
- TDKb, Türk Dil Kurumu
<http://www.tdkterim.gov.tr/?kelime=e%F0itim&kategori=terim&hng=md>
adresinden 07.01.2012 tarihinde alınmıştır.
- Terzi Işık, Ş. (2000). *İlköğretim okulu 6.sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Ankara.
- Terzi, Ş. (2003). Altıncı sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algıları, www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_2/221-232.PDF, adresinden 10.08.2012 tarihinde alınmıştır.
- Tok, T., N. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *PİVOLKA,3*.
- Troutman, A. P.,Lichtenberg, B. K. (1994). *mathematics a good beginning:strategies for teaching children*. United States of America: Brooks/Cole Publishing Company.
- Turgut, M., F., Baker, D., Cunningham R., Piburn, M. (1997). İlköğretim fen öğretimi. Ankara: YÖK Dünya Bankası.
- Toluk Uçar, Z., Altun, A. (2006). *Sorun çözme becerilerinin öğretimi. içerik türlerine dayalı öğretim*. (Ed. A. Şimşek) 101-131, Nobel, Ankara.

- Uçar, Z., A. Altun. (2006). Sorun çözme becerilerinin öğretimi. (içinde) *İçerik türlerine dayalı öğretim*. s. 101-131. (Ed. A. Şimşek) Ankara: Nobel Yayınları.
- Ulaş, A. H. (2008). Effects of creative, educational drama activities on developing oral skills in primary school children. *American Journal of Applied Sciences* 5(7), 876-880.
- Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim becerileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ülküer, N. S. (1988). Çocuklara problem çözme becerisi nasıl kazandırılır? *Yaşadıkça Eğitim*,:5, (Ekim, Kasım, Aralık.)
- Ünsal, Y., Moğol S. (2006); Fizik öğretiminde problem çözme yöntemi ile ilgili olarak öğrencilerin değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(172), 287-296.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramının yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37,7-10.
- Üstündağ, T. (2002). İlköğretim programlarında eleştirel düşünme becerileri ve yaratıcı drama. *Türkiye 4. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. (21-23 Haziran 2002)*.
- Van De Walle, J.A. (1980). *Elementary school mathematics (teaching developmentally)*. New York & London: Longman.
- Yıldız, S.A. (2003). *Ebeveynin problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma*. Yayımlanmış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yassa, N. A. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education*, 4. (February)

EKLER

EK 1. İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri'nin (ÇPÇE)

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki 24 maddeyi dürüst ve samimi olarak, problemleri nasıl halletmeye çalıştığınızı gösterecek şekilde işaretleyiniz. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra verilen ifade ile ne kadar uzlaştığınızı veya ayrıldığınızı derecesini ifadenin karşısına (x) sembolü koyarak işaretleyiniz. Vereceğiniz cevaplar bilimsel bir araştırmaya ışık tutacağından boş bırakmamanız önem taşımaktadır. Samimiyetiniz için teşekkür ederim.

Serap MUTLU AYDIN

		1	2	3	4	5
1	Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					

17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunun olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunun olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					

“Problem Çözme Becerisine Güven” (1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23)

“Öz Denetim” (2, 4, 6, 8, 10, 12, 14) (Bu faktörlerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

“Kaçınma” (16, 18, 20, 22, 24) (Bu faktörlerin tamamı olumsuz olduğundan, hesaplama sırasında ters çevrilecektir.)

EK 2. YARATICI DRAMA ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Tersyüz

Grup Büyüklüğü Fark etmez

Materyaller Tersyüz önerilen konu soruları (sunulmuştur)

Süre 10-15 dk

Prosedür

Takımın, biri diğerinin içinde yer alan iki çember oluşturmasını sağlayın. İçteki çember dışa; dıştaki çember içe bakar. Çemberleri herkesin diğer çemberdeki bir kişiyle yüzleşeceği şekilde konumlandırın. Tek sayıda katılımcı varsa, gruplardan biri üçlü olacaktır. Takıma bu faaliyet sırasında hareket halinde olacaklarını ve onları ayakta tutacağınızı söyleyin. Tartışmaları için bir konu vereceğinizi bildirin. Konuyu partnerleriyle tartışmak için hareket öncesinde bir dakikaları olacaktır. Tartışacakları ilk konuyu verin. Bir dakika dolduğunda bağırın; “Hareket zamanı” ve nasıl hareket edeceklerini belirtin. Nasıl hareket edeceklerini seçin: Örneğin, dış çember iki kişi sola veya iç çember bir kişi sağa. Amaç herkesin hareket etmesi, yeni ve farklı partnerlerle eşleşmesidir. Herkesin yeni bir partneri olduğunda, diyalogların sonraki turu yeni bir konuyla başlar. Her turdan sonra ve hareket etmeden önce, herkesin partnerine bir şekilde teşekkür etmesini sağlayınız —sırt sıvazlama, “çakma”, “Sohbet için sağol” veya bir tür takdir. Yaratıcı olun!

Nasıl Dizeceğiz?

Grup Büyüklüğü Fark etmez

Materyaller Her takım için 12 plastik bardak, kronometre

Süre 20 ila 30 dakika

Prosedür

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

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

En Kötü Takım

Grup Boyutu Fark etmez

Materyaller : Yazı panosu kağıdı, gazlı kalemler

Süre 20 ila 30 dakika

Prosedür

Takımı yedi kişilik gruplara bölün. Her gruba yazı panosu ve gazlı kalem verin. Gruplara gelmiş geçmiş en kötü takımı tarif eden, en kötü takımın özelliklerini ve resmini içeren bir poster hazırlamaları için 20 dakika verilir. 20 dakika sonra, grupların posterlerini göstermesini sağlayın.

İpuçları

Sıkıntılı bir oturum olmaması için takip etmeniz gerekebilir. Bu etkinlik eğlenceli biçimde yapılmalı ve olumlu bir sonuca sahip olmalıdır.

Orange kardeşler

Grup Büyüklüğü Fark etmez

Materyaller Yazının kopyası: Orange Kardeşler (sunulmaktadır); düzgün görsel öge olarak her çift için bir portakal, kağıt tabak ve plastik bıçak alabilirsiniz

Süre 15 dk

Prosedür

Katılımcıları çiftler halinde eşleştirin. Yazı parçalarının kopyalarını dağıtın: Bir partner Valencia yazı parçasını alır; diğeri Navel. Herkes kendi parçasını okur ve sadece partneri tarafından özellikle istenen bilgileri paylaşabilir. Parçalarını okumaları için bir dakika verin; ardından müzakerelerine başlatın.

Yazı parçası: Portakal kardeşler

Navel Orange

Portakal kardeşler Navel ve Valencia ısrarcıdır, hedef odaklıdır ve ihtiyaçlarının karşılanması için ne gerekiyorsa yapmakta isteklidir. Kararlıdır, biraz inatçıdır ve rekabetçi olabilirler. Navel, sen gelecek vadeden bir aşçısın. Hatta, en yeni aşçılık eserlerinden biri büyük bir yarışmaya girdi. Ödül, en sevdiğin aşçı Emeril Lagasse'ın

yanında bir hafta stajyerlik. Çörek tarifeni için portakal tadına ihtiyaç var, bunu da portakal kabuğu rendeleyerek elde ediyorsun. Çok sıkışık bir zamanın var bu yüzden alışverişe gidemiyorsun. Endişelenecek bir şey yok, evde bir portakal kalmış. Ama bir dakika o portakala kardeşiniz uzanıyor. Pazarlığa başlasanız iyi olur!

Valencia Orange

Portakal kardeşler Navel ve Valencia ısrarcıdır, hedef odaklıdır ve ihtiyaçlarının karşılanması için ne gerekiyorsa yapmakta isteklidir. Kararlıdır, biraz inatçıdır ve rekabetçi olabilirler. Valencia, sen ailenin sağlık delisisin. Kendini sağlıklı yaşamaya adanmışsın; bu yüzden hangi planı uyguluyorsan çok disiplinlisin ve katımsın. En yeni rejimine göre, tam olarak akşam saat 4'te, yani az sonra taze sıkılmış bir portakal suyu içmen gerekiyor. Endişelenecek bir şey yok, evde bir portakal kalmış. Ama bir dakika... O portakala kardeşiniz uzanıyor... Pazarlığa başlasanız iyi olur!

Ortak Araba

Grup Büyüklüğü : En çok 12

Materyaller: Ortak Araba Talimatları, Ortak Araba İpucu Kartları, Ortak Araba Çözüm Kartları (tümü verilmektedir)

Süre 20 -25 dk

Prosedür

Her takım için bir set ipucu kartı ve çözüm kartı kopyalayınız ve kesiniz. İpucu kartlarını herkesin yaklaşık olarak aynı sayıda ipucu alacağı şekilde dağıtınız ve talimatlar verilene dek ipuçlarının ters tutulmasını sağlayınız. Takımdan birine talimatları, yüksek sesle okuması için veriniz. Talimatlar okunduktan sonra, takım ipuçlarını açar ve oyun başlar. Eğitimci, olası çözümlerin takip edilip işin kolaylaştırılması için çözüm kartlarını dağıtabilir veya oyuncuların bulmacayı çözüm kartları olmadan çözmesini isteyebilir; bu, oyunu daha da zorlaştıracaktır.

Köpekler

Grup Büyüklüğü: En çok 12

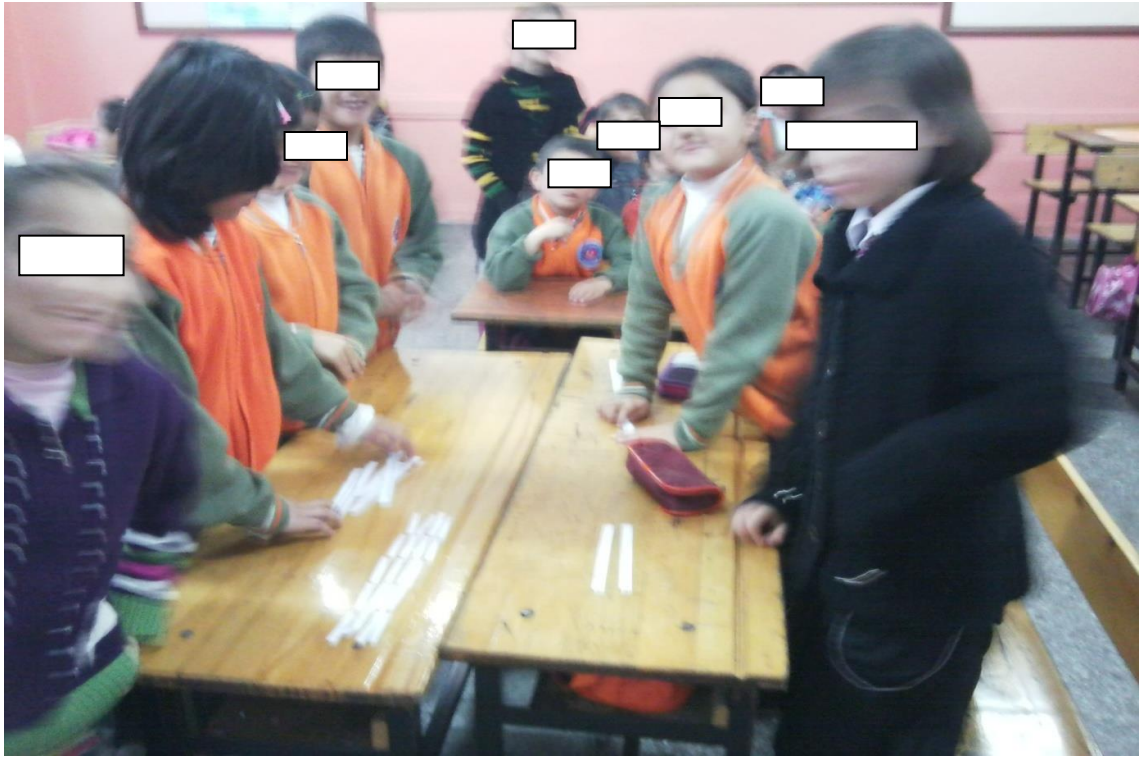
Materyaller: Köpeklere talimatları, Köpeklere İpucu Kartları, Köpeklere Çözüm Kartları (tümü verilmektedir)

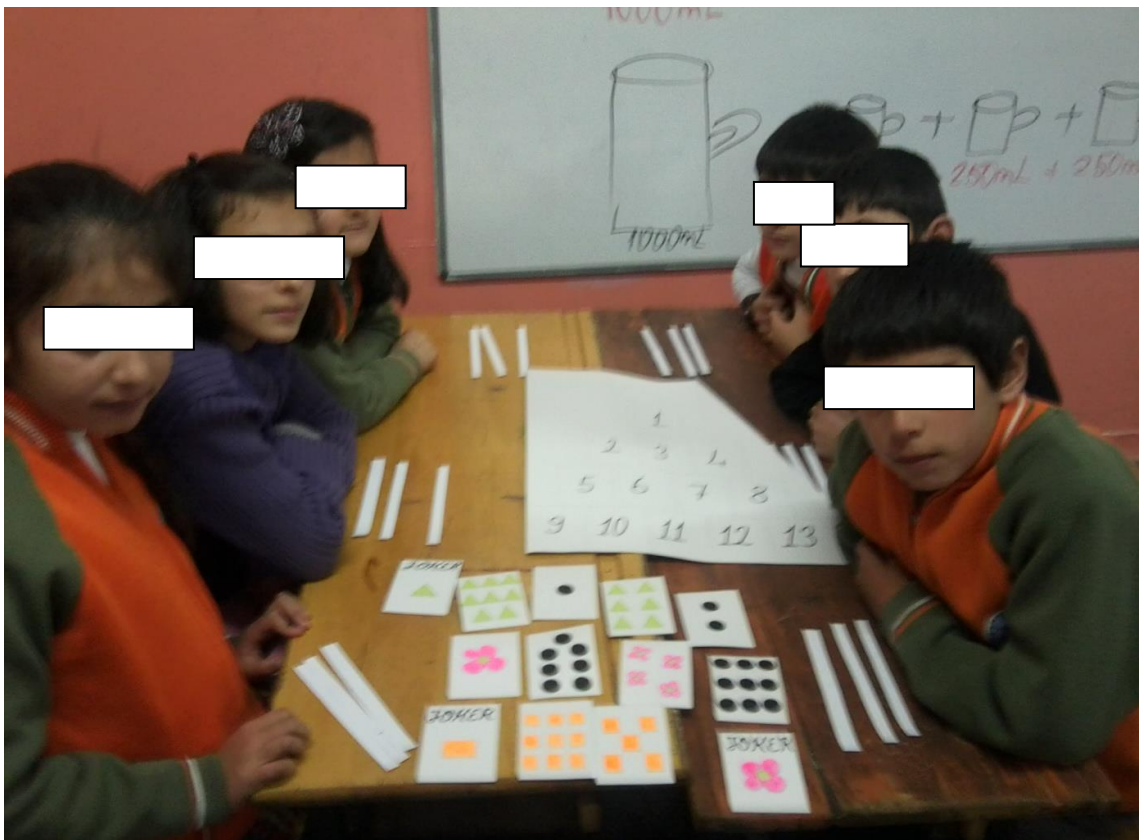
Süre: 20 ila 25 dakika

Prosedür

Her takım için bir set ipucu kartı ve çözüm kartı kopyalayınız ve kesiniz. İpucu kartlarını herkesin yaklaşık olarak aynı sayıda ipucu alacağı şekilde dağıtınız ve talimatlar verilene dek ipuçlarının ters tutulmasını sağlayınız. Takımdan birine talimatları okutturunuz. Talimatlar okunduktan sonra, takım ipuçlarını açar ve oyun başlar. Eğitimci, olası çözümlerin takip edilip işin kolaylaştırılması için çözüm kartlarını dağıtabilir veya oyuncuların bulmacayı çözüm kartları olmadan çözmesini isteyebilir; bu, oyunu daha da zorlaştıracaktır.

EK 3. UYGULAMA GRUBUNDAN GÖRÜNTÜLER







ÖZ GEÇMİŞ

28.01.1986 tarihinde Yozgat'ın Boğazlıyan ilçesinde doğdu. İlkokulu Boğazlıyan Cumhuriyet İlkokulunda, ortaokulu ve liseyi ise Boğazlıyan Anadolu Lisesinde okudu. Lise eğitimini başarıyla tamamladıktan sonra, 2004 yılında Samsun 19 Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümüne girdi. Bu bölümü bitirdikten sonra 2008 yılında sınıf öğretmeni olarak Erzurum'un Köprüköy ilçesi Eyüpler Köyü'nde göreve başlamıştır. 2010 yılında tayini Erzurum Köprüköy Akçam İlkokuluna çıkan araştırmacı halen görevine burada devam etmektedir.

2010 yılında Doç. Dr. A. Halim ULAŞ danışmanlığında İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı.