



**DRAMA TEMELLİ PAZARLAMA EĞİTİMİNİN ON BİRİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN TAKIM ÇALIŞMASI BECERİLERİNE ETKİSİ**

Hanife Çoban

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DRAMA VE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hanife

Soyadı : Çoban

Bölümü : Drama ve Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi : 17/10/2019

TEZİN

Türkçe Adı : Drama Temelli Pazarlama Eğitiminin On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Takım Çalışması Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Drama-Based Marketing Education on Teamwork Skills of 11th Grade Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hanife ÇOBAN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hanife ÇOBAN tarafından hazırlanan “Drama Temelli Pazarlama Eğitiminin On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Takım Çalışması Becerilerine Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

(Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara Üniversitesi)

Üye: İlkay ULUTAŞ

(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

E. Ömeroğlu

A. Köksal Akyol

İ. Ulutaş

Tez Savunma Tarihi: 18/09/2019

Bu tezin Drama ve Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğimi onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Eşim Ulvi, Oğlum Oğuz Kağan ve
Canım Aileme

TEŞEKKÜRLER

Araştırma süresi boyunca alanla ilgili engin bilgi ve tecrübeleriyle, tezin gidişatıyla ilgili planlamalarıyla yoluma ışık saçı, her şeyden ziyade zamanını hiçbir koşulda esirgemeyen, kendisini tanımaktan büyük mutluluk duyduğum değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans süresinde emeği geçen değerli hocalarım, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e, Prof. Dr. İlkey ULUTAŞ'a ve Doç. Dr. Ş. Gülin KARABAĞ'a teşekkür ederim. Üniversite hayatım boyunca üzerimde çok büyük emekleri olan, sevgili hocam Prof. Dr. Sezer KORKMAZ'a, Prof. Dr. Güler SAĞLAM ARI'ya, Prof. Dr. Sanem ALKİBAY'a, henüz lisans eğitimindeyken bile öğretmen olduğumuz hissini bize yaşatan rahmetle andığım değerli hocam Eriman TOPBAŞ'a, araştırmamın analiz kısmında desteğini esirgemeyen Yıldız YILDIRIM'a ve araştırmamın uygulama aşamasında yer alan öğrencilere, okul öğretmen ve idarecilerine teşekkür ederim. Araştırmamın her aşamasını yakından takip eden, destek olan, ilgilerini esirgemeyen Sefer ve Gülcan ÇOBAN'a, her an varlığını hissettiren Cemil ÇOBAN'a, tezimin özellikle en sıkıntı yaşadığım anlarında yardımcım olan Azra ÇOBAN'a çok teşekkür ederim. Bana hep iyi ki dedirten, eğitim hayatım boyunca ilerlemem için dayanak olan canım babam Recep BALCI'ya, tezimin her aşamasında yanımda olan beni azimlendiren, sevgisiyle yaşadığım canım annem Neriman BALCI'ya, bugüne kadar ne başardıysam temelleri olan Alaaddin, Selahattin ve Cevriye BALCI'ya, mutluluk kaynaklarım yeğenlerim Bertuğ Taha ve Gökçe BALCI'ya ve destekleriyle hep yanımda olan tüm akrabalarım çok teşekkür ederim. Yüksek lisans hayatım boyunca tüm gerginliklerime tahammül eden, her zaman destekten çok daha fazlasını hissettiren, hayatımın anlam ve aydınlığı canım eşime ve elbette onunla geçirmem gereken zamanlardan kısıtığım halde beni sabırla bekleyen, en sıkıntılı zamanlarımda yüzüme tebessümler saçan varlığıyla hayat bulduğum canım oğluma çok teşekkür ederim. En son teşekkürüm bu hayat yolunda karşılaştığım için hep şükür sebebim olan ve destekleriyle araştırmamın aslında gizli kahramanları canım arkadaşlarıma özellikle Necmiye YÜKSEL'e çok teşekkür ederim.

DRAMA TEMELLİ PAZARLAMA EĞİTİMİNİN ON BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TAKIM ÇALIŞMASI BECERİLERİNE ETKİSİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Hanife Çoban

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2019

ÖZ

Bu araştırma, drama temelli pazarlama eğitiminin mesleki ve teknik liselerin on birinci sınıfına devam eden pazarlama ve perakende alanı öğrencilerinin takım çalışması becerilerine etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Sincan ilçesine bağlı farklı iki mahalledeki on birinci sınıfa devam eden 21’i deney, 18’i kontrol olmak üzere toplam 39 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Pazarlama ve Perakende alanı öğrencilerinden oluşmuştur. Araştırma sürecinde veriler, “Genel Bilgi Formu” ve “Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı” hazırlanmıştır. “Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği” ön test olarak deney ve kontrol grubuna uygulandıktan sonra, “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı” sekiz hafta süreyle haftada iki gün olacak şekilde sadece deney grubuna uygulanmıştır. Sekiz haftalık eğitim programının sonunda TÇYÖ son test olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından dört hafta sonra verilen eğitimin kalıcı olup olmadığını belirlemek için deney grubundaki öğrencilere TÇYÖ eğitimci tarafından tekrar uygulanmıştır. Genel Bilgi Formu ve TÇYÖ elde edilen verilerin analizleri sonucunda “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı”na katılan deney grubu öğrencileriyle, bu eğitime katılmayan kontrol grubu öğrencileri arasında farklılığın olup olmadığı, deney grubunun ön test-son test puanlarıyla, kontrol grubunun ön

test-son test puanları arasında farklılığın bulunup bulunmadığı ayrıca deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında farklılık olup olmadığı t-testi kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı’nın öğrencilerin takım çalışması becerilerinin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu saptanmıştır.



Anahtar Kelimeler : Drama, Eğitimde Drama, Takım Çalışması, Pazarlama, Ortaöğretim
Sayfa Adedi : 109
Danışman : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

THE EFFECT OF DRAMA-BASED MARKETING EDUCATION ON TEAMWORK SKILLS OF 11th GRADE STUDENTS

(Master Thesis)

Hanife Çoban

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

October 2019

ABSTRACT

The aim of this study is to specify the effect of drama-based marketing education on teamwork skills of 11th-grade students of vocational and technical high schools. The research was conducted through experimental design with pre-test and post-test control group. The study group was determined with homogeneous sampling from purposeful sampling methods. The study group of research consisted of 39 students, attending the Vocational-Technical High School of the Municipality of Ankara-Sincan in two different neighbourhoods in 2018-2019 academic years. While 21 students took part in experimental group, 18 students took part in control group. The data were collected through 'General Information Form' and 'Teamwork Susceptibility Scale'(TWSS) during the the research process. Within the scope of the research, 'Drama-Based Marketing Education Teamwork Program' was prepared. TWSS was applied as pre-test to the experimental group and the control group, after that 'Drama-Based Marketing Education Teamwork Program' was applied to the experimental group two times a week for eight weeks. At the end of the eight-

week training program, TWSS was applied as post-test to the experimental and the control group again. Four weeks after applying the post test, TWSS was applied to the experimental group by the trainer to determine whether the training is permanent or not. As a result of the analysis of data obtained from ‘General Information Form’ and TWSS, it was determined by using t-test whether there was a difference between experimental group students who participated in the ‘Drama-Based Marketing Education Teamwork Program’, and control group students who did not participate this training. Furthermore, by using the t-test, it was also determined whether there was a difference between the experimental groups’ and the control groups’ pre-test and post-test scores and whether there was a difference between the post-test scores and permanency test scores of experimental group students. As a result of the findings, it has been determined that ‘Drama-Based Marketing Education Teamwork Program’ has positive and permanent impact on the development of teamwork skills.

Keywords:Drama, Drama in Education, Teamwork Skills, Marketing, Secondary Education

Page Number: 109

Supervisor: Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜRLER	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM 2	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. Pazarlama Eğitimi.....	11
2.2. Takım Çalışması.....	12
2.3. Eğitimde Drama	14
2.3.1 Eğitimde Dramanın Temel Bileşenleri	18
2.3.2. Drama Teknikleri	21
2.4. İlgili Araştırmalar	28
BÖLÜM 3.....	33

YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırmanın Modeli.....	33
3.2. Çalışma Grubu	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.3.1. Genel Bilgi Formu	36
3.3.2. Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği.....	36
3.3.2.1. <i>Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği Geçerlik Güvenirlilik Çalışmaları</i>	37
3.4. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programının Hazırlanması	45
3.5. Veri Toplama Süreci ve Programın Uygulanması	47
3.5.1. Genel Bilgi Formunun ve Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği (TÇYÖ)'nin Ön Test Olarak Uygulanması.....	48
3.5.2. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programının Uygulanması.....	48
3.5.4. Son Test Olarak Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği (TÇYÖ)'nin Uygulanması.....	51
3.5.5. Kalıcılık Testinin Uygulanması	51
3.6. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM 4.....	53
BULGULAR VE YORUM	53
4.1. Normallik Varsayım Testi (Shapiro-Wilk Testi) İlişkin Bulgular.....	53
4.2. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Takım Çalışması Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular	54
4.3. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait TÇYÖ Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	63
5. BÖLÜM.....	65
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
5.1. Sonuçlar.....	65
5.2. Öneriler	66
EKLER.....	77

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılım</i>	34
Tablo 2. <i>Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Baba Eğitim Bilgilerine İlişkin Dağılım</i>	35
Tablo 3. <i>Ortaöğretim On Birinci Sınıf Öğrencileri için Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Çalışma Grubuna Dahil Olan Öğrencilerin Ankara İli Merkez İlçelerine Göre Dağılımı</i>	38
Tablo 4. <i>Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasının Yürütüldüğü Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı</i>	39
Tablo 5. <i>Geçerlik Güvenirlik Çalışmasının Yürütüldüğü Çalışma Grubu Öğrencilerinin Anne Baba Eğitim Düzeyi Bilgilerinin Dağılımı</i>	40
Tablo 6. <i>Tüm Maddeler İçin Madde-Toplam Test Korelasyonları</i>	41
Tablo 7. <i>19 Maddelik Ölçeğe İlişkin Regresyon Katsayıları</i>	43
Tablo 8. <i>Alt-Grup-Üst Grup (%27) İçin T-testi Sonuçları</i>	44
Tablo 9. <i>Alt Boyutlar ve Ölçek Toplamı Arası Korelasyonlar</i>	45
Tablo 10. <i>Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği Toplamında ve Alt Boyutlarında Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Shapiro-Wilks Testi Sonuçları</i>	53
Tablo 11. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının TCYÖ Ön test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i>	55
Tablo 12. <i>Deney ve Kontrol Gruplarının TCYÖ Son test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları</i>	56

Tablo 13. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin TÇYÖ Ait Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler t-testi Sonuçları</i>	59
Tablo 14. <i>Kontrol Grubundaki Öğrencilerin TÇYÖ Ait Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler t-testi Sonuçları</i>	62
Tablo 15. <i>Deney Grubundaki Öğrencilerin TÇYÖ Ait Toplam Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler t-testi Sonuçları</i>	63



SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEGEP	Mesleki Eğitim Geliştirme Projesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
DTPETÇP	Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı
TÇYÖ	Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitimde drama, öğretmenin rehber, öğrencinin merkezde ve aktif olduğu, kuralların öğretmen rehberliğinde katılımcılarla birlikte belirlendiği, eğitim ya da öğretime dair bir konunun öğrencilerin kendi yaşantılarından yola çıkılarak, yaparak yaşayarak öğrenildiği çağdaş bir eğitim anlayışıdır. Eğitimde drama sayesinde, öğretmenin merkezde ve aktif olduğu, bilginin öğretmenin otoritesine verildiği, öğrencinin pasif kaldığı, sonuç odaklı geleneksel eğitim anlayışına yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Eğitimde drama, öğrencinin kendini keşfetmesini, bilginin farkına varmasını, sorgulama yapmasını, yaşantılarına dayanan bilgiyi dramadaki yaratıcı sürece transfer etmesini olanaklı kılan süreç odaklı bir anlayışa dayanmaktadır. Drama esnasında, öğrenci aktif olduğu için öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla daha çok iletişim halinde bulunarak sosyalleşmeyi öğrenir. Bu durum drama sürecinin bir grup içerisinde gerçekleşmesinin sonucudur. Drama bir grup içerisinde gerçekleştiği için takım çalışması becerilerinin kazandırılmasına doğal bir ortam sağlamaktadır.

Pazarlama resmi ya da özel tüm kurum ve kuruluşların küreselleşen dünyada kendilerini geliştirmek ve tanıtmak için faydalandıkları bir alan haline gelmiştir. İş dünyasında ise bütün işletmelerin ana hedefi olan kar sağlamak, başarılı bir pazarlama ve perakende faaliyetiyle gerçekleşen iyi bir satış ağının kurulmasıyla sağlanacaktır. Başarılı bir pazarlama ve perakende faaliyetinin gerçekleşebilmesi bu alanda nitelikli ve kalıcı eğitim almış bireylerle gerçekleşebilecektir. Bu nedenle mesleki ve teknik liselerde ihtiyacı karşılamak adına pazarlama ve perakende eğitimi verilmektedir. Bu eğitimlerle kazandırılmak istenen iletişim, liderlik, planlama, sorumluluk bilinci, çatışma yönetimi gibi yeterlilikleri kapsayan takım çalışması önemli görülmektedir.

Takım çalışması, belli bir amaca ulaşmak için değişik beceri, eğitim ve fikirlere sahip kişilerin bir araya gelerek yaratıcı yeteneklerini ve bilgilerini paylaşması veya birleştirmesi olarak tanımlanabilir. Bilgi çağında, bilgiyi bir araya getirerek yeni eğilimler ortaya koyan topluluklar başarılı olmaktadır. Birçok kuruluş başarılı olmak adına yeni yönetim anlayışlarını benimsemekte, bireysellikten ziyade takım çalışmasıyla hareket ederek verimli sonuçlar ortaya koyabilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Pazarlama yirminci yüzyılın başında geleneksel boyuttan sıyrılarak akademik bir disiplin olarak ele alınmaya başlanmıştır. Dünyada ilk pazarlama dersinin verildiği 1902 yılından sonra, pazarlama bilimi iktisat biliminin alanından ayrılarak yeni tanımlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Pazarlamanın birçok iş alanını etkilemesiyle birlikte her iş alanının kendi pazarlama tanımını yapması farklı pazarlama yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Kaya, 2010). İş dünyasında gelişen bu durum pazarlama elemanlarına duyulan ihtiyacı artırdığı düşünülmekte ve pazarlama eğitiminin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Türkiye'nin dünyanın önde gelen ekonomileriyle rekabet edebilmesi için iş gücü niteliğini artırması gerekmektedir. İş gücü niteliğinin artırılması mesleki eğitim sistemine yapılacak yatırımlara gereken önemin verilmesiyle sağlanabilir. Avrupa Birliği'ne üye ülkeler istihdam olanaklarını iyileştirmek, iş hayatına adaptasyon, rekabet edebilme gücünü mesleki eğitime yaptıkları yatırımlarla sağlamaktadır (Mesleki Eğitim ve Öğretim Güçlendirme Projesi [MEGEP], 2011) Pazarlama ve perakende eğitimi Türkiye'de mesleki eğitim kapsamında faaliyet yürüten ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Bu alanda ortaöğretim öğrenimini tamamlayan öğrenciler satış danışmanı, sigortacı, emlak komisyoncusu olarak iş hayatına katılmaktadır. Mesleki olarak yetkinliğe ulaşmak isteyen öğrenciler öğrenimlerine lisans hayatında pazarlama, bankacılık ve sigortacılık, bankacılık ve finans, sermaye piyasası, sigortacılık risk yönetimi, uluslararası ticaret, sivil hava ulaştırma işletmeciliği gibi alanlarda devam ederek nitelikli eleman olarak iş hayatına katılmaktadır (Megep, 2011).

İş hayatında kalitenin artırılması, çalışanların fikirlerine daha fazla değer verilmesi, rekabet ortamındaki baskının olumsuz etkilerinden kurtulabilmek adına takım çalışması önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Pazarlama alanında en iyi performans iyileştirme

stratejisi takım kurmak ve takımı motive etmekle sağlanabilir. Pazarlamada takım demek, motive olmuş, dostane ilişkilerle birbirini destekleyen, bilgi akışı sağlayan, heyecanı yüksek kişiler topluluğu demektir. Takım çalışması öğrenilen bir olgudur, bu sayede pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine takım çalışması eğitimi verilerek öğrencilerin bilgi, beceri ve yetenekleri takımın enerjisi ile üst düzeye çıkarılabilir ve eğitim ortamına bağlılıkları artırılabilir. İş hayatına erken katılan pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine takım çalışması becerilerinin kazandırılması ile iletişim, takım ruhu, ortak amaç, liderlik, yaratıcılık, uyum, müzakere gibi alanlarının ihtiyacı olan özelliklere cevap verebilmeleri sağlanabilir (Luecke, 2008).

İş dünyasına katılan pazarlama ve perakende alanı öğrencilerinin karşılaştıkları sorunların başında uygulanan eğitim sisteminin uygulamaya dönük olmayışı gelmektedir. Bu sebeple öğretilen kuram ve modellerin uygulamaya dönük olarak işlenmesi gerekmektedir (Brennan & Pearce, 2008). Eğitimde drama yöntemi tüm derslerin yaparak ve yaşayarak öğrenilmesini sağlayan bir yöntem olduğu için pazarlama ve perakende eğitiminde yaygın olarak kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle pazarlama eğitiminde kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilecek ve öğrencilerin iş dünyasına adaptasyonu sağlanabilecektir.

Bilgi çağındaki bireye, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, problem çözme becerisi kazandırabilmek, bilimsel düşünebilmesini sağlamak, analiz gücünü artırabilmek ezbere dayalı, çağa uyumu sağlamayan, kalıplaşmış eğitim programları ile mümkün olamamaktadır. Bireyi yetiştirmeye dayalı sistemlerin bilgi çağında öğrenmeyi öğretecek temel kavramları anlama, yorumlama ve deneyimleyerek uygulayabilme olanağı vermesi gerekmekte aynı zamanda takımla çalışmayı, fikir sunmayı, analiz etmeyi, farklı yollarla iletişim kurmayı sağlayacak yeni öğrenme yöntemleriyle mümkün olacaktır. Eğitimde drama tam olarak bu amaca hizmet etmektedir (Üstündağ, 2006). Eğitimde drama, geleneksel eğitim anlayışının aksine tüm öğrencilerin duyguları, duyuları ve aklıyla katıldığı, öğrencilerin yaşama ait deneyimleri tanınması ve bu deneyimleri drama esnasında yaşayarak öğrenmesine olanak tanır. Bu öğrenmeler tüm öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir (Anderson & Kotler, 1996).

Drama yönteminin önemli öğelerinden biri de gruptur. Yapılan çalışmalar bir grup içerisinde gerçekleşir ve katılımcılar kendilerine katkı sağlayacak öğrenmeleri grupla etkileşim halinde yaparak yaşayarak öğrenir (Adıgüzel, 2015). Eğitimde drama ile okullarda ders konuları birey ya da gruplara öğretilirken, o konu yaparak yaşayarak, birey tarafından özümsemesi sağlanarak öğretildiği için öğrenciler tarafından içselleştirilebilmekte ve grup içerisinde dışa

vurması sağlanarak birey toplumsallaşabilmektedir (San, 2006). Eğitimde drama ile öğrenciler grupla bir arada faaliyette bulunarak karşılıklı güven ve dayanışma yeteneklerini geliştirirler. Bu karşılıklı paylaşım ortamı sayesinde öğrenciler farklı görüşleri dile getirebilir ve diğer kişilere analiz ederek aktarabilir. Bu kazanım gerçek dünyada çocukların karar verebilen ve problem çözebilen bireyler olmalarını sağlamaktadır (Fulford, Hutchings, Ross, & Schmitz, 2001).

Alan yazın incelendiğinde, Başbuğa (2019) eğitimde drama temelli etkili iletişim programı kapsamında 48 dokuzuncu sınıf öğrencisiyle yürüttüğü araştırmasında eğitimde dramanın öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğunu belirlemiştir. Kars (2018) felsefe dersi siyaset felsefesi ünitesi kazanımları çerçevesinde geliştirilen yaratıcı drama atölyesinin öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarının ve akademik başarılarının belirlenmesini amaçladığı araştırmasında, 26 on birinci sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasıyla, yaratıcı drama atölyesinin öğrencilerin felsefe dersine yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına pozitif yönde etki ettiğini tespit etmiştir. Kurt (2018) tarih dersinde yer alan konuların öğretiminde eğitimde dramanın bir yöntem olarak öğrenci başarısına etkisi, eğitimde drama kullanımının etkililiği, öğretim sürecine olan katkısı ve tarih dersi öğretimi açısından önemi saptanmaya çalıştığı araştırmasında 30 ortaöğretim öğrencisiyle çalışma yapmıştır ve bu çalışmanın sonucunda drama yöntemi ile işlenen tarih derslerinin, düz anlatım yöntemiyle işlenen tarih derslerine göre daha etkili ve verimli olduğunu, öğrencilerin akademik başarı düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Uludağ (2018) yürüttüğü çalışmada, ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi kapsamında önemli bir yere sahip sanatlardan beşi olan, Teşhis, Teşbih, Cinas, Kinaye ve İstiare sanatlarının öğretim sürecinde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi belirlenmeye yönelik 36 on birinci sınıf öğrencisi ile çalışma yapmıştır. Bu araştırma sonucunda Türk Edebiyat derslerinin drama temelli öğretiminde geleneksel anlatıma göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Goodman (2017) ortaokul drama dersinde iletişim, takım çalışması ve empati gibi temel sosyal becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin başka akademik konuların öğrenilmesinde yarar sağlayıp sağlamadığı konusunu incelediği çalışmada 193 altıncı, yedinci, sekizinci sınıf öğrencisinden ayrıca 40 öğretmen ve yöneticiden topladığı veriler sonucunda, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin drama dersine dikkat çekici oranda değer verdiklerini, öğretmenler ve yöneticilerin anket sonuçları değerlendirildiğinde tüm kategorilerde öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir. Kömeçoğlu (2017) tarafından farklı sürelerde drama

eğitimi almış ęřretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumlarını incelediği çalışmasında 150 ęřretmenden gęřüş toplamıştır, takım çalışmasına ilişkin tutumların ęřretmenlerin aldığı drama eğitimi süresinin uzamasına göre pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Anderson ve Loughlin (2014), eğitimde dramanın ingilizce ęřrenenlerin akademik dil kullanımına etkisini araştırmaya yönelik olarak 18 üçüncü sınıf ęřrencisiyle yürüttükleri çalışmanın sonucunda drama temelli İngiliz dili sanat dersinde ęřrencilerin dil kullanım becerilerinin arttığı ve ekiple birlikte çalışırken daha karmaşık ifadeler kullandıkları gęřülmüřtür. Kalidas (2014), bir ęřrenme aracı olarak dramanın kullanımını incelediği araştırmayı 90 üniversite ęřrencisiyle yürütmüş ve araştırmanın sonucunda eğitimde dramanın sadece ęřrencilerin dil yeterliliklerini artırmakla kalmayıp aynı zamanda ęřrencilerin mesleki bir iş modülünü ęřrenme ve anlama becerilerini de artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Hollander (2009) eğitimde dramayla ortaokul ęřrencilerinin bir topluluktaki rollerine ilişkin algılarını anlamaya yönelik 8 ortaokul ęřrencisiyle yapılan çalışmanın sonucunda ęřrencilerin dramayı özgür, yaratıcı ve diğer derslerin zorluklarından gerekli bir kırılma yeri olarak değerledikleri ve bu özgürlüğün sağlanması ve başkalarıyla yaratıcı iş birliği yapma fırsatının ęřrencilerin motivasyonunu artırdığı gęřülmüřtür. Brennan ve Pearce (2008) pazarlama dersi kapsamında ęřrencilerin eğitimde drama tutumlarını niceliksel olarak ölçmek için yürüttüğü çalışmasında 35 lisans son sınıf ęřrencisine drama temelli pazarlama eğitimi uygulamış ve ęřrencilerin serbest biçimli dramatik doğaçlamalar sayesinde daha iyi iletişim kurdukları, sağduyu kavramını ęřrendikleri ve pazarlama dersi kapsamında eğitimde dramaya olumlu tutum geliştirdiklerini saptamıştır.

Takım çalışmasına yönelik alan yazına bakıldığında ise, Helme, Lepp, Lunden ve Lundgren (2017), yüksek lisans eğitiminde dramanın ęřrenme ortamında kullanımının ekip çalışması ve iş birliğine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışma 22 yüksek lisans ęřrencisiyle yürütölmüştür. Araştırmanın sonucunda drama atölyesinin dinamik bir ęřrenme ortamı yarattığı ve dramanın katılımcıların farklı mesleklerde birbirlerinin önceliklerini daha iyi anlamalarını sağladığı belirlenmiştir. Dramanın radyolojik müdahale alanında ekip çalışmasını ve iş birliğini teşvik etmek için yararlı bir ęřrenme aracı olduğu belirtilmiştir. İlhan ve İnce (2015) takım çalışması eğilimlerini ortaya koymak amacıyla 950 meslek yüksek okulu ęřrenciyle yapılan çalışmada toplumsal duyarlılık projesi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle ęřrencilerin takım çalışması eğilimlerinin olumlu olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmada, ęřrencilerin takım arkadaşları ile etkili iletişim kurabilme, kendilerine verilen zamanı iyi değerlendirebilme ve ortak çalışabilme gibi

yetenekleri kazandıkları görülmüştür. Güçlü & Okçu (2015) öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik 730 ilköğretim öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmanın sonucunda öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algılarıyla örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Işık (2014) takım çalışması ve örgütsel güven arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek üzere yaptığı araştırmasında, bir çağrı merkezinde çalışan 250 kişi üzerinde anket uygulanmış ve bu bağlamda, takım çalışmasına ilişkin elde edilen üç faktör; iletişim, yeniliğe açıklık, katılım-güven olurken, örgütsel güvene ilişkin üç faktör ise; yöneticiye güven, çalışma arkadaşlarına güven ve iş yerine güven olarak belirlemiştir. Takım çalışması ve örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Hüseyinoğlu (2011) takım çalışması ve personel güçlendirme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada 330 banka personeliyle yürüttüğü araştırmasında takım çalışmasıyla personel güçlendirme arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Bahadır (2010) tarafından yapılan çalışmada reklam ajanslarında takım çalışması takım etkinliğine yönelik olarak 100 ajans çalışanına anket uygulanmış ve analiz sonuçlarına göre takım çalışmasıyla takım etkinliğine yönelik liderlik, motivasyon, kaynak kullanımı, performans hedefleri, iletişim ve yaratıcılık boyutlarında olumlu bir ilişkinin olduğunu saptamıştır. Koparan (2005) takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik yürüttüğü çalışmasında iki ayrı pazarlama firmasında çalışan 97 personele takım çalışması programı uygulanmış ve araştırmanın sonucunda takım çalışması ile personel performansı arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere, eğitimin farklı kademelerinde kullanılan drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı, derslerin daha verimli geçmesini sağladığı, geleneksel eğitim yöntemlerine göre öğrenci ve öğretmenlerin drama eğitimine olumlu tutum geliştirdikleri, drama eğitim süresinin uzamasıyla öğrenmelerin kalıcılığı arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, öğrencilerin dramatik doğaçlamalar sayesinde daha etkili iletişim kurdukları görülmüştür.

Takım çalışması eğitimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında takım çalışmasıyla bireyler etkili iletişim becerisi kazanmakta, ortak çalışabilme, kararlara katılma, yeniliğe açıklık, güven duygusu, liderlik, motive olabilme, kaynak kullanımı, yüksek performans gösterme ve yaratıcılık boyutlarında beceri kazandıkları aynı zamanda takım çalışması sayesinde

bireylerin çalıştıkları kurumla bağlılıklarını içselleştirdikleri ve bireylerin performanslarını artırdıkları görülmüştür.

Özetle, yaparak yaşayarak, deneyimleyerek öğrenme sağlayan drama eğitiminin geleneksel eğitim anlayışına göre akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğinden ve kazandırılmak istenen becerilerin kalıcılığını artırdığı görüldüğünden, takım çalışması eğitiminin drama ile verilmesinin daha etkili olacağı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında pazarlama eğitiminde drama yoluyla takım çalışması becerileri kazandırılmasına yönelik bir çalışmanın bulunmadığı ve bu durumun da bir problem olduğu görülmektedir. Bu araştırmayla drama temelli pazarlama eğitiminin takım çalışması becerilerine etkisini ortaya koymak planlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Drama yöntemi, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekler. Drama hoşgörülü, demokratik, birbirini anlayan empati yeteneği gelişmiş bireylerin yetişmesine ortam hazırlar. Drama öğrencilerin okulda, bir grup içerisinde, yaparak yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmelerini ve birtakım becerileri kazanmalarını olanaklı hale getirir.

Öğrencileri iş dünyasına hazırlayan meslek okullarının, iş dünyası için gerekli olan birtakım becerileri geleneksel eğitim anlayışıyla öğrencilerine kazandırmaları güç olacağından ezberci anlayışın dışına çıkarak öğrencilerin iş ortamını deneyimleyecekleri öğretim yöntemlerine yer vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmayla, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Pazarlama ve Perakende alanı on birinci sınıfa devam eden öğrencilere uygulanan drama temelli pazarlama eğitiminin takım çalışması becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu temel amaç kapsamında pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine uygulanan drama temelli pazarlama eğitiminin takım çalışması becerilerine etkisini açığa çıkarmak için aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır;

1. Ortaöğretim on birinci sınıfa devam eden pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine uygulanan “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı (DTPETÇP)”nın takım çalışması becerilerine etkisi var mıdır?

2. Ortaöğretim on birinci sınıfa devam eden pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine uygulanan “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı (DTPETÇP)”nın takım çalışması becerilerine etkisi kalıcı mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Drama, bir grup içerisinde gerçekleşen ve o grubun yaşantılarından yola çıkarak şekillenen, yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasını sağlayan, bireylerin özgüven, demokratik tutum ve karar verme becerisini geliştiren, ileride karşılaşılabilecek durumların provasını olanaklı hale getirerek, öğrenilen bilgi ve becerinin yaşama nasıl aktarılacağına dair bireye deneyim yaşatan ve eğitimin her kademesinde kullanılabilen bir yöntem olduğundan dolayı önemli görülmektedir.

Rekabetin artmasıyla birlikte iş dünyası, geleneksel çalışma yöntemlerinden giderek uzaklaşmakta, verimliliği artıracak çalışma yöntemlerine geçiş yapmaktadır. İşletmeler için sayıca bir ürün ya da hizmetin artması olarak tanımlanan verimlilik kavramı 21. yüzyılda bir ürün ya da hizmetin sayıca daha fazla kişiye fayda sağlamasıyla ilgili bir kavrama doğru evrilmeye başlamıştır. Verimlilik kavramının bu dönüşümü işletmelere yeni çalışma yöntemlerine geçmelerini zorunlu hale getirmiştir. 21. yüzyılda verimlilik için bireysel olarak farklı kişilerin ve yaratıcı fikirlerin bir araya gelerek çalışma yürütmeleri gerektiği düşünülmektedir. Takım çalışması tam da bu kavramları karşılayan modern bir çalışma yöntemidir. Takım çalışmasıyla birlikte farklı deneyimler yaşamış bireyler bir araya gelmekte, becerileriyle birbirini desteklemekte, ortak hedefi gerçekleştirmek için çabalamakta, fikirlerini rahatça sunmakta ve alınan kararlara ortak olmaktadır. İş dünyası içerisinde faaliyetlerini takım olarak gerçekleştiren alanların başında pazarlama sektörü gelmektedir. Pazarlama mesleğini seçmiş bireyler geleneksel eğitim anlayışıyla eğitim gördüklerinde takım çalışması becerilerine tam olarak sahip olamamaktadır. Bu sebeple takım çalışması eğitiminin beceriye dönüşme ve kalıcı olması için öğrencilere uygulama yapacakları, iş ortamının provasını eğitim ortamında deneyimleyebilecekleri, yaparak yaşayarak öğrenecekleri bir öğrenme ortamının sunulması gerekmektedir. Eğitime farklı bir bakış açısı kazandıran drama yönteminin öğrencilere aktif oldukları öğrenme ortamını sunması özellikle mesleki derslerinin öğretilmesi için kullanıldığında meslek derslerinin yoğun olarak görüldüğü on birinci sınıfta eğitimde dramanın kullanılması önemli görülmektedir.

Takım çalışması becerisi kazanan bireyler ileride çalıştıkları kurumda karşılaştıkları problemlere daha kolay çözüm üretebilecek, iletişim yeteneğine sahip olabilecek, her durumda motive olmayı öğrenebilecektir. Bu sebeple takım çalışması eğitiminin drama ile verilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Zira liselerin pazarlama eğitimine bakıldığında genel olarak derslerin anlatım, soru yanıt, beyin fırtınası yöntemleriyle işlendiği bilinmekte, eğitimde drama yönteminin yaygın olarak kullanılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma eğitimde drama yönteminin ortaöğretim pazarlama alanında takım çalışması becerisi kazandırmaya yönelik, örnek teşkil edeceğinden önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmada:

- Araştırmada kullanılan “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği”nin öğrencilerin takım çalışması becerilerini ölçtüğü,
- Ölçme araçları uygulanırken araştırmaya katılan öğrencilerin soruları doğru şekilde anladıkları ve cevaplamalar esnasında içten davrandıkları,
- Araştırma kapsamında geliştirilen “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı (DTPETÇP)”nın öğrencilerin takım çalışması beceri kazanımını desteklediği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

- Drama temelli takım çalışması becerilerine yönelik daha önce eğitim almamış öğrencilerle,
- “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği”nden elde edilen puanlarla,
- “Genel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle,
- “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı (DTPETÇP)”nın etkinlikleriyle,
- Eğitimin verildiği 2018-2019 eğitim öğretim yılı Ankara ili Sincan ilçesindeki Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi on birinci sınıfa devam eden Pazarlama ve Perakende alanı öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Pazarlama: Müşterilerin gereksinimlerini ve beklentilerini anlama ve bu çerçevede hizmetlerin nasıl tasarlanıp sunulabileceğini planlama işlemidir (Walters, 1992).

Takım Çalışması: Görev ve hedefleri başarmak amacıyla uyumlu, üretken, etkili ve verimli bir şekilde birlikte çalışmaya yatkın takım üyeleri sağlama aracı ve sürecidir (Chen, 2009).

Eğitimde Drama: Eğitimin hedefleri için önceden belirlenmiş kuralları olan, bir lider tarafından yönlendirilen ve çeşitli tekniklerin yardımıyla ortaya konulan, yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan tanıyan bir eğitim yöntemidir (Önder, 1999).



BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada, drama temelli pazarlama eğitiminin mesleki ve teknik liselerin on birinci sınıf pazarlama ve perakende öğrencilerinin takım çalışması becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde pazarlama eğitimi, takım çalışması, eğitimde drama konuları ele alınarak ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Pazarlama Eğitimi

Dünyanın küresel bir pazar haline gelmesinde teknolojinin gelişmesi ve yürütülen pazarlama faaliyetleri katkısı söz konusudur. Küreselleşmenin doğal bir sonucu olan bu durum işletmeleri ulusal değil uluslararası düşünmeye zorlamakta ve uluslararası pazarlamanın öneminin her geçen gün daha da artmasına sebep olmaktadır. Küçük işletmelerin bile tüm dünyada tanınmayı vizyon edindiği bir çağda pazarlama alanı yadsınamaz öneme sahiptir. İşletmelerin vizyonlarına ulaşmaları kaliteli ve nitelikli eğitim görmüş pazarlama elemanları sayesinde gerçekleşecektir (Tan, 2014).

İşletmelerin nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaları nedeniyle alanla ilgili yeterliklere sahip olan eğitilmiş insanlar yetiştirmek meslek liselerinde pazarlama alanının açılması ihtiyacını doğurmuştur. Her geçen gün daha da gelişen pazarlama ve perakende alanına ulusal ve uluslararası standartlarda nitelikli insanlar yetiştirmek ve bu alanda oluşan istihdam açığını kapatmak, her yaşta ve her düzeyde bireye hitap edecek programlar hazırlamak sektörün insan gücü ihtiyacını da karşılayacaktır (MEGEP, 2011). Talep eden öğrenciler lisans ve yüksek lisans eğitimi olarak sektörün ihtiyacına cevap verebilmektedir.

Günümüzde pazarlama eğitiminde öğrencilerin uygulama yaparak deneyimsel yolla öğrenmeleri geleneksel ve teorik yöntemlere göre giderek daha çok tercih edilir hale gelmiştir. Bu sayede öğrencilerin pazarlama derslerine ilgileri artmakta ve öğrenilen teorik

bilgilerin hayata geçirilebilme oranları yükselmektedir (Tuna, Kalkan, Yörük, & Ergür, 2012).

Pazarlama alanı doğası gereği örgütsel bir yapının gücünden beslenmektedir. Hızlı değişimler yaşanan pazarlama alanında değişime ayak uydurmak ve yaratıcı fikirler ortaya koymak için katılımcı, örgütsel bağlılığı yüksek ve motive olmuş insan kaynağının varlığı büyük önem arz etmektedir. Bu durum ancak etkin bir takım çalışması ile gerçekleştirilebilir.

Bir takımın başarılı olmasının en önemli unsuru, o takımın psikolojik atmosferi, diğer bir deyişle takım kültürü, takım ruhudur. Eğitim örgütlerinde takım çalışmasına başlamadan önce, takım çalışmasına uygun bir kültürel alt yapı oluşturulmalıdır. Oluşturulacak kültürel yapıda öncelikle iyi işleyen bir iletişim sisteminin olması, çalışanların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımlarının sağlanması, farklılıklara saygının esas olması, güvenli bir örgütsel iklimin sağlanması vb. büyük önem arz etmektedir. Böylelikle etkili takım çalışması sonucunda sinerji ortaya çıkartılır ve takım misyonunun başarısını geliştiren gerçek bir takım kültürü oluşturulur (Biçer, 1997).

Pazarlama eğitiminde öğrencilerin sinerjisinden faydalanmak, sürece aktif katılımlarını sağlamak, öğretmen öğrenci iletişimini güçlendirmek, alandaki bilginin sağlıklı olarak aktarılmasını olanaklı hale getirmek adına, takım çalışmasının gücünden faydalanmak gerekmektedir.

2.2. Takım Çalışması

Takım çalışması, ortak bir amaç uğrana birlikte çalışan kişilerin, özel ve genel amaçlara ulaşmak için karar alma sürecinde görev aldıkları, karşılaştıkları sorunlara etkin ve pratik çözümler sundukları, verimliliği yükseltme gayreti içerisinde oldukları, organizasyon içerisinde çalışan kişilere verilen önemin normale göre arttığı, işi benimseme ve iş tatmininin kolaylıkla sağlandığı oluşumlardır (Hellriegel, 1997; Işık, 2014).

İş dünyasındaki teknolojik, finansal veya stratejik ögeler, işletmelerin piyasada ki konumu ve geleceği için güçlü unsurlar olarak nitelendirilmektedir. Takım çalışması ise bu unsurlar kadar etkin olmakla birlikte bütün yönetimler tarafından uygulanan bir unsur olmadığı için, uygulayan firmalara rekabet konusunda avantaj sağlamaktadır (Lencioni, 2002).

Takım çalışması, şirketlerin kurum kültürünün ve şirket içi etkinliğin artmasını, üretim sistemlerinde verimliliğin ve kalitenin artmasını, personelin kişisel becerilerinin yükselmesi,

Çalışanların motivasyonunu artırması, problem çözme becerilerini geliştirmesi, özgün iş üetme yenilik gibi kazanımların elde edilmesini, şirketler için önemli bir konumda olan maliyet konusunda fayda yaratması, bilginin paylaşılmasını ve performansın yükseltilmesini desteklemesi ve sinerjik yapısı sebebiyle önemli ve kaçınılmazdır (Katzenbach & Smith, 2005; Küçük, 2008).

Takım çalışmasının barındırdığı özelliklere bakıldığında:

- Takımın ortak noktada çaba gösterdiği bir amaç vardır.
- Takımların kendi iç dinamikleriyle belirlediği çalışma alanları vardır.
- Yapılacak olan iş ve iş bölümleri takım üyeleri tarafından planlanır ve belirlenir.
- Her bir takım üyesi diğer takım üyelerinin eksik taraflarının gelişmesine olanak sağlayıp yeteneklerini geliştirerek, çok yönlü çalışma ortamının oluşmasını sağlayabilir.
- Her bir takımın özgün çalışma stratejileri vardır.
- Takımların bir lideri ya da sözcüsü vardır. Takım üyeleri, takımda yeni çalışanların seçiminde etkili olabilirler (Marchington, 2000).

Takım çalışmasına ihtiyaç duyulmasının birtakım nedenleri bulunmaktadır. Takımlar, farklı kişisel yetenek ve tecrübeleri olan bireylerin bir araya getirilmesi ile birbirini tamamlayan özellikler kazanmaktadır. Yeteneklerin ve için nasıl yapılacağı konusundaki bilginin tüm takımda bulunması, takımların yenilenme, kalite ve müşteriye iyi hizmet gibi çok yönlü zorlukları daha kolay çözmesine olanak sağlamaktadır. Takımlar; net hedef ve yaklaşımları bir arada geliştirerek etkili zaman kullanımı ve inisiyatif almayı desteklemektedir. Takımlar esnekler ve değişen olay ve taleplere duyarlı olduklarından yeni bilgi ve değişimlere, daha hızlı, daha doğru ve etkili olarak adapte olabilirler. Takımlar; için ekonomik ve yönetsel yönlerini geliştirerek eşsiz bir sosyal yön oluşturmaktadır. Takımların performansları üyelerce eğlence şeklinde gerçekleştirilir. Takımın başarısı üyelerin motivasyon ve bağlılığını da artıracaktır (Koparan & Özler, 2006).

Takım çalışmasında bireylerin birlikte çalışmaları sonucu sinerjik etkinin varlığı, dolayısıyla takım çalışmasının etkinliği birçok faktöre bağlı bulunmaktadır. Motivasyon, iletişim, liderlik, uyum bu faktörlerin başında gelmektedir. Bu faktörleri birbirlerinden ayrı düşünmek mümkün değildir. Her biri doğrudan ya da dolaylı olarak birbirlerini etkilemekte ve bir bütün olarak performansa yansımaktadır (Robbins & Judge, 2009).

Takımlar oluşurken bazı aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar; oluşum, karmaşa, kural koyma, başarıma ve dağılma aşamasıdır. Bazı takımlar, sadece birkaç toplantıda ilk dört aşamayı hızlıca ilerletirler, hâlbuki diğerleri uzun süre karmaşa aşamasında mücadele edebilir ve kalabilirler. Bazen bir takım, bir toplantıda kural koyma ya da başarıma aşamasını deneyimleyebilir ve gelecek toplantıda karmaşa aşamasına geri dönebilir. Burada ana formül herhangi bir anda takımda aşamanın kabul edilebilir ve uygulanabilir olmasıdır (Clark, Lawrence, Runkel, Oldfield, & Rider, 1971). Takımların oluşum aşamalarının amacı, kavramsal, birleştirici ve işlevsel örgütler sunmaktır. Takımların oluşum aşamalarında; takımların oluşturulmasından, sorunlarla yüzleşmesine, problemlerin üstesinden gelmeye, çözümler bulmaya, planlı çalışmaya, çözümleri ortaya koymaya kadar tüm gerekli ve kaçınılmaz aşamalar söz konusudur. Bu aşamalar; üyelerin sağlıklı iletişim kurarak birbirlerini tanımaları, birbirlerine nasıl davranılması gerektiğinin belirlenmesi, uyumlu şekilde hareket edebilmeleri, iş tanımlarının yapılarak rollerin belirlenmesi, takımın sinerjisi sayesinde kendini bütüne ait hissetme ve bütünün parçası olarak hareket edebilme duygusunun geliştirilebilmesine doğru bir seyir izlemektedir (Eren, 2001).

2.3. Eğitimde Drama

Eğitimde drama öğrenciye kazandırılmak istenen davranışı, öğretilmek istenen bir kavram, kelime, olay ya da bir düşüncüyü tiyatro tekniklerinden faydalanarak canlandırmak ya da oyun yoluyla öğretmektir. Eğitimde drama, diğer eğitim yöntemleri gibi eğitimsel hedefleri olan ve bu hedefler doğrultusunda daha çok kaba motor hareketlerle yapılan rol oynama, canlandırma ya da duyuşsal süreçlere dayanan ifade etme, tartışmaya dayalı tüm öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle gerçekleşen grup etkinlikleridir. Drama yöntemi drama sürecine katılan tüm katılımcılar için eşsiz bir öğrenme boyutu yaşatır (Ömeroğlu, Ceylan, Erbay, & Özyürek, 2010). Eğitimde drama ile öğrencinin girdiği rolü yaşaması ve drama sürecinde grupla iletişim kurarak sosyalleşmesi sağlanır (Dinapoli, 2009). Eğitimde drama öğrencinin girdiği başka bir rolde olsa kendi yaşantılarına dayanacağı için öğrencinin içsel duygularını ve bilincini anlamaya olanak tanır (Dolye, 1993). Eğitimde drama öğrencilerin düşünme becerileri için benzersiz bir zihin deneyimi sunduğu gibi drama esnasında vücutlarını kullanmalarına olanak tanıdığı için beden deneyimine sahip olmalarını da sağlar. Eğitimde dramayla zihin ve beden her an birbiriyle ilişki içerisinde (Osmond, 2007).

Eğitimde drama öğrencilere bir konuyu detaylıca öğrenme imkanı sunduğu için o konu hakkında derin bir anlayış geliştirebilir. Aynı zamanda öğrenciler geleceğe yönelik yaşantı

ya da durumları da prova ederek, durum ve rolleri algılayıp öğrenebilmelerini olanaklı hale getirir (Wagner, 1976). Yaşamın çok yönlü algılanarak deneyimlerin zenginleştirilmesi adına bireylerin farklı olay ve durumlarla ilgili farklı rollere girerek, farklı yaşantıları tanınması, yaparak yaşayarak öğrenmesiyle öğrenmelerin kalıcı olması drama çalışmalarının bir sonucudur. Drama çalışmalarıyla bireye kazandırılmak istenen davranışların aynı zamanda kalıcı olması dramanın kazanımları arasındadır. Y yaparak yaşayarak öğrenmesine bağlı olarak öğrenmelerin kalıcı olması ve yaşantıya aktarılması göz önüne alındığında dramanın bireyin gelişiminde önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Köksal Akyol, 2003). Drama esnasında bireyler yaşanmışlıklarından hareketle anlamlandırdıkları kavramların yeni anlamlarıyla karşı karşıya kalarak bilişsel olarak o kavramı yeniden düzenler ve yeni bakış açılarına sahip olurlar. Drama bireye yeni yaşantılar, hayata karşı yeni görüşler sunarak bireyin kendini gerçekleştirmesini olanaklı hale getirebilir (Üstündağ, 1994). Drama aynı zamanda yaşamdaki gerçek olayların bireye aktarılmasını sağlar. Birey daha önce deneyimlemediği bir yaşantıyla karşı karşıya kalarak toplumsal birçok rolü tanır, o rollerle yeni bakış açıları geliştirir, karşılaştığı durumlarla ilgili düşünmeye ve yaratıcı çözüm sunmaya çalışır. Drama katılımcıların potansiyellerini açığa çıkarabilir, özgüvenleri artırabilir, problem çözme becerileri geliştirebilir bunlara paralel olarak katılımcıların sosyalleşmesini sağlar. Bireyleri hoşlanmadıkları durumlarla da karşı karşıya bırakarak, bu durumlara yüzleşmesi sağlanabilir. Aynı zamanda birey, bireysel olarak farklı kişilerle aynı ortamı paylaşma, onların hoşlanmadığı yönlerini drama esnasında yaşayarak hoşgörülü olmayı öğrenebilir (Adıgüzel & Timuçin, 2010). Bireylerin ele alınacak konularla sosyal çevreleri deneyimlemeleri, sosyal beceriler edinmeleri sağlanabilir. Bununla birlikte bireyin kendine karşı ve topluma karşı farkındalığı gelişebilir. Drama, öğrencilerin sınıf içerisinde birbirleriyle ve öğretmenleriyle ilişkilerini olumlu yönde etkiler (Anderson & Loughlin, 2014). Drama esnasında, genellikle gönüllülüğe dayalı olarak oluşan gruplarda kişiler kendi yaşantılarından hareketle doğaçlama, rol oynama gibi teknikleri kullanarak canlandırma yaparlar (Adıgüzel, 2001). Katılımcılar, dramada tiyatrodan farklı olarak seyircisiz canlandırma yaptıkları için seyredilme, hata yapma korkusu yaşamadan sorunlarla yüz yüze gelirler, kararlarını ve seçimlerini canlandırma esnasında yansıtır (Farris & Parke, 1993). Eğitimde drama tiyatro ile aynı araçları kullanıyor olsa bile önemli bir yönüyle tiyatrodan ayrılır. Tiyatroda her şey izleyicinin yararına yapılırken eğitimde drama ise sınıfta öğrencilerin yararına yapılmaktadır. Tiyatro büyük ölçüde oyuncularla izleyiciler arasındaki iletişimi temel alır ve bir izleyici kitlesine ihtiyaç duyar. Eğitimde drama ise bireylerin kendi

aralarındaki iletişimi temel alınır ve seyirciye ihtiyaç duymaz. Terimler arasındaki fark seyircinin varlığında veya yokluğunda yatmaktadır (Wessels, 1987). Örtüşen yanlarına bakıldığında ise drama da tiyatro da yalnız kelimelerden değil, manzaralar ve sesler, durgunluk ve hareket, gürültü ve sessizlik, ilişkiler ve tepkilerden oluşur (Sytan, 1981).

Eğitimde drama da sonuçtan daha çok süreç önemlidir. Bu nedenle eğitimde drama etkinlikleri süreç bazlı planlanmalıdır. Öğrencinin drama sürecinde gösterdiği performans bilgi ve beceri ediniminde önemli bir etkidir. Eğitimde drama, rol oynama, doğaçlama gibi teknikler aracılığıyla oluşturulan çatışmaları öğrencilerin eleştirel bir şekilde düşünerek ve etkileşime geçerek çözmelerine olanak sağlar (McNaughton, 2004). Drama, katılımcıların iletişim ve sunum becerilerini geliştirirken, katılımcıların kendine güvenlerinin artmasını ve bu özelliklerin güvenli bir ortamda kazanılmasını sağlar. Aynı zamanda dramanın kendine has heyecanı katılımcıları etkinliklere sürüklerken düşünsel süreçleriyle fiziksel aktiviteleri arasında bağ kurulmasını sağlayan önemli bir öğrenme yöntemi haline alır (Desailly, 2012).

Eğitim sistemi içinde dramanın kullanımı öncelikle öğretmenlerin öğrencileri, öğrencilerin de kendini anlamasına yardımcı olur, çocukların farklı durumlarla karşı karşıya kalması sonucu birçok bakış açısıyla karşılaşır ve çocuklar kendi bağımsız kararlarını almayı öğrenir. Farklı durumlarla ve farklı görüşlerle karşı karşıya gelen öğrenci eleştirel düşünme ve demokratik kararlar verme kabiliyetini geliştirir. Yalnızca düşünce ortaya koyma konusunda değil, vicdanıyla ve ahlak anlayışıyla olayları değerlendirme ve çıkarımlar yapma yetisi kazanan öğrenci çevresinde yaşananlara duyarlı hale gelir. Çevresinde problemler yaşıyorsa nasıl bir tutum sergileyeceğine ya da problemi nasıl çözeceğine dair fikri vardır, çünkü eğitimde drama öğrencinin bunları tecrübe etmesine olanak sağlar. Kendini ifade edebilen ve çevresiyle anlaşabilen birey doğal olarak problem çözme yeteneği kazanır ve kendini daha kolay ifade eder. Sosyal çevrenin bileşenlerini ve doğasını drama yoluyla keşfeden çocuk etrafındaki insanlara karşı uyumlu olmaya ve grup çalışmalarında başarı göstermeye yatkın olur. Drama öğrencinin duygularını ve vicdanını hangi durumlarda nasıl kullanacağını bilmesini sağlar, böylece öğrenci sosyal hayatında nerede kendini frenleyeceğini veya zorluklarla nasıl başa çıkacağını bilir. Yaratıcılığını serbest bırakmak ve yeteneklerini sergilemek onun için kolaylaşır, estetik sezgileri gelişir, sanat ve bilim gibi birçok konuda da öz farkındalığın getirdiği bilinçle öne çıkar (Ömeroğlu, 1990). Drama öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmalarına, sözlü ve sözsüz iletişimde ve/veya grup çalışmalarında kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunur. Grup çalışmasının yanı sıra kendini keşfeden ve sorumluluk bilinci kazanan öğrenci bireysel çalışmalarda da başarı

gösterir. Öğrencilerin dünyayı birbirlerinin bakış açısından görmesine olanak sağlayan drama onların estetiği, insanları, sanatı, dünyayı kendi bilinçleriyle algılamalarını ve bu çıkarımlarını diğerleriyle kıyaslayarak öz benliklerinin gelişmesini sağlar (Okvuran, 2003).

Eğitimi, geleneksel eğitim anlayışının dışına çıkarmayı planlayan Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında bu çerçevede drama dersi programını eğitimin içerisine katmıştır. Drama programıyla öğrencilerin,

1. Öz bilinç ve özyönetim becerilerini geliştirmelerini,
2. Öz güven duygusunun geliştirilerek öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmelerini,
3. Dramanın bir sanat disiplini olarak öğrencilerin yaratıcılıklarını ve estetik duygularını geliştirmelerini,
4. Algı alanını genişletip, ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerini,
5. Çevreleriyle iletişim halinde olmalarını,
6. Drama yoluyla anlama, algılama, anlatma, dinleme ve imgelem gücünü geliştirmelerini,
7. Gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını ve imgelemelerini drama tekniklerini kullanarak ifade etmelerini,
8. Kendi bedenine, duygularına, düşüncelerine ve çevresinde olup bitenlere karşı duyarlı ve bilinçli olmalarını,
9. Drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla evrensel, toplumsal, moral, soyut ve etik kavramları anlamlandırmalarını,
10. Drama etkinliği ile grup heyecanı, iş birliği ve grup dinamizmi kazanmalarını,
11. Empati kurma, doğaçlama ve rol oynama becerilerini geliştirmelerini,
12. Araştırma istek ve duygusunu geliştirmelerini,
13. Oyun oynayarak ruhsal ve bedensel açıdan rahatlamalarını amaçlamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016).

Eğitim öğretim ortamındayken amaçlanan konulardan biri de öğrencinin birey olarak değerlendirilip bireysel yönünün geliştirilerek toplumsal hayatın içerisinde toplumun bir üyesi olduğunun bilinciyle yetiştirilmesidir. Eğitim ve öğretimin temel amaçlarıyla örtüştüğü görülen dramanın amaçları ve kazanımları, birçok eleştiriye maruz kalan

geleneksel eğitim sisteminde istenilen değişiklikleri gerçekleştirebileceği ve eğitim anlayışının ilerlemesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2.3.1 Eğitimde Dramanın Temel Bileşenleri

Hayata bakış açısı kazandıran dramanın diğer sanat alanlarında farklı bileşenleri söz konusudur. Dramanın bileşenleri mekan-sahne, katılımcılar, konu-tema ve liderdir. Bu bileşenlerin her biri dramanın karakteristik özelliklerini ortaya koymaktadır (Syta, 1981). Drama bireylerin kendi yaşantılarının ve deneyimlerinin ışığında bir grupta ve grubu yönlendiren liderle beraber canlandırmalar gerçekleştirilmesidir. Sınıf içi ya da dışı bir öğrenme ortamında öğretmenin yönlendirmesiyle bir konuyu öğrenme/öğretme amacıyla eğitimde gerçekleştirilen, öğrenci merkezli olmasıyla beraber izleyici kavramından çok katılımcı kavramını ön plana çıkaran bir öğretim yöntemidir. Eğitimde gerçekleşmesi için mutlaka öğrenciler/katılımcılar, öğretmen/lider, öğrenme ortamı/mezan ve ders/konu olmalıdır. Bunlar eğitimde dramanın bileşenleridir. Buradaki her bileşen birbirini etkilemekte ve birbirine göre şekil değiştirmektedir (Adıgüzel, 2017).

2.3.1.1. Öğrenciler/Katılımcılar

Katılımcılar, drama etkinliğine katılan bireylerdir. Bireylerin her biri farklı deneyim ve özelliklere sahiptir. Bu yüzden drama programı oluşturulurken, katılımcıların çeşitli özellikleri dikkate alınarak program hazırlanmalıdır. Çünkü gruptaki katılımcıların yaşları, gelişim seviyeleri, cinsiyetleri, ilgi ve ihtiyaçları dramanın nasıl yönlendirileceğini ve çalışmanın zamanını etkiler. Hangi etkinliğin hangi yaşta uygun olduğunu kesin olarak belirlenmesinin güç olması, bu konuda ölçüt olarak gelişimsel düzeylerin dikkate alınmasını gerektirir (Aral vd.,2000; Köksal Akyol, 2003). Aynı yaşta ki bireyler benzer gelişim özelliklerine sahip olmakla birlikte, bireysel farklılıkları söz konusudur. Bu sebeple drama etkinlikleri planlanırken katılımcıların bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (Köksal Akyol, 2012). Eğitimde drama uygulamalarındaki asıl amaç katılımcılara bireysel ölçütte maksimum kazanımı sağlamaktır. Katılımcıların yaşantılarını iyileştirmek, farklı tecrübeler kazanmalarını sağlamak, kendileriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve katılımcılarda olumlu etkiler bırakmak eğitimde drama uygulamasının hedeflerindendir. Benzer ya da ortak özelliklere sahip, birbirlerini tanıyan, fikir birliğine varabilen, aynı amaç doğrultusunda eylem birliği içinde olan, aralarında iletişim ve etkileşim

bazlı ilişkiler bulunan birden fazla katılımcı drama gruplarını oluşturur (Adıgüzel, 2017). Drama çalışmalarına katılmak için tiyatro yeteneğinin olması gerekmemekle birlikte drama çalışmaları bu yeteneği geliştirmektedir (O'Neil & Lambert, 1991). Drama çalışmalarında genellikle yazılı bir metin yoktur, sahnelenmesi gerekmez. Liderin rehberliğinde katılımcılar yaşadıkları ve hayal ettikleri durumları yansıtırlar. Böylece katılımcıların kendilerinde var olan yaratıcılık ve estetik duyarlılıkları gelişmektedir (Köksal Akyol, 2003).

2.3.1.2. Öğretmen/Lider

Liderlik görevini kolayca üstlenen bir kişi, tiyatro, drama ve oyun teknikleri bilgisine sahip olmalıdır. Öğretmen/lider bu yeteneklerini etkili bir şekilde kullanabilen, süreci kontrol edecek en önemli ögedir. Drama sürecinde öğretmen liderdir, yani tüm drama tekniklerini bilmeli ve yaratıcı olmalıdır. Bu yöntemlerin en iyi şekilde, en uygun anda ve en uygun ortamda uygulanmasını sağlamalı, doğrudan ya da dolaylı olarak süreçte aktif olmalı ve gerektiğinde çıkarımlarda bulunmalıdır. Lider öğrencilerin ihtiyaçlarına açık olmalı, onların yetenek ve yaş gruplarına göre onlarla ilgilenmeli, her zaman doğruya açılan bir kapı olmalı, onlarla iletişim kurmayı bilmelidir. Yöneten, biçimlendiren, uygun hale getiren, kurgulayan, gerektiğinde müdahale eden, empati kuran, drama sürecine hakim, teknik bilgiye sahip, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda yeterli olması gerekmektedir (San, 1990). Drama sürecinde ilk hareketi veren, sunan, değerlendiren ve yeniden uygulayan drama lideridir. Bunun için pozitif, yapıcı, problem çözme yeteneğine sahip, çatışma anlarında çözüm odaklı, ileri görüşlü, öğrencilerin kültürel yapılarına, etnik kökenlerine, hislerine ve isteklerine saygılı, hoşgörülü, sabırlı, genel kültür sahibi, yazılı, sanatsal, sözlü dil dışında beden diline hakim, öğrencilere güven veren ve onları yüreklendiren biri olmalıdır (Akın, 1993; Okvuran, 1993). Liderden drama etkinliklerini, katılımcı olarak bulunan bireylerin olabilecekleri en rahat ve güvenli ortamda deneyimlemelerine ortam hazırlar. Katılımcıların zihinlerindeki gerçek görüşlerin, yaratıcılığın, sahip olduğu eski bilgilerle edindiği yeni bilgiler arasında kurduğu bağların, eleştirel gücün serbest kalması için oluşturulan ortam ve yaratılan atmosfer çok önemlidir (Ömeroğlu, Turan ve Can Yaşar, 1999). Öğretmen drama sürecinin başlarında kontrolü elinde bulundurmalı öğrencinin kendini rahat hissetmesini sağlayıp cesaretlendirdikten sonra bilgiyi üretmesine ve ürettiği bilgiyi yaparak yaşayarak deneyimlemesine olanak sağlamalıdır (Wagner, 1976). Lider, uygulamaya geçmeden önce drama programının hedeflerini, yöntemlerini belirlemeli, gerekli olan araç-gereçleri ve drama çalışmasının yapılacağı mekânı hazırlamalıdır. Her aşamadan ya da birkaç aşamadan

sonra yapacağı değerlendirmeyi de önceden plânlamalıdır. Dramayı ancak bu alanda eğitim almış, bu alanı bilen birisinin yapabileceği unutulmamalıdır (Köksal Akyol, 2003).

2.3.1.3. Öğrenme Ortamı/Mekân

Dramanın temel bileşenlerinden bir diğeri mekândır. Yaratıcı dramanın uygulanacağı mekân, drama lideri ve katılımcılar kadar önem arz etmektedir. Drama lideri, katılımcı ve mekân arasında kurulacak olumlu etkileşim, yaratıcı drama uygulamasının verimli bir şekilde gerçekleşmesi açısından çok önemlidir. Mekânın drama çalışması için düzenlenmesine dikkat edilmelidir (Adıgüzel, 2017). Öğretmen tarafından mekân ayarlaması ve düzenlenmesi yapılmalı, kontrol edilmelidir. Geleneksel sıra düzeni dramaya izin vermeyeceği için çalışmalara uygun düzenleme gerçekleştirilmelidir. Ayrıca mekânda ışık kullanımı temaya uygun atmosfer yaratmak için kullanıldığında hislerin uyanmasına ve öğrencinin tetiklenmesine yardımcı olur (Aytaş, 2008). Müzeler, piknik alanları, bahçeler, parklar, caddeler, oyun alanları, kültür merkezleri, galeriler, tiyatro salonları, sergi salonları drama etkinlikleri için uygun mekânlar olabilir. Her ne kadar sınıf ortamı, drama uygulaması için bahsettiğimiz şartları tam olarak taşımasa da öğrenci sıra ve masalarının sabit olmadığı okullarda, sınıflar drama uygulaması için uygun bir ortam haline getirilebilir. Drama lideri her şeyden önce uygulamanın yapılacağı mekânı önceden görmeli, eksikleri gidermeli ve ona göre hazırlık çalışması yapmalıdır (Okvuran, 2003). Uygulama esnasında katılımcılar bazı araç ve gereçlere ihtiyaç duyabilir. Drama lideri bu konuda mekânın düzenlenmesiyle birlikte belirlenen konuya göre araç ve gereçleri temin etmelidir. Canlandırma esnasında kullanılan araç ve gereçler temsili olarak kullanılmalıdır. Örneğin bir baston, yeri geldiğinde tüfek ya da bir kılıç olarak kullanılabilir. Bu şekilde araç ve gereçleri temsili olarak kullanmak, katılımcıların hayal dünyalarının ve yaratıcılıklarının gelişmesine katkıda bulunacaktır. Mekândaki her malzeme canlandırmanın özelliğine göre bir aksesuar olarak kullanılabilir, katılımcıların uygulama esnasında role girmelerini kolaylaştıracaktır (Maley & Duff, 2005).

2.3.1.4. Ders/Konu

Eğitimde drama da etik, ahlak veya özel hayat sınırlarını zedelemeyen, grubun yaş ortalamasına ve pedagojisine uygun her konu seçilebilir. Farklı yaş grupları ve farklı durumlar için farklı konular işlenmelidir. Katılımcı/öğrencilerin ve lider/öğretmenin belirli

bir amaç doğrultusunda toplandığının unutulmaması ve amaca uygun konuların belirlenmesi gerekmektedir. Ortam okul ise gerçekleştirilecek drama genelde dramanın kendisi ve diğer disiplinlerin içeriğidir. Bu içerikle uygun ön hazırlığı yapacak ve drama esnasında süreci kontrol edecek olan lider/öğretmendir (Aytaş, 2008). Drama liderinin uygulama sırasında kullanmayı planladığı teknikler de konu seçimine yön verebilir. Seçilen konu katılımcıların yapısına uygun olmalı, katılımcıların istemediği ya da drama teknikleri açısından o an uygulamaya konulamayacak düzeyde bir konu seçilmemelidir. Katılımcıların sosyal ve kültürel yapıları da göz önünde bulundurularak konu seçimi yapılabilir. Bu şekilde seçilen bir konu sürecin daha başarılı devam etmesini, katılımcıların uygulamadan zevk almasını sağlayacaktır (Ömeroğlu, Turan ve Can Yaşar, 1999).

2.3.2. Drama Teknikleri

Drama teknikleri, dramayı bir yöntem olarak kullanmak isteyen öğretmenlerin günlük araçlarındandır. Drama teknikleri, sorgulama, müzakere, iletişim ve yaratıcılık gibi yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlar. Drama teknikleri, hikaye anlatımı, karakter gelişimi, taklit ve hareket gibi performans becerilerini geliştirebilir aynı zamanda müfredattaki konuların öğrenilmesinde, öğrencileri kendi öğrenmelerine aktif olarak dahil etmek için kullanılabilirler (Farmer, 2011). Neelands (1990) drama da kullanılacak ve öğrenme ortamında öğrenciyi aktif kılacak birçok tekniğin olduğunu vurgulamaktadır.

2.3.2.1. Doğaçlama

Doğaçlama, genellikle birinin kim olduğu, nerede olduğu ve orada ne olduğu ifadeleri de dahil olmak üzere, bir öğretmenin asgari müdahalesiyle, kendiliğinden gerçekleşen bir dizi katılımcı eylemidir. Doğaçlamada amaç karakterleri tanımlamak, rolleri oynamak ve katılımcının kendi hayal gücünü kullanmasına imkan tanıyarak, deneyime olanak sağlamaktır (Landy, 1982). Doğaçlama, bireylerin kendilerine özgün şekilde bir durum ya da olayı planlamadan sözel ya da sözsüz olarak serbestçe canlandırmalarıdır (Önder, 2012). Doğaçlama, ön hazırlık aşaması olmadığı için bireylerin konuyu geliştirmesine dayanan yaratıcı bir süreçtir (Karadağ & Çalışkan, 2005). Doğaçlama esnasında bireyler gruptaki diğer bireylerin davranış ve söylemlerini bilemeyeceği için anlık davranış sergilemektedir. Bu anlık davranışları eski yaşantı, bilgi ve deneyimlerden etkilenmektedir (Ömeroğlu, Ersoy, Tezel Şahin, Kandır, & Turla, 2003). Doğaçlamaların odağı, öğrencilerin en yaratıcı

fikirlerinin ve en güçlü duygularının aktığı kendi yeteneklerini keşfetmeleri, katılımcıların öz disiplin olarak özgürlük kazanması ve başkalarıyla çalışma becerisini geliştirmesidir (Mccaslin, 1990).

Doğaçlamanın ilk aşamasında canlandırılacak olay ve olgular öğrenci tarafından biliniyor olsa bile öğrenci az sayıda kelimeyle iletişim kurabilir, canlandırma da zorlanabilir. Böyle durumlarda öğretmen öğrenciyi rahatlatmak için doğaçlamaya önce kendisi başlamalıdır (Ömeroğlu & Dere, 2002). Drama etkinliği planlanırken doğaçlama tekniği kullanılacaksa öğretmen öğrenciye olabildiğince farklı öğrenciyi harekete geçirebilecek nesneler sunmalıdır. Öğretmen öğrencileri bürüneceği karaktere uygun materyallerle grup halinde kimin ne olacağına karar vermeleri için yönlendirmelidir (Özyürek, 2015).

2.3.2.2. Rol Oynama

Drama da rol oynama karmaşık sosyal durumlarda yer alan sorunları araştırmak için bir yöntemdir. Oyunda, katılımcılara belirli bir senaryoda yerine getirdikleri roller verilir. Rol yapma oyununun amacı teropatik değil eğiticidir ve incelenen durumlar herkes için ortaktır. Aile sahneleri, okul durumları ve oyun alanı olayları etkileşim ve grup tartışması için fırsatlar sağlar. Rol oyunu, katılımcıların önceki deneyimlerini derinleştirmelerini ve karakterlerinin hikayelerine çevirmelerini sağlar. Bu şekilde katılımcılar, kendilerine yabancı olan rolleri benimseyebilmekte ve bir kez daha diğer tarafta olmanın nasıl bir his olduğunu deneyimleyebilmektedir (Wrentschur & Altman, 2002). Gerçekliği simüle ederek, rol oyunu öğrencilerin gelecekteki muhtemel durumlar için hazırlanmalarını ve pratik yapmalarını sağlar. Rol yapma fikri, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi yaşamlarında yaşadıkları durumlardan, kitaplardan, televizyon programlarından, filmlerden veya okul / üniversitedeki veya işyerindeki diğer insanlarla günlük etkileşimlerinden elde edilebilir. Bir rol oynama için bir bağlam seçtikten sonra, takip edilecek bir sonraki adım, bu durumun nasıl gelişebileceği hakkında fikir vermektir. Rol yapma, genellikle varsayımsal bir durumu bazen de gerçek ya da hayali bir karakter olmayı içerir. Rol yapma, öğrencilere rol davranışının dil yönlerini, sınıf dışında ihtiyaç duyabilecekleri gerçek rolü uygulama pratiklerini veren bir sınıf etkinliği olarak görülür (Livingstone, 1983; Venugopal, 1986). Rol oynama içtenliği ve doğallığı gerektiren bir tekniktir. Rol oynamada role giren öğrencinin basmakalıp düşüncelere kapılmasından ziyade karakterin öne çıkan özelliklerine dikkat etmesi sağlanmalıdır (Ömeroğlu, 1991).

2.3.2.3. Öğretmenin Rolde Olması

Bu teknik tartışmasız en güçlü tekniklerden birisidir. Liderin veya öğretmenin role dâhil olması öğrenci için tiyatro becerisine gerek olmadığı sinyali vermektedir (Baldwin & Fleming, 2003). Öğretmen drama süresince kendi rolünde kalarak süreci yönetebilir, müdahale edebilir, çatışma yaratabilir ve sağlıklı bir drama gerçekleşmesi için önlemler alabilir. Öğretmenin rolde olması tekniği ile öğretmen yardımcı ya da ana roller üstlenebilir. Belirli bir amaçla öğretmenin role girmesi, bir rolle sürece dâhil olması durumu öğretmenin rolde olmasıdır. Bu teknik öğrenme olanaklarını artırmak, çatışma anlarını zenginleştirmek, gerilimi artırmak, öğrencileri sürece dâhil etmek, grubu harekete geçirmek, belirsizlikleri gidermek ya da önemli noktaları vurgulamak, dramatik kurguyu tetiklemek ve sürdürmek için kullanılabilir (Adıgüzel, 2015). Öğretmenin role girmesi öncelikle rolü tanımlama, çalışmayı düzenleme, amaçlar doğrultusunda yaratılan dramatik durumun, amacın dışına çıkmasını önleme ve katılımcıları elde tutmada geniş kapsamlı kullanım olanağı sunmaktadır (O'Neill & Lambert, 1984; Neelands & Goode, 2006). Öğretmenin rolde olması, öğretmeni bir otorite veya bilgi kaynağı olmaktan çıkararak, bir kolaylaştırıcı konumuna ulaştırır (Hoetker, 1969). Yeni bir grupta drama etkinliğine başlarken, grubu amaçlanan hedefe yönlendirmek, öğretmeni izleyici konumundan çıkartmak adına öğretmenin rolde olması tekniği kullanılabilir (Heathcote, 1991).

2.3.2.4. Dramatizasyon

Dramatizasyon öğrencilerin orijinal bir hikâye oluşturabileceği sadece sözle değil, mimik ve ses kullanımıyla da derse katılabileceği bir araçtır. Dramatizasyon en temel drama tekniklerinden biri olarak öğrencilerin farklı bakış açısından bakma yeteneklerini geliştirmelerine, konuşma ve hareket kabiliyetlerinin artmasına yardımcı olmaktadır. Farklı yerlere ve zamanlara yolculuk edebilen öğrenci kendini farklı karakterlerin yerine koyarak karakterin durumunu ve bakış açısını daha iyi özümsemektedir (Farmer, 2011). Dramatizasyon herhangi bir hikaye, piyes ya da oyun metni içinde sunulan olay ya da durumların öğrencilerin jest, mimik ve sesle canlandırmasıdır. Bu teknikle özellikle kendini ifade etmekte zorlanan bireylerin dil kazanımları ve iletişime girmeleri adına etkili bir metottur. Bireylerin dramatizasyon esnasında taklit etmeleri; sebep sonuç ilişkilerini anlamalarına, ilişki kurarak kendilerini ifade yollarını bulmalarına yardımcı olur. İlk

dramatizasyon çalışmalarında hikayelerin ya da kullanılacak metinlerin çok uzun tutulmamasına dikkat edilmelidir. Öğrencilere yardımcı olmak ve rahatlamalarını sağlamak adına dramatizasyonda öğretmenin de rol alması önerilmektedir. Bu sayede öğretmen, öğrencilerin hikayedeki durum ve karakterleri organize etmelerine, kendi çalışmalarını ortaya koymalarına yardımcı olabilir (Mcclintock, 1984).

2.3.2.5. Bilinç Koridoru

Bilinç koridoru tekniğinde bir olayda kararsızlık durumu veya herhangi bir seçim yapılması gerektiğinde kullanılmaktadır. Sınıfta öğrenciler paralel ve birbirlerine yüzleri dönük bir şekilde iki gruba ayrılırlar. Olay ya da konu ile ilgili koridor şeklinde bulunan öğrencilerin arasından kararı verecek öğrenci yürüdükçe, her iki taraftan öğrenciler tavsiye niteliği taşıyan görüşlerini koridorda yürüyen öğrenciye tek tek söylerler. Öğrenci koridordan çıktıktan sonra olay veya konu ile ilgili bir karar vermek zorundadır. Bu etkinlik, öğrencilerin ikilemde kaldıkları olayla ilgili tartışmalarına izin verir (Wen, 2015). Başka bir tanımda ise ana kahramanın yaşamında ikilime düştüğü olayla ilgili vermesi gereken kararda bilinç koridoru seçilir. Bu teknikte öğrenciler bölümleri birbirinden ayıran bir duvar gibi karşı karşıya dizilip dar bir geçit yani koridor oluştururlar. Kahraman öğrenciler tarafından oluşturulan koridorda hızlı olmayacak şekilde ilerleyerek yürürken, kenarda duran öğrenciler kendilerinin duygu ve düşüncelerini kısa bir cümle şeklinde söyleyerek kahramanın yüreğinin sesi olurlar. Bu ses kahraman koridorda ilerlerken giderek artan bir şekilde yükselir. Amaç, kahramana koridorda önerilen fikirler doğrultusunda ikileme düştüğü olay ya da konu hakkında bir karar vermesini sağlamaktır (O'Neill & Lambert, 1995, Neelands, 1990). Bilinç koridoru karakterin içinde bulunduğu zorlukları çözmek için kullanılabilecek en iyi yöntemlerden bir tanesidir. Eğitimciye karakteri daha iyi inceleme şansı vermektedir (Farmer, 2011).

2.3.2.6. Donuk İmge

Donuk imge tekniğinde söz konusu olan durum öğretmenin drama sürecinde belirlediği ve etkinliğin gidişatına azami yararı sağlayacak birkaç anda öğrencileri durdurmasıdır. Böylece öğrencilerin durum hakkında kendi fikir ve çıkarımlarını belirtmesi yoluyla öz gelişimleri sağlanır (Vural & Somers, 2016). Donuk imgeler tekniğini kullanmak kolay olarak algılanmaktadır, ancak sofistike ve derin anlamlar içerir. Bu anlamları bulmada ve

katılımcıları yönlendirmede liderin rolü büyük önem taşır. Masallar başlangıç için çok uygundur, kelime canlandırmaları, belirli bir imgeyi bir başkasına dönüştürme, belgeselleri veya filmleri canlandırma da donuk imgeler tekniğinin sıkça kullanılan şekillerindendir (Farmer, 2011). Donuk imge tekniğinde, önemli noktalara odaklanılmalı ve oluşturulan görüntüler diğer öğrenciler tarafından anlaşılabilir olmalıdır. Görüntünün oluşturulduğu yerde bağımsız bir öğrenci varsa görüntünün dışında olduğu kolaylıkla anlaşılabilirdir (Öztürk, 2007).

2.3.2.7. Dedikodu Halkası

Eğitimde drama esnasında katılımcıların ana karakterin kişiliğini oluşturan ya da sorun teşkil eden bir davranışı üzerinde birbirlerine fısıldamak suretiyle konuşmalarına dedikodu halkası tekniği denir. Katılımcıların eğitimde drama sürecindeki rolleri veya başka bir çevredeki rolleri dahil, mutlaka bir rol içerisinde olması gerekmektedir. Gerekli durumlarda dedikoduların grup içinde yayılarak ilerlemesi adına olaylar farklı yönle çekilebilir, çarpıtmalara, abartmalara maruz kalabilir. Ana karakterin çevresinin durum hakkında ne düşüneceğini, nasıl tepki vereceğini, bu çevrenin özelliklerini ve bunların ana karakteri ve sorunu nasıl etkileyeceğini öğrenmemizde dedikodu halkası tekniği önemli rol oynar. Yapılan bu dedikodular grubun dinamiğini değiştirebilir, süreci düğüme ya da çözüme götürebilir (Adıgüzel, 2017). Karakterin davranışları, topluluğun içinde söylenti ve dedikodunun yayılması şeklinde yorumlanır. Halkanın etrafında söylentiler yayılırken, abartılı hale getirilerek çarpıklaştırılır. Dramanın daha ileri aşamaları için gerginlik ve çelişkileri belirlemede faydalı bir tekniktir (O'Neill & Lambert, 1984, Neelands, 1990).

2.3.2.8. Rol İçinde Yazma

Rol içinde yazma tekniğiyle, öğrenciler drama esnasında, bulundukları rolde yaşanan durumu, duygu ve düşüncelerini mektup, günlük, gazete sayfasından bir yazı gibi yazılı çalışmalarla aktarır. Rol içinde yazma tekniği öğrencilerin dil kullanım, iletişim becerilerini olumlu etkilerken kişinin kendini yazılı olarak ifade etmesine olanak sağlar (Heath & Wolf, 2005). Rol, öğrencinin yazacağı metnin dilini de belirleyeceği için, öğrenci hem yazılı metnini türünün gereğini hem de rolün istediği dil dağarcığını anlama ve uygulama sürecini deneyimlemiş olur. Rol içinde yazma tekniği sayesinde öğrenci farklı yazma türleriyle tanışma fırsatı bulur (Neelands & Goode, 2015).

2.3.2.9. Toplantı Düzenleme

Toplantı düzenleme tekniği öğrencilerin drama süreci içerisinde bir araya gelerek, rolleri dâhilinde bir plan yapmak ya da sorunu çözmek için toplantı şeklinde tartışmasıdır (Adıgüzel, 2015). Drama içinde kimi olayları kontrol etmek ya da yönlendirmek için kullanılan etkin bir tekniktir. Grup çalışmalarında yeni bir odak yaratmak amacıyla da kullanılır. Katılımcıların, konuşma becerilerinin de açığa çıkması ve gelişmesi için olanak yaratır (Neelands, 1990; O'Neill, 1995).

2.3.2.10. Pantomim

Pantomim “jest, bedensel hareket ve ifade yoluyla bir fikir veya hikayenin sözsüz bir temsili” olarak tanımlanır (Dougill, 1987). Pantomim, iletişimin paralinguistik özelliklerini vurgular. Bu, öğrencileri birbirlerini önünde bir şeyler yapmaya teşvik ederek öğrencilerin güvenini artırır. Pantomim, öğrencilerin hayal gücü ve gözlem gücü geliştirmelerine yardımcı olur ve ayrıca dramının bu yönü hakkında çok hevesli olma eğilimi gösteren öğrencilerle oldukça basit ve eğlenceli öğrenme kaynağı olabilir (Hayes, 1984). Pantomim, katılımcıların duyularının gerçek odaklı sınırlarını yıkan ve yaratıcılığı geliştirmeyi amaçlayan bir tekniktir. Nesnenin asıl formunun önemini yitirdiği ve katılımcıların düş gücünün devreye girdiği pantomim tekniği sadece çalışmanın içinde olan katılımcılara değil, izlemekte olan katılımcılara da aynı etkiyi sağlar. Drama ortamında bulunan herkes, birbirinin jest, mimik ve bedensel devinimleri aracılığıyla birçok farklı bakış açısından birçok farklı durumu ve nesneyi incelemiş olur (Neelands & Goode, 2015). Grupla yapılan pantomimin çocukta zihinde canlandırma becerisini geliştirmekte, farkındalık düzeyini artırmakta, yaratıcılık yönündeki çalışmalarda pantomimden yararlanılmaktadır (Mccaslin, 1990).

2.3.2.11. Rol Kartları

Rol kartları drama sürecinde öğrencilere canlandıracakları karaktere ya da kimliğe ilişkin bilgilerin, çatışma barındıran olayların, başlama noktası ya da zamanın ve mekânın yer aldığı metinlerdir. Öğretmenin, öğrencilerinin doğaçlama bir oyun canlandırmasını sağlayacak şekilde hazırladığı rol kartlarının dağıtılmasıyla rol kartları tekniği kullanılır (Bentley,

2000). Bu rollerin öğrenci tarafından benimsenmesi ve imgelenmesinin kolaylaşması için çatışmalar iyi kurgulanmalıdır. Çatışmalar rol kartlarındaki durumlardan ve kişiliklerden ortaya çıkar, burada da kartların “Kim, neredeler, ne yapıyorlar, olayın başlangıç-bitiş noktaları neler ve gizli bilgi varsa neler?” sorularının merceği altında hazırlanmasının önemi devreye girer (Somers, 1994).

2.3.2.12. Fragman

Fragman, katılımcıların doğaçlamayı bitirdikleri öyküyü özet geçecek şekilde ancak farklı aktarım şekillerinde tekrar sunmasıdır, bu süreç öykünün temelini oluşturan parçaların farklı bir bütünlük içerisinde anlatılmasıyla gerçekleşir. Sinemalardaki film fragmanları da benzer doğrultuda hareket eder, öykünün tamamını anlatmadan bazı ana noktaların birleştirilmesiyle öykü katılımcıların zihinlerine işler (Adıgüzel, 2017). Fragman, olayları tekrar hatırlatmak ve bir bütünlük içerisinde yeniden analiz etmek için kullanılan bir tekniktir (Clark, 2013).

2.3.2.13. Anı İşaretleme

Ânı işaretleme tekniğinde katılımcıları oynarken derinden etkileyen ya da güçlü tepkiler vermelerini sağlayan bir an seçilip diğer katılımcılar tarafından yeniden canlandırılır. Olayın etkileri ve kişilerin canlandırmaları üzerinden çıkarımlar yapılması ile sonlanır. Anı işaretleme, en önemli sahnenin veya canlandırmanın öne çıkarılmasını içerir. Birçok farklı teknik kullanılabildiği gibi, sahnede sergilenen en önemli anın spot ışığıyla aydınlatılmasına benzemektedir (Farmer, 2011). Drama esnasında bir konunun anlaşıldığı ya da bir duygunun yükseldiği bir anın altını çizmek için katılımcıların daha sonra grup halinde ya da tekil olarak o anı ortaya çıkarmasını içeren bir tekniktir (Neelands & Goode, 2015).

2.3.2.14. Duvarların Kulakları Var

Duvarların kulakları var tekniğinde katılımcılar hayali ana karakter olarak kullanılacak nesnenin ya da ana karakterin etrafında bir duvar oluşturduktan sonra bu duvarlar arasında yaşanan olayları anlatırlar. Hastane, hapisane, ev gibi alanların içinde yaşanan trajik bir olay seçildikten sonra katılımcılar olayları anlatırken ve olaylara yaklaşıırken bu alandaki

duvarların perspektifinden bakmaktadır (Adıgüzel, 2015). Bu teknikte katılımcılar canlandırma esnasında diğer katılımcıların seslerine kulak verirken aynı zamanda kendi içinde yüksek sesle düşünme faaliyetini gerçekleştirmektedir (Neelands & Goode, 2015).

2.3.2.15. Toplu Çizim

Katılımcılar tarafından drama da belirlenen durumun geçtiği yer ya da olayın içinde bulunanlar hakkında çizim yapması toplu çizim tekniğidir. Toplu çizim, öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmeye yardımcı olabilir ve onları yaratıcı ve canlı sanat çalışmalarına yönlendirebilir. Drama etkinliklerinin yanında gruplarla birlikte toplu çizim yaparak, konuyu geliştirmek veya karakterleri ve durumları keşfetmek sağlanabilir. Oluşturulan resim bireylerin bakış açılarını ve düşüncelerini ortaya koyar (Farmer, 2011). Drama liderinin yönlendirmesiyle sonlanan çalışmalardan sonra, yine onun tarafından verilen yönerge bağlamında; canlandırma sırasında yaşananları, hissedilenleri ve yapılan çıkarımları çizimle ifade etme tekniğidir (Güney, 2009, s. 65).

Drama etkinliklerini ve tekniklerini sınıf içinde kullanmak öğretmenin sınıf içindeki rolünü değiştirir. Öğretmen eğitimde drama ile eğitimi kolaylaştırıcı bir konuma geçer. Eğitim, öğretmen merkezli olmaktan çıkar ve öğrenciyi merkeze alır. Böylece geleneksel eğitim anlayışından çağdaş eğitim anlayışına geçiş imkanı sağlanmış olur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitimde drama ve takım çalışmasıyla ilgili olarak yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Güzelsoy (2018) tarafından yürütülen araştırmanın amacı dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama yönteminin yabancı dil sözcük edinimine etkisini ortaya koyup, başarı düzeylerini incelemek olarak belirtilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ilinde bulunan 57 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonucunda yaratıcı drama yöntemi ile yabancı dil sözcük edinen çalışma grubu öğrencilerinin başarıları, geleneksel yabancı dil sözcük edinim yöntem ve teknikleriyle ders işleyen kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun sonucunda, yaratıcı drama yönteminin dokuzuncu sınıf öğrencilerine sözcük kazandırmada olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir. 20 saat yapılan

atölye çalışmalarının öğrencilerin tutumlarını değiştirmede yetersiz kaldığı bundan sonraki araştırmalarda sürenin artırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kılıç (2018) tarafından yürütülen araştırma dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma tutumlarına etkisini inceleme amacı taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan 65 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği, nitel veri toplama aracı olarak araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile mevcut öğretim programına göre dersi işlenen kontrol grubundaki öğrenciler arasında yazmaya yönelik tutum bakımından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Goodman (2017) ortaokul drama dersinde iletişim, takım çalışması ve empati gibi temel sosyal becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin başka akademik konuların öğrenilmesinde yarar sağlayıp sağlamadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilindeki özel okulun altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden 193 öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan toplamda 40 kişiden oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğrencilere, öğretmen ve yöneticilere yönelik oluşturulan anket formları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin drama dersine dikkat çekici oranda değer verdikleri, öğretmenler ve yöneticilerin anket sonuçları değerlendirildiğinde tüm kategorilerde öğrencilerden daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir. Öğrenciler drama dersinin takım çalışması ve iletişim becerileri konularındaki etkilerini daha güçlü hissederken, empati geliştirme ve becerilerin başka konulara aktarımı konularında bu etkiyi o kadar güçlü hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Fırat (2017) tarafından yapılan çalışmanın amacı tarih derslerini drama yöntemi ile işlemenin etkili bir yöntem olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırma Erzurum ilinde 10. Sınıfa devam eden 38 öğrenciyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak tarih öğretimi başarı ölçeği uygulanmıştır. Yapılan çalışmada drama yöntemi ile ders işlemenin öğrenci başarısını arttırdığı ayrıca öğrenciyi aktif kıldığı ve öğrencinin derse olan ilgisini de arttırdığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin tarih dersindeki başarı seviyelerini ölçmek amacı ile yöneltilen sorulara verdikleri doğru cevaplarda drama yöntemi ile yüksek oranda artış görüldüğü belirtilmiştir. Sonuç olarak yaratıcı drama etkinliklerinin tarih öğretimi açısından oldukça faydalı olduğunu ve derste başarıyı olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.

Helme, Lepp, Lunden & Lundgren (2017) tarafından yapılan çalışmada yüksek lisans eğitiminde dramanın öğrenme ortamında kullanımının ekip çalışması ve iş birliğine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İsveç'teki bir üniversitenin üç farklı sağlık alanında yüksek lisans yapan, 9 radyografi uzmanı, 2 anestezi uzmanı ve 11 uzman hemşire olmak üzere toplam 22 sağlık öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma nitel bir çalışma olarak yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda drama atölyesinin dinamik bir öğrenme ortamı yarattığı ve dramanın katılımcıların farklı mesleklerde birbirlerinin önceliklerini daha iyi anlamalarını sağladığı belirlenmiştir. Dramanın radyolojik müdahale alanında ekip çalışmasını ve işbirliğini teşvik etmek için yararlı bir öğrenme aracı olduğu belirtilmiştir.

Kömeçoğlu (2017) tarafından farklı sürelerde drama eğitimi almış öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumları, eğiticinin performansı, takım vizyonu ve güven, takım içi motivasyon, takımda uyum, katılım ve kişisel gelişim alanlarında nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmasında 150 öğretmenden “Takım Çalışmaları Ölçeği” aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu araştırmada genel tarama modelleri olan tekil tarama modellerinden kesit alma yaklaşımı uygulanmıştır. Farklı sürelerde drama eğitimi alan öğretmenlerden az (50 saatten az), orta (51- 150 saat), çok (151 ve üstü saat) olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Her süre dilimine uygun özellikteki öğretmenlerden 50’şer kişi alınarak, toplam 150 kişi ile kesit alma yaklaşımı uygulanmıştır. Takım çalışmasına ilişkin tutumlar incelendiğinde, 51-150 saat drama eğitimi alan öğretmenlerin uyum faktörüne ilişkin, “Takım çalışması ile karşılıklı saygı gelişir, takım çalışması, eğiticiler arasında rekabetten çok birlikte çalışmayı sağlar, takım çalışması sayesinde okuldaki çatışmalar en alt düzeye iner” maddelerine verdikleri cevapların manidar olduğu görülmektedir. Odak grup görüşmeleri sonucunda 51-150 saat drama eğitimi alan öğretmenler tanıma, iletişim, uyum, birbirini anlama, empati kurma, güven, özgüven, saygı, dinleme, kolektif çalışma, sosyalleşme, takım ruhu, beyin fırtınası, sorumluluğu paylaşma ve birlikte çalışma ile takım çalışmasını ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu konuların drama ortamlarında mümkün olabildiği kanısıyla sosyal yaşama da aktarılabilirliğini belirtmişlerdir. Takım çalışmasına ilişkin tutumların öğretmenlerin aldığı drama eğitimi süresinin uzamasına göre pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığını belirlenmiştir.

Pektaş (2016) tarafından yapılan araştırmada ortaöğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinde yer alan Türk halk hikâyesi metinlerinin öğretilmesinde, yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik ders başarıları ve hatırd tutma düzeyleri üzerindeki etkisinin

incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde 10. Sınıfa devam eden 45 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, ortaöğretim 10. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinde Yaratıcı Drama yönteminin kullanıldığı deney grubu ile mevcut programa yönelik ders işlenen kontrol grubu öğrencilerinin, uygulama öncesinde ve sonrasında, akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi puan ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla Yaratıcı Drama yöntemi ile zenginleştirilen Türk Edebiyatı dersinin, mevcut programa göre öğrenci akademik başarılarını daha çok arttırdığını göstermektedir. Bu nedenle deney grubuna uygulanan programın daha etkili olduğu vurgulanmıştır.

Güçlü ve Okçu (2015) tarafından yürütülen araştırmanın amacı öğretmenlerin ilköğretim okullarında gerçekleştirilen etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları (uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutunda) arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmaya Siirt ili merkez ilköğretim okullarında görev 730 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Etkili Takım Çalışması Ölçeği" "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığın içselleştirme ve özdeşleşme boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılığın uyum boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeye yakın anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anderson & Loughlin (2014), tarafından yürütülen çalışma, öğrencilerin İngilizce dil öğrenmelerini kolaylaştırmak için kent sanatıyla bütünleşik bir okulda öğrencilerin akademik söylemlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Amerika Birleşik Devletleri'nin orta Atlantik bölgesinde nüfusun büyük çoğunluğunun Afrika kökenli olduğu kentsel bir devlet okulunda öğrenim gören 18 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak akademik dil formları ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dramanın dil becerilerini olumlu yönde etkilediği, öğrencilerin akademik dili daha verimli ve etkili kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin takım halinde çalışırken daha karmaşık ifadeler kullandıkları belirtilmiştir.

Kalidas (2014), tarafından yapılan çalışmanın amacı, bir öğrenme aracı olarak dramanın öğrencilerin dil yeterliliklerine ve öğrencilerin mesleki bir iş modülünü öğrenme ve anlama becerisine etkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Malezya'da bir üniversitede bulunan 90 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, öğrencilerin yansıtıcı yazıları, uygulama

gözlemleri ve öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının dahil olduğu çeşitli veri toplama tekniklerini kullanan nitel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dramanın iş modüllerinin öğrenme ve anlama becerileri ve dil yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin yansıtıcı yazıları sonucunda dramanın iletişim becerilerine, takım çalışması becerilerine ve bilginin kavramsallaştırılması olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir.

Aslanel (2011) tarafından yürütülen araştırma, ortaöğretim 10. sınıf Dil ve Anlatım dersi Öyküleyici Anlatım konusunun yaratıcı drama yöntemi ile işlenmesinin öğrencilerin ders tutumlarına ve sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan 70 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak “Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “Sosyal Beceri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Dil ve Anlatım dersinde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında ve sosyal becerilerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Bahadır (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı reklam ajanslarında gerçekleştirilen takım çalışmalarını incelenmek ve reklam ajanslarındaki takımların etkinliğine etki eden unsurları belirlemektir. Reklam ajanslarında takım çalışması takım etkinliğine yönelik olarak 100 ajans çalışanına anket uygulanmış ve analiz sonuçlarına göre takım çalışmasıyla takım etkinliğine yönelik liderlik, motivasyon, kaynak kullanımı, performans hedefleri, iletişim ve yaratıcılık boyutlarında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ajans çalışanlarının takımlarını en çok zaman yönetimi ve sinerji boyutlarında olumlu düzeyde değerlendirildiği görülmektedir. Buna göre ajans çalışanları takımlarında görevlerin zamanında yerine getirildiğini ve takımın her bir üyesinin ortak bir bilinç ile hareket ettiğini ifade etmektedir.

Bu sonuçlarda da görüldüğü üzere yurt içi ve yurt dışında yapılan eğitimde drama çalışmalarında drama yönteminin, bireylerin dil becerilerini, yaratıcı yazma becerilerini, iletişim becerilerini, empati ve sosyal becerilerini, akademik başarılarını, iş birliği becerilerini, motivasyon ve kişisel gelişimlerini ve takım çalışması becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu araştırmayla, ortaöğretim on birinci sınıfa devam eden mesleki ve teknik liselerin pazarlama ve perakende alanı öğrencileri için Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın geliştirilmesi ve geliştirilen eğitim programının öğrencilerin takım çalışması becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, eğitim programı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Ön Test - Son Test Kontrol Gruplu Deneysel Model” kullanılmaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu model de yansız atama ile oluşturulmuş iki grup vardır. Bunlardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanır. Her iki grupta yer alan deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken kontrol grubuna uygulanmaz. Son olarak gruplardaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı ölçme aracıyla tekrar edilir (Büyüköztürk, 2016).

Deneysel modelle gerçekleştirilen bu araştırmanın, bağımlı değişkenini ortaöğretim mesleki ve teknik liselerin on birinci sınıfına devam eden pazarlama ve perakende alanı öğrencilerinin takım çalışması becerileri, bağımsız değişkenini ise Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı oluşturmaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı uygulanan çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesini sağlar. Benzeşik örnekleme; örneklemin, araştırmanın problemiyle ilgili ve amaca bağlı olarak evrende yer alan benzeşik bir alt grubundan ya da durumundan oluşturulması ve çalışmanın burada yapılmasını ifade eder (Büyükoztürk vd, 2018). Bu doğrultuda öncelikle Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Mesleki ve Teknik Liselerin Pazarlama ve Perakende alanı öğrenci sayılarına bakılmış ve sayıca yüksek olan Sincan ilçesi uygulama için seçilmiştir. Sincan ilçesinde bulunan iki farklı ortaöğretim kurumu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminin bir türü olan benzeşik örnekleme tekniği kullanılmış, kurumlarda on birinci sınıf pazarlama ve perakende alanı öğrencilerinin bulunmasına, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin benzer nitelikte olmasına ve kurumların benzer özellikler taşımasına dikkat edilmiştir. Öğrenciler ve öğretmenler arasında eğitim ortamına bağlı olarak herhangi bir etkileşim olmaması için seçilen iki farklı kurumda rastgele olarak bir okul deney grubu olarak seçilirken, diğer okul kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mesleki ve Teknik Liselerin Pazarlama ve Perakende alanı on birinci sınıfa devam eden toplamda 48 öğrenci dahil edilmiş, devamsızlık ve nakiller gibi çeşitli nedenlerden dolayı 9 öğrenci devam edememiş, uygulama 21 deney, 18 kontrol grubu olmak üzere 39 öğrenci ile tamamlanmıştır.

Araştırmaya katılan çalışma grubundaki öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 1’te verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılım

Değişken		Deney		Kontrol		Toplam	
		N	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	6	28,6	3	16,7	9	23,1
	Erkek	15	71,4	15	83,3	30	76,9
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	1	4,8	1	5,6	2	5,1
	2 Çocuk	7	33,3	3	16,7	10	25,6

3 Çocuk	7	33,3	11	61,1	18	46,2
4 Çocuk	4	19,0	3	16,7	7	17,9
5+Çocuk	2	9,5	0	0	2	5,1

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyete ilişkin dağılımlara bakıldığında deney grubunun %28,6'sını, kontrol grubunun ise %16,7'sini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Erkek öğrenciler ise deney grubunun %71,4'ünü, kontrol grubunun %83,3'ünü oluşturmaktadır. Toplam grubun %23,1'ini kız öğrenciler, %76,9'unu ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Çocuk sayısına ilişkin dağılımlara bakıldığında ise deney grubunda bir çocuk sayısı bulunan % 4,8, iki çocuk sayısı bulunan %33,3, üç çocuk sayısı bulunan %33,3, dört çocuk sayısı bulunan %19,0, beş ve üzeri çocuk sayısı bulunan %9,5 olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda bir çocuk sayısı bulunan % 5,6, iki çocuk sayısı bulunan %16,7, üç çocuk sayısı bulunan %61,1, dört çocuk sayısı bulunan %16,7, beş ve üzeri çocuk sayısının bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin anne ve baba öğrenim durumlarına ilişkin dağılımlar Tablo 2'te verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Anne Baba Öğrenim Bilgilerine İlişkin Dağılım

Değişken	Anne Öğrenim Düzeyi				Toplam		Baba Öğrenim Düzeyi				Toplam	
	Deney		Kontrol				Deney		Kontrol			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Okuryazar Değil	1	4,8	2	11,1	3	7,7	0	0	1	5,6	1	2,6
İlkokul	9	42,8	7	38,9	16	41	6	28,6	7	38,9	13	33,3
Ortaokul	9	54,2	7	38,9	16	41	7	33,3	7	38,9	14	35,9
Lise	2	9,5	2	11,1	4	10,3	7	33,3	2	11,1	9	23
Üniversite	0	0	0	0	0	0	1	4,8	1	5,6	2	5,1
Lisansüstü	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 2 incelendiğinde anne ve babaların öğrenim düzeyine ilişkin olarak, deney grubunda %4,8 ve kontrol grubunda 11,1 anne okuryazar değilken; deney grubunda %0 ve kontrol grubunda 5,6 babanın okuryazar olmadığı görülmektedir. Deney grubunda yer alan annelerin %42,8 ve kontrol grubunda %38,9 annenin ilkökul; deney grubunda %28,6 ve kontrol grubunda %38,9 babanın ilkökul mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubunda yer alan annelerin %54,2 ve kontrol grubunda yer alan annelerin %38,9 ortaokul mezunuyken, deney

grubundaki babaların %33,3 ve kontrol grubunda yer alan babaların 38,9 ortaokul mezunudur. Deney grubunda yer alan annelerin 9,5 ve kontrol grubunda yer alan annelerin 11,1 lise mezunuyken; deney grubundaki babaların %33,3 ve kontrol grubunda yer alan babaların %11,1 lise mezunudur. Deney ve kontrol grubunda yer alan üniversite mezunu anne bulunmamakta; Deney grubundaki babaların %4,8 ve kontrol grubunda yer alan babaların %5,6 üniversite mezunudur. Deney ve kontrol grubunda lisansüstü mezunu anne bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grubunda da lisansüstü mezunu baba bulunmamaktadır. Toplam grubun %10,3'ü okuryazar değilken, %74,3'ü ilkokul, %76,9'u ortaokul, %33,3'ü lise, %5,1'i üniversite, lisansüstü mezun bulunmamaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Genel Bilgi Formu” ve “Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği (TÇYÖ)” kullanılmıştır.

3.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin ve ebeveynlerinin genel bilgilerinin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafında oluşturulmuş ve uygulanmıştır. Genel Bilgi Formu'nda öğrencilerin cinsiyeti, çocuk sayıları, anne ve babasının öğrenim düzeylerini belirlemeye yönelik bilgileri içeren sorular yer almıştır (EK 1).

3.3.2. Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği

Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği (TÇYÖ), Tuncer (2008) tarafından kişilerin iş birliği faktörü ve kişilerin problemi teşhis faktörü olmak üzere toplam iki alt faktörden oluşturulmuştur. Kişilerin iş birliği faktörünü altında sorumluluk değişkeni, eğitim ve yol gösterme değişkeni, liderlik-ikna-azim değişkeni, iş birliği ve ekip çalışması değişkeni, güven değişkeni yer almaktadır. Kişilerin problemi teşhis faktörü altında problemi teşhis değişkeni ve yüksek iç motivasyon değişkeni yer almaktadır. Ölçek 14'ü pozitif, 14'ü negatif olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Her alt faktör pozitif ve negatif olacak şekilde önermelerle temsil edilmiştir. Pozitif değerde olan maddeler kişilerin takım çalışmasına yatkinliğin yüksek olduğunu gösterirken, negatif değerde olan maddeler takım çalışmasına yatkinliğin düşük olduğunu göstermektedir. Takım Çalışmasına Yatkinlik

Ölçeği beşli likert tipinde oluşturulmuş bir ölçektir. Beşli likert ölçeğin cevaplama bölümlerinde kişilerin “hiç uygun değil”, “uygun değil”, “kararsızım”, “oldukça uygun”, “tamamen uygun” şikkına doğru cevaplayabilecekleri seçenekler bulunmaktadır. Önergelerin seçeneklerinde olumsuzdan olumluya bir sıralama yapılmıştır. Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği puanlamalarında olumlu niteliğe sahip önergeler 1’den 5’e, olumsuz önergelerde ise 5’den 1’e doğru bir değerlendirme esas alınmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 180 en düşük puan ise 36’dır. Her bir alt faktörde alınabilecek en yüksek puan 30 en düşük puan ise 6’dır (Tuncer, 2008).

Tuncer tarafından gerçekleştirilen, Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği’nin, geçerlik güvenirlik çalışması için Ankara ilinde bulunan Türkiye Radyo Televizyon Kurumu’nda çalışan toplam 82 bireye, önergeler direkt olarak yöneltılarak uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları yapılırken şıklar yönleri olumsuzdan olumluya ve olumludan olumsuza olacak şekilde iki kez uygulanmıştır. İki kez yapılan uygulamanın her biri için farklı çalışma grupları seçilmiştir. İlk olarak seçilen çalışma grubuna, seçenekleri olumsuzdan olumluya yönelen ölçek uygulanmış ve Alpha Katsayısı .81 bulunarak ölçeğin oldukça güvenirlik bir ölçek özelliğine sahip olduğu kanıtlanmıştır. İlk çalışma grubunun özellikleriyle benzer özellikler gösteren ve ilk çalışma grubu gibi rastsal olarak oluşturulan ikinci çalışma grubuna seçenekleri olumludan olumsuza hazırlanmış formlar dağıtılmış ve Alpha Katsayısı .79 olarak belirlenmiştir. İlk uygulamada önergelerin ait korelasyon katsayıları daha tutarlı bulunmuştur. Bu nedenle araştırmada olumsuzdan olumluya doğru derecelendirilmiş beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Tuncer tarafından yapılan ölçeğin güvenirlik analizlerinde, Cronbach Alpha katsayısı .731 olarak hesaplanmış ve ölçek oldukça güvenilir bulunmuştur.

3.3.2.1. Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları

Tuncer tarafından (2008) geliştirilen, Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği daha önce Türkiye Radyo Televizyon Kurumu’nda çalışan toplam 82 bireye uygulanmıştır. Ancak bu çalışmada, ortaöğretim on birinci sınıf öğrencilerine uygulama yapılacağı için TÇYÖ için yeniden geçerlik güvenirlik çalışması ihtiyacı doğmuştur. Buna bağlı olarak, Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ortaöğretim kurumlarının 11. sınıfına devam eden 427 öğrenci oluşturmuştur.

Geçerlik güvenirlik örneklemini belirlemek amacıyla öncelikle Ankara ili merkez ilçeleri Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle, Pursaklar belirlenmiştir. Daha sonra evrene ulaşmak için bu ilçelerde bulunan 11. sınıf öğrencilerinin sayıları tespit edilmiştir. Buna göre Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışmaları için, araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan ortaöğretim on birinci sınıfa devam eden 46515 öğrenci oluşturmuştur. Minimum örneklem büyüklüğünü hesaplamak amacıyla 0,95 güven düzeyi, 0,5 sapma miktarı ve 0,05 anlamlılık düzeyinde kullanılan formülle çalışma grubu minimum 381 olarak hesaplanmış, yaşanması öngörülen veri kaybını önlemek için 400 ve üzeri öğrenciye ulaşılması planlanmıştır. Örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yönteminin bir türü olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı küme örnekleme yöntemi kullanılarak öğrenci sayılarının ilçelere göre dağılımı yapılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemleri (Random sampling), evrenden örneklem için birim çekme işleminin seçkisizlik ilkesine uygun olarak yapılmasıdır. Seçkisiz örnekleme yönteminin bir türü olan tabakalı örnekleme ise, evrendeki alt grupların evrendeki ağırlıkları oranında örnekleme temsili edilmelerini amaçlar. Alt evrenlerden birim çekme işlemi basit yansız örnekleme ile gerçekleştirilir (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel, & Çakmak, 2018).

Ortaöğretim On Birinci Sınıf Öğrencileri için Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği'nin geçerlik güvenirlik örnekleminin Ankara ilinde merkez ilçelere göre dağılımı Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3.

Ortaöğretim On Birinci Sınıf Öğrencileri için Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği'nin Geçerlik Güvenirlik Örneklemine Dahil Olan Öğrencilerin Ankara İli Merkez İlçelerine Göre Dağılımı

Ankara İli Merkez İlçeleri	Merkez İlçelerde Bulunan Öğrenci Sayısı	Her İlçede Ölçeğin Uygulanacağı Öğrenci Sayısı
Altındağ	4950	45
Çankaya	8770	81
Etimesgut	4710	43
Keçiören	7140	66
Mamak	6035	55
Sincan	5500	51

Yenimahalle	7880	72
Pursaklar	1530	14
Toplam	46515	427

Tablo 3’de görüldüğü gibi, Altındağ ilçesindeki toplam 4950 öğrenciden 45 öğrenci, Çankaya ilçesindeki 8770 öğrenciden 81 öğrenci, Etimesgut ilçesindeki 4710 öğrenciden 43 öğrenci, Keçiören ilçesindeki 7140 öğrenciden 66 öğrenci, Mamak ilçesindeki 6035 öğrenciden 55 öğrenci, Sincan ilçesindeki 5500 öğrenciden 51 öğrenci, Yenimahalle ilçesindeki 7880 öğrenciden 72 öğrenci, Pursaklar ilçesindeki 1530 öğrenciden 14 öğrenci örneklem için seçilmiştir.

Geçerlik güvenirlik çalışmaları için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak, izinler alınmış ve örneklem toplamda 427 öğrenci oluşturmuştur.

Geçerlik güvenirlik çalışmasının yürütüldüğü örneklem demografik bilgileri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmasının Yürütüldüğü Örnekleme İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	160
	Erkek	267
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	12
	2 Çocuk	62
	3 Çocuk	150
	4 Çocuk	140
	5+Çocuk	63

Tablo 4’de geçerlik güvenirlik çalışmasının yürütüldüğü çalışma grubuna ilişkin demografik özelliklerden cinsiyet incelendiğinde çalışma grubunun 160 (%37,5) kız ve 267 (%62,5) erkek olmak üzere toplam 427 öğrenciden oluştuğu görülmektedir. Çocuk sayısı incelendiğinde ise bir çocuk sayısı bulunan 12 öğrencinin olduğu ve en düşük grup yüzdesine sahip değişkenin bir çocuk olduğu (%2,8), iki çocuk sayısı bulunan 62 (%14,5) öğrencinin olduğu, üç çocuk sayısı bulunan 150 öğrencinin olduğu ve en yüksek grup yüzdesine sahip

olan değişkenin üç çocuk olduğu (%35,1), dört çocuk sayısı bulunan 140 (%32,8) öğrencinin olduğu, beş ve üzeri çocuk bulunan 63 (%14,7) öğrencinin olduğu görölmüştür.

Geçerlik güvenirlik çalışmasının yürütöldüğü örnekleme bulunan öğrencilerin anne baba öğrenim durumları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Geçerlik Güvenirlik Çalışmasının Yürütöldüğü Örnekleme Dahil Edilen Öğrencilerinin Anne Baba Öğrenim Düzeyi Bilgilerinin Dağılımı

Değişken	Anne Öğrenim Düzeyi		Baba Öğrenim Düzeyi	
	n	%	N	%
Okuryazar Değil	8	1,9	3	0,7
İlköğretim	278	65,1	228	53,4
Lise	93	21,8	123	28,8
Üniversite	48	11,2	73	17,1

Tablo 5’te geçerlik güvenirlik çalışmasının yürütöldüğü örneklemin anne öğrenim düzeyi incelendiğinde okuryazar olmayan anne sayısının 8 bulunduğu ve en düşük yüzdilik orana sahip grubun okuryazar olmayanlar olduğu (%1,9), ilköğretim mezunu anne sayısının 278 bulunduğu ve en yüksek yüzdilik orana sahip grubun ilköğretim mezunu olduğu (%65,1), lise mezunu anne sayısının 93 (%21,8), üniversite mezunu anne sayısının 48 (%11,2) bulunduğu görölmüştür. Baba öğrenim düzeyi incelendiğinde ise okuryazar olmayan baba sayısının 3 bulunduğu ve en düşük yüzdilik orana sahip grubun okuryazar olmayanlar olduğu (%0,7), ilköğretim mezunu baba sayısının 288 bulunduğu ve en yüksek yüzdilik orana sahip grubun ilköğretim mezunu olduğu (%53,4), lise mezunu baba sayısının 123 (%28,8), üniversite mezunu baba sayısının 73 (%17,1) bulunduğu görölmüştür.

Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği’nin ortaöğretim on birinci sınıflar düzeyinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için örneklem belirlendikten sonra uygulama öncesi Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak resmi izinler alınmıştır.

Resmi izin yazısıyla birlikte 20 Mayıs – 5 Haziran 2018 tarihleri arasında ilk önce Yenimahalle ilçesindeki izin alınan okullara gidilerek önce idarecileriyle görüşölmüş resmi yazı gösterilmiş ve uygulama için izin istenmiştir. Okul idarecisiyle birlikte öğrenciler dersteyken sınıflar gezilmiş ders öğretmenleri bilgilendirilmiş ve ders öğretmenlerinin uygun gördüğü sınıflara araştırmacı tarafından grup olarak ders saatinde ölçek

uygulanmıştır. Ölçek öğrencilere dağıtılmadan önce araştırmacı tarafından öğrenciler bilgilendirilmiştir. İlk olarak Genel Bilgi formunu daha sonra da ölçeği doldurmaları istenmiştir. Veriler aynı şekilde Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören, Pursaklar, Etimesgut ve Sincan ilçelerinden toplanmıştır.

Toplanan veriler istatistiksel analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmaları için, madde test korelasyonu, regrasyon katsayısı, alt grup üst grup t testi, alt boyutlar ve ölçek toplamı korelasyonu ve Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği'nde on birinci sınıflarda kullanılacak maddelerin seçiminde madde-toplam test korelasyonları kullanılmıştır. Madde-toplam test korelasyonunun yüksek ve pozitif olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini göstermektedir ve ek olarak madde ayırt ediciliği olarak da adlandırılmaktadır. Ayrıca madde-toplam test korelasyonu $\geq 0,30$ ise maddenin bireyleri iyi ayırt ettiği, $0,20-0,30$ aralığında ise zorunlu durumlarda teste dahil edilmesi gerektiği ve $\leq 0,20$ ise teste dahil edilmemesi gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk, & Şekercioğlu, 2012). Maddelerden alınan puanlar ile toplam puan arasındaki korelasyonlar Pearson-momentler çarpımı korelasyonu ile hesaplanarak Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6.

Tüm Maddeler için Madde-Toplam Test Korelasyonları

Maddeler	Madde-Toplam Test Korelasyonu	Maddeler Atıldıktan Sonra Madde Toplam Test Korelasyonu
M1	0,415**	0,466**
M2	0,358**	0,392**
M3	0,265**	
M4	0,308**	0,309**
M5	0,206**	
M6	0,426**	0,514**
M7	0,351**	0,412**
M8	0,417**	0,369**
M9	-0,039	
M10	0,446**	0,487**

M11	0,314**	0,285**
M12	0,391**	0,415**
M13	0,356**	0,370**
M14	0,410**	0,469**
M15	0,213**	
M16	0,442**	0,452**
M17	0,138**	
M18	0,145**	
M19	0,443**	0,465**
M20	0,226**	
M21	0,357**	0,391**
M22	0,350**	0,445**
M23	0,180**	
M24	0,385**	0,361**
M25	0,357**	0,461**
M26	0,395**	0,411**
M27	0,362**	0,377**
M28	0,208**	

**p=0,001 düzeyinde manidar

Tablo 6 incelendiğinde M9 hariç tüm maddeler için madde-test korelasyonlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle M9 11. Sınıflar için TÇYÖ'ne dâhil edilmemiştir. Bunun yanı sıra M9 dışında 8 madde de daha madde-toplam test korelasyonlarının 0,30'dan düşük olduğu görülmüştür. Bu maddeler 3., 5., 15., 17., 18., 20., 23. ve 28. maddelerdir ve bunlar TÇYÖ'ni temsil etmeyen maddeler olduğu için asıl uygulamanın veri toplama aşamasında ölçeğe dahil edilmemiştir. Ayrıca ölçeğe dâhil edilen 19 madde arasından en yüksek madde-toplam korelasyonunun 10. maddede (0,446), en düşük ise 4. maddede (0,308) olduğu gözlemlenmiştir.

Madde seçiminde başka bir yöntem olan regresyon yöntemine göre de maddeler ele alınmıştır. Bu aşamada kalan 19 madde için tek tek toplam puanı yordamadaki regresyon katsayıları ve manidarlıkları incelenmiştir. Buna ilişkin veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

19 Maddelik Ölçeğe İlişkin Regresyon Katsayıları

Maddeler	Regresyon Katsayısı	p
M1	4,637*	0,000
M2	3,418*	0,000
M4	2,567*	0,000
M6	3,998*	0,000
M7	3,229*	0,000
M8	2,424*	0,000
M10	3,752*	0,000
M11	2,320*	0,000
M12	3,651*	0,000
M13	2,883*	0,000
M14	4,445*	0,000
M16	3,791*	0,000
M19	3,187*	0,000
M21	2,750*	0,000
M22	3,238*	0,000
M24	2,805*	0,000
M25	3,567*	0,000
M26	3,974*	0,000
M27	2,519*	0,000

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğe dâhil edilen 19 maddenin de regresyon katsayılarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda bu maddelerin takım çalışmasına yatkınlık toplam puanını yordadığı ya da başka bir deyişle temsil ettiği söylenebilir. Bu nedenle regresyon sonuçlarına göre 19 maddenin ölçekte bulunmasına karar verilmiştir. Madde seçimi için bu 19 madde üzerinden alt grup ve üst gruplar arası farklılık t, test ile de incelenmiştir ve sonuçlar Tablo 8’te verilmiştir.

Tablo 8.

Alt-Grup-Üst Grup (%27) için t-testi Sonuçları

Maddeler	t değeri	p
M1	9,137**	0,000
M2	7,680**	0,000
M4	5,168**	0,000
M6	10,174**	0,000
M7	8,417**	0,000
M8	6,144**	0,000
M10	9,890**	0,000
M11	4,032**	0,000
M12	9,179**	0,000
M13	6,938**	0,000
M14	10,166**	0,000
M16	8,890**	0,000
M19	9,585**	0,000
M21	7,219**	0,000
M22	8,837**	0,000
M24	7,569**	0,000
M25	7,825**	0,000
M26	7,961**	0,000
M27	7,489**	0,000

Tablo 8 incelendiğinde tüm maddeler için alt ve üst gruplar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu doğrultuda tüm maddelerin (19 madde) ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ve 11. sınıflar için alt ve üst grubu ayırmada yeterli olduğu söylenebilir. Bu nedenle 19 maddenin tamamının asıl uygulamada ölçeğe dâhil edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca bu farkların manidar çıkması iç tutarlılığın bir göstergesi olarak da ele alınabilir (Büyüköztürk vd., 2012).

Son olarak ölçeğin toplam puanı ve faktör puanları arasındaki ilişkiler de incelenerek Tablo 9’de gösterilmiştir. Bu tablonun oluşturulmasında ölçeğe verilen son form olan 19 maddelik form kullanılmıştır. Bu forma göre faktör puanları ve ölçek toplam puanları hesaplanmış ve aralarındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyonu ile incelenmiştir. Ölçeğin 11. sınıf versiyonuna dahil edilen 19 madde için Tuncer (2008)’in geliştirdiği “Takım

Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği”ne göre 1. Faktör 1., 4., 7., 8., 10., 11., 12., 14., 19., 21., 22., 24., 25. ve 26. maddeleri içerirken, 2. Faktör 2., 6., 13., 16. ve 27. maddeleri içermektedir.

Tablo 9.

Alt Boyutlar ve Ölçek Toplamı Arası Korelasyonlar

	Toplam Ölçek	Faktör 1	Faktör 2
Toplam Ölçek	1		
Faktör 1	0,951**	1	
Faktör 2	0,759**	0,518**	1

Tablo 9 incelendiğinde 1. faktör puanı ile toplam ölçek puanı arasındaki korelasyonun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu ve 0,951 bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda 1. faktör ile toplam ölçek arasındaki ilişkinin oldukça yüksek olduğu ve 1. faktörün ölçeği temsil ettiği söylenebilir. 2. faktör puanı ile toplam ölçek puanı arasındaki korelasyon incelendiğinde ise manidarlığın yine söz konusu olduğu ve korelasyon katsayısının 0,759 bulunduğu gözlemlenmiştir. Buna dayanarak 2. faktör ile toplam ölçek puanı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu ve 2. faktörün de toplam ölçeği temsil ettiği ifade edilebilir. İki faktör arasındaki korelasyon incelendiğinde ise katsayının 0,518 olduğu ve manidar bir ilişkinin söz konusu olduğu görülmektedir. Buna dayalı olarak iki faktör arasında orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Faktör puanları ve toplam ölçek puanı arası korelasyon değerleri iç tutarlığın yüksek olduğunu ve faktörlerin toplam ölçeği temsil ettiğini göstermektedir.

İncelenen tüm yöntemlere dayalı olarak TÇYÖ’nin asıl uygulamada 19 madde ile uygulanmasına karar verilmiştir. Bu 19 madde için güvenilirlik incelendiğinde ise; Cronbach α ’nın 0,734 bulunduğu görülmüştür. Nunnally (1978)’e göre güvenilirlik çalışmalarında güvenilirlik katsayısının en düşük 0,70 olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu kriter gereği güvenilirlik çalışmasında yeterli düzeyde güvenilir ölçümler elde edildiği söylenebilir.

3.4. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programının Hazırlanması

Araştırma kapsamında geliştirilen “Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı” on birinci sınıfa devam eden öğrencilere takım çalışması becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır.

Eğitim programının geliştirilmesi sürecinde pazarlama ve takım çalışmasına yönelik yerli ve yabancı alan yazını incelenmiştir. Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 22/01/2018-21658195-121.01-E.1605747 ve 13/02/2018-45123216-121.01-E.3025891 tarihli ve sayılı Talim Terbiye Kurulunun kararı ile yürürlüğe giren Pazarlama ve Perakende Alanı Çerçeve Öğretim Programı'ndaki kazanımlar taranmıştır.

Kazanımların; satış ekibini oluşturur, ekibin günlük programını hazırlar, satış ekibinin motivasyonunu sağlar, iş sağlığı ve güvenliği tedbirleri doğrultusunda mağaza içi düzenlemeleri yapar, iş sağlığı ve güvenliği tedbirleri doğrultusunda gıda satış mekânı düzenler, vitrin düzenlemesinde görsel ekiplere yardımcı olur, zorunlu sorumluluk sigortaları poliçelerinin satışını yapar, satış öncesi ve sonrası hizmetleri yürütür.

Pazarlama alanında takım çalışmasını desteklemek üzere yapılan çalışma programıyla öğrencilerin alan ve dal ile ilgili temel bilgi ve becerileri kazanması, yeniliğe ve değişime uyum sağlaması, çevresindeki insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmesi, hedeflerini belirleyip bunlara ulaşmak için girişimlerde bulunabilmesi ve mesleki yeterliklere sahip bireyler olarak yetiştirilmesi özellikleri vurgulamaktadır (MEGEP, 2018). Çerçeve eğitim programı incelendiğinde takım çalışması becerilerinin geliştirmeye yönelik program hedefleri, kazanımları ve takım çalışmasının alt öğeleri yeterli gelmediği için çalışma kapsamında yapılan alan yazın çalışmasıyla öncelikle takım çalışmasının alt öğeleri olarak iletişim, liderlik ve takım sorumluluğu, ortak amaç-hedef, takım ruhu, çatışma yönetimi belirlenmiştir (Bektaş, 2008; İzgören, 2015; Scholtes, 1988; Hardingham, 1997; Kayser, 2010; Donellon, 1998; Fiore, Letsky, Warner & Smith, 2011; Katzenbach & Smith, 2015). Pazarlama ve perakende alanında çerçeve öğretim programındaki kazanımların takım çalışmasının alt öğelerindeki konu başlıklarıyla tam olarak örtüşmediği ve yetersiz kaldığı tespit edildiğinden bu konularda beceri kazandıracak öğrenme kazanım ve başarımların yazılmasına karar verilmiştir. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın kazanım ve başarımlar ölçütleri, takım çalışması alanında yapılan yerli ve yabancı literatür taraması sonucunda, modüllerdeki kazanımlara uygunluk gösterecek şekilde araştırmacı tarafından 14 kazanım ve 42 başarımlar ölçütü olarak oluşturulmuştur.

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın kazanım ve başarımlar ölçütleri belirlendikten sonra programın etkinliklerini yazma aşamasına geçilmiştir. Etkinlikler yazılırken kazanım ve başarımlar ölçütleri doğrultusunda, on birinci sınıf

öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır, etkinlikler hazırbulunuşluk düzeylerine göre hedefe uygunluk ilkesi temel alınarak hazırlanmıştır.

Etkinlikler oluşturulurken, ortaöğretim seviyesinde materyal geliştirmeye özen gösterilmiştir. Tüm öğrencilerin etkinliklere katılmasını özendirecek konulara yer verilmiştir. Etkinlikler hazırlanırken, takım çalışması ortamı oluşturmak için genel olarak önce küçük grup etkinliklerine daha sonra aynı etkinlikte büyük grup etkinliklerine yer verilmiştir ya da tam tersi olarak önce büyük grup daha sonra aynı etkinlikte küçük grup çalışmalarına yer verilmiştir. Etkinlik sonlarında takım halinde çalışacakları pano hazırlama, fragman hazırlama, toplu resim yapma etkinlikleri yaptırılmış ve öğrencilerin fikirlerini açıkça bildirebilecekleri açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Etkinlikler sekiz hafta boyunca haftada iki gün, 40 dakikalık iki ders saatinde iki ayrı etkinlik olarak toplam 16 gün, 32 saat uygulanacak şekilde günlük olarak planlanmıştır. Etkinliklerin uygulanma aşamasında, hafta hafta, hangi etkinlik ve başarıml ölçütlerine yer verileceğine dair bir planlama yapılmıştır. Etkinlik Planı; etkinlik adı, etkinliğin süresi, kullanılacak teknikler, kazanım ve başarıml ölçütleri, araç gereçler, eğitim ortamının hazırlanması, öğrenme süreci ve değerlendirme alt başlıklarından oluşmuştur. Etkinlikler, doğaçlama, rol oynama, öğretmenin rolde olması, dramatizasyon, pantomim, duvarların kulakları var, anı işaretleme, fragman, bilinç koridoru, donuk imge, dedikodu halkası, rol kartları ve toplantı düzenleme teknikleri kullanılarak planlanmıştır. Drama Temelli Pazarlama Eğitiminin Takım Çalışması Programı kazanım ve başarıml ölçütlerine dair etkinlik planı EK 2’de yer almaktadır.

3.5. Veri Toplama Süreci ve Programın Uygulanması

Araştırma programının uygulamasına başlamadan önce yapılacak uygulama çalışması için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’yle gerekli yazışmalar yapılmış, ilgili izinler alındıktan sonra okullara gidilerek idarecilere izin yazısıyla birlikte bilgilendirme yapılmıştır. İdarecilerden gerekli izinler alındıktan sonra deney ve kontrol grubu öğretmenlerine çalışmalarla ilgili bilgi verilmiş ardında deney ve kontrol grubu öğrencileri bilgilendirilerek veri toplama araçları çalışma grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır. Daha sonra uygulamaya katılacak deney grubu öğrencilerine eğitimci tarafından veli izin dilekçesi dağıtılmış, bu işlemler tamamlandıktan sonra deney grubuna program uygulanmıştır.

3.5.1. Genel Bilgi Formunun ve Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)’nin Ön Test Olarak Uygulanması

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler (Ek 4) alındıktan sonra 19 Mart 2019 tarihinde deney grubunun bulunduğu okulda, önce yöneticilerle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Yöneticilerden izin alındıktan sonra deney grubunun ilgili öğretmenlerine çalışmalarla ilgili bilgi verilmiş ardından deney grubu öğrencileri bilgilendirilerek aynı gün içerisinde deney grubu öğrencilerine sınıf ortamında, grup halinde “Genel Bilgi Formu” ve “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)” uygulanmıştır. 20 Mart 2019 tarihinde ise kontrol grubunun bulunduğu okuldaki yöneticilerle görüşülmüş ve yukarıda açıklanan şekilde kontrol grubu öğrencilerine sınıf ortamında, grup halinde Genel Bilgi Formu” ve “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)” uygulanmıştır.

Daha sonra uygulamaya katılacak deney grubu öğrencilerine eğitimci tarafından veli izin dilekçesi dağıtılmış, bu işlemler tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerinden sözel olarak izin alındıktan sonra eğitim programının uygulama aşamasına geçilmiştir.

3.5.2. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programının Uygulanması

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı deney grubuna ön testler uygulandıktan sonra 26 Mart 2019 – 15 Mayıs 2019 tarihleri arasında sekiz hafta süre ile kendi sınıflarında haftada iki gün olacak şekilde 9:40 ve 14:00 saatleri arasında iki ders saati süresince toplam 16 gün 32 saat olarak uygulanmıştır. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı sadece deney grubuna uygulanırken, kontrol grubundaki öğrencilere MEGEP çerçeve eğitimi programındaki pazarlama ve perakende alan dersleri kendi öğretmenleri tarafından verilmiştir.

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı’nın her etkinlik öncesi, teneffüs saatlerinde sınıfa gelinerek eğitimci tarafından öğrenci sıraları o günkü etkinliğe uygun olarak takım çalışmasını destekleyecek şekilde takım sayılarına göre sınıfın farklı alanlarına yerleştirilmiştir. Sınıfın koordineli olarak tek takım halinde çalışacağı zamanlarda öğrenci sıralarına dikdörtgen şekli verilmiştir. Etkinlikte toplantı düzenleme tekniğinin kullanılacağı zamanlarda öğrenci sıralarına U düzeni verilmiştir. Etkinliklerin ilk aşamasında öğrencileri etkinliğe ısındırmak için yapılan ön etkinliklerde genel olarak akıllı

tahtanın önünde geniş bir alan ya da sınıfın ortasında geniş bir alan bırakmak için öğrenci sıraları arka tarafa çekilmiştir. Takım çalışmasında uyum etkinlikleri için zemine bantla kareler çizilmiştir. Eğitim ortamı düzenlendikten sonra, öğrenciler o günkü etkinliğe göre selamlanarak etkinlik başlatılmıştır. Etkinliğe öğrencileri ısıtırmak için öğrencilerin dikkatini çekecek, etkinliğe uygun olarak müzik, video, fotoğraf, slogan hazırlanmış ve bu şekilde konuya giriş yapılmıştır. Etkinliğin her aşamasının takım çalışması kazanımlarına yönelik olarak hazırlanılmasına özen gösterilmiştir. Sınıftan lider seçilirken gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Öğrenciler takımlara ayrılırken farklı yöntemler uygulanmıştır. Bazı zamanlar nasıl takım olmak istesiniz? sorusu yöneltilerek onların fikirleri alınmış, talepleri doğrultusunda öğrenciler takımlara ayrılmıştır, bazen liderler seçildikten sonra liderlerin sırayla isim söyleyerek takımlarını oluşturulması sağlanmıştır. Bazen de akıllı tahtaya yansıtılan resimlerdeki algılamalarına göre takımlara ayrılmaları sağlanmıştır. Takımlara ayrıldıktan sonra eğitimcinin planına göre takım çalışmasının alt öğeleri olan iletişim, liderlik ve takım sorumluluğu, ortak amaç ve hedef, takım ruhu, çatışma yönetimi kazanımlarına yönelik etkinlikler sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Takım ruhu, “kurum kültürünün oluşmasına ve devamlılığına katkı sağlar” kazanımına yönelik yapılan etkinlikte, öncelikle öğrenci sıralarından iki takım için çalışma alanları oluşturulmuştur. Kurum ortamını hissetmeleri için çalışma alanlarına kullanmaları üzere, ceket, kravat, fular, kolye, küpe, afiş, broşür, plaket, sümen takımı ve dosyalar yerleştirilmiştir. Tablodaki kültür başlığı altında sınıfa bir şirkete ait kurum kültürünü yansıtan tablo getirilmiş ve tüm öğrencilerin görebileceği uygun bir yere asılmıştır. Daha sonra öğrencilere tabloya dair, Sizce bu tablo hangi zamana ait? Sizce bu tablodaki şirket hangi alanda faaliyet göstermektedir? Tabloya göre bu kurum hangi değerlere sahip olabilir? Tabloda takım çalışmasına dair neler görmektesiniz? gibi sorular sorularak öğrencilerin cevaplarına göre kurum hakkında fikirler ortaya konmuştur. Daha sonra öğrencilerin istekleri doğrultusunda takıma ayrılma yöntemi seçilmiş ve sınıf eski değerler ve yeni değerler ekibi olmak üzere iki takıma ayrılmıştır. Eski değerler takımından tablodaki kurumun eski zamanına ait bir anını kurgulanıp, takım çalışması ruhunu yansıtacak şekilde Doğaçlama tekniği kullanılarak canlandırılması istenmiştir. Daha sonra yeni değerler takımından günümüzde bu kurum çalışmalarına nasıl devam ediyordu, çağa göre ne gibi yeni kültürel değerleri oluşmuştur, takım çalışması faaliyetlerini nasıl sürdürüyordu? Gibi sorular sorularak, yeni değerlere ait kurgulama yaparak, canlandırmaları istenmiştir. Bu sayede öğrencilere takım ruhunun temeli olan değerler öğretilmek istenmiş ve her takımı

birleştiren değerlerin o takımdaki bireylerin farklılıklarına göre zenginleştiği aktarılmaya çalışılmıştır.

Ortak amaç-hedef, “performans kriterleri takım üyeleriyle birlikte belirlenir” kazanımına yönelik olarak gerçekleştirilen etkinlikte ise takımlara aynı hedef ve bu hedefe ulaşmaları için gerçekleştirilecek etkinliklerin performans kriterlerini takımlar olarak belirlemeleri istenmiştir. Öğrenciler iki takıma ayrılmış, iki takım içinde sınıfta performans gösterebilecekleri platformlar kurulmuştur. Bu platformlardaki engeller aşılrken takımlar kendi aralarında ikili takımlar olarak ne kadar uyumlu olabilirse o kadar başarılı olabilecekleri söylenmiştir. Gösterilen her performans sonrası takımlar tarafından koyulan performans kriterleri gözden geçirilip, kriterlerin yeniden belirlenmesi ya da aynı kriterlerle performans oyunlarının tekrar oynanması sağlanmıştır. Performans oyunlarını kazanan takımlar sırayla yeni kurulacak ülkenin adını koyma, şartlarını belirleme, ülkenin kuralları koyma hakkına sahip olmuşlardır. Daha sonra takımlardan Anı İşaretleme tekniğini kullanarak performans gerçekleştirirken takım ruhunu hissettikleri bir anı belirleyip canlandırmaları istenmiştir. Bu etkinlikler çerçevesinde öğrencilere ortak amaç-hedefe ulaşmak adına takım halinde hareket etmeleri, bir amaca ulaşmak için performans sergilemeleri ve amaca giden yolda karşılaştıkları sorunları birlikte çözmeleri gerektiği anlatılmak istenmiştir.

Çatışma yönetimi, “takımlar kişilerarası çatışma için çözüm sunar” kazanımına yönelik olarak sınıfa akıllı tahta aracılığı ile farklı açılardan bakınca genç kadın ya da yaşlı kadın olarak görülen resim gösterilmiş, sınıf genç kadını görenler ve yaşlı kadını görenler olarak iki takıma ayrılmıştır. Genç kadını görenler takımından gençlerin yaşlılarla çatıştıkları bir durumu, yaşlı kadını görenler takımından ise yaşlıların gençlerle çatıştıkları bir durumu Donuk İmge tekniğini kullanarak canlandırmaları istenmiştir. Değerlendirme aşamasında takımlar bir araya gelerek, donuk imge olarak canlandırdıkları durumların nelerden kaynaklandığını, bu durumlara ne gibi çözüm önerileri sunabilecekleri, çözüme kavuşturulurken hangi adımların izlenmesi gerektiği, çözümün kalıcı olmasının nelere bağlı olduğu sorularını önce takım olarak cevaplayıp ortak karara varmalarını daha sonra kararlarını sesli olarak paylaşmaları istenmiştir. Yapılan etkinliklerle öğrencilere çatışma ortamlarında nasıl hareket edebilecekleri, nelere dikkat etmeleri gerektiği, çatışmalara takım olarak çözüm sunma becerileri aktarılmaya çalışılmıştır.

Drama etkinliklerinde 15 farklı drama tekniği kullanılmıştır. Drama teknikleri kullanılırken öğretmenin rolde olma tekniği de dahil olmak üzere ilk etkinliği başlatmak, öğrencilerin

tıkandıkları yerde drama sürecini rahatlatmak ve eğitimciyi izleyen konumundan çıkarmak adına eğitimci sürece dahil olmuştur bunun dışında etkinlikleri öğrencilerin şekillendirmesine dikkat edilmiştir. Etkinliklerde takım çalışmasını grup çalışmasından ayırmak için öğrencilerin eğitimciyle, lideriyle, takım arkadaşlarıyla koordineli diğer takımlarla karşılıklı etkileşimde bulunmalarına ortam hazırlanmıştır. Etkinlik sonlarında değerlendirme aşamasında öğrencilere sorulan soruların yanında takımlar olarak afiş hazırlama, slogan oluşturma, toplu resim yapma, toplu yazma gibi etkinliklere de yer verilerek drama etkinlikleri sonlandırılmıştır.

3.5.4. Son Test Olarak Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)’nin Uygulanması

“Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)” sekiz haftalık eğitim programının bitiminde; son test olarak deney ve kontrol grubuna 15 Mayıs 2019 tarihinde uygulanmıştır. Son testler öğrencilerin bulunduğu okullarda grup halinde ön testlerde olduğu gibi gerekli açıklamalar yapılarak 21 öğrenci deney, 18 öğrenci kontrol grubunu oluşturacak şekilde araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3.5.5. Kalıcılık Testinin Uygulanması

Son test uygulaması tamamlandıktan dört hafta sonra, uygulanan eğitim programının kalıcı olup olmadığını tespit etmek amacıyla deney grubunda yer alan 21 öğrenciye araştırmacı tarafından grup halinde 14 Haziran 2019 tarihinde “Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği (TÇYÖ)” ön test ve son testlerde olduğu gibi tekrar uygulanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencileri için Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışmasından elde edilen verilerle Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı dahilinde uygulanan Genel Bilgi Formu ve Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği’nden (TÇYÖ) elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonra istatistiksel veri analiz programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı’nın 11. sınıf pazarlama ve perakende öğrencilerinin takım çalışması becerilerine etkisini belirlemek amacıyla,

öncelikle deney ve kontrol grubunun demografik bilgilerine ilişkin bulgular, daha sonra deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular ve son olarak da deney grubunun son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin bulgular incelenmiştir.

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı kapsamında elde edilen Genel Bilgi Formu verilerinden öğrencilere ait demografik bilgilerin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanmıştır. Elde edilen veri setine parametrik ya da parametrik olmayan testlerden hangisinin uygun olduğunu belirlemek için TÇYÖ'ye ait toplam puan ve alt faktör puanları normallik testi yapılarak analiz edilmiş ve çalışma gruplarında bulunan öğrenci sayılarına bakılmıştır. Bu çalışmada çalışma grubundaki öğrenci sayısı 50'nin altında olduğundan puanların normal dağılıp dağılmadığını analiz etmek için Shapiro-Wilk Testi kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü 50'nin üzerinde olduğunda ($n > 50$) kullanılan Kolmogorov-Smirnov veya örneklem büyüklüğünün 50'nin altında olduğunda ($n < 50$) kullanılan Shapiro-Wilk Testi için; $p < .05$, basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olması ve çalışma grubunda yer alan grup büyüklükleri için $n > 30$ varsayımlarını karşılaması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çokluk, & Köklü, 2014). Analiz sonuçlarına göre ön test-son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen verilerin p anlamlılık düzeyi .05'ten büyük çıkmış olması verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sebeple araştırmada parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin verileri normal dağılım gösterdiğinden ön ve son test toplam puanlarına göre farklılık olup olmadığının analizinde parametrik testlerden tekrarlı örneklem t-testi, ön-son test toplam puanlarının kontrol ve deney gruplarına göre farklılık olup olmadığının analizinde ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Analizlerin son aşamasında deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarıyla kalıcılık testi puanları arasında bir farklılığın olup olmadığını test etmek amacıyla yine tekrarlı ölçümler t-testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın takım çalışması becerileri üzerindeki etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tablo 10'da normallik dağılımına ilişkin bulgular, Tablo 11-14 arasında deney ve kontrol grubunun takım çalışması puanlarına ilişkin bulgular, Tablo 15 deney grubuna uygulanan son test ile kalıcılık testine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Normallik Varsayım Testi (Shapiro-Wilk Testi) İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilere uygulanan TÇYÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve parametrik testlerin uygulanabileceği veya dağılımın normal olmadığından dolayı nonparametrik testlerin uygulanması gerektiği varsayımının sınanması için, normallik varsayım testinin sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10'da TÇYÖ alt boyut ve toplam puanının, ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10.

Takım Çalışmasına Yatkinlik Ölçeği Toplamında ve Alt Boyutlarında Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi Verilerinin Normal Dağılıma Uygunluğuna İlişkin Shapiro-Wilks Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test			Kalıcılık		
Alt Faktörler	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p	İstatistik	df	p
Kişilerin İş Birliği	,982	38	,772	,980	39	,720	,928	21	,128
Kişilerin Problemi Teşhisi	,974	38	,525	,971	39	,391	,923	21	,098
TÇYÖ Toplam	,982	38	,787	,982	39	,789	,967	21	,666

Tablo 10 incelendiğinde Kişilerin İş Birliği alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi için p değerleri sırasıyla 0,772; 0,720 ve 0,128 bulunmuştur. Diğer bir alt boyut olan Kişilerin Problemi Teşhisi incelendiğinde ise ön test, son test ve kalıcılık testi için p değerlerinin sırasıyla 0,525; 0,391 ve 0,098 olduğu gözlemlenmiştir. Takım çalışmasına yatkınlık ölçeği toplam puanlarının dağılımı ön test, son test ve kalıcılık testi için incelendiğinde p değerlerinin sırasıyla 0,787; 0,789 ve 0,666 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda ön test, son test, kalıcılık testi p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu, TÇYÖ alt boyut ve toplam puanlarının her bir test için normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu sebeple drama temelli pazarlama eğitiminin takım çalışması becerileri üzerindeki etkisini incelemede parametrik testler kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeğinden (TÇYÖ) aldıkları ön test puanlarının farklı olup olmadığı Bağımsız Örneklem t testi ile incelenmiştir. Kontrol grubundan elde edilen ön ve son test puanlarının farklı olup olmadığı Eşleştirilmiş Örneklem t-testi ile incelenmiştir. Deney grubunda son test ile kalıcılık testi karşılaştırmalarında yine Eşleştirilmiş Örneklem t-testi kullanılmıştır.

4.2. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programının Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Takım Çalışması Becerileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında geliştirilen Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin takım çalışması becerileri üzerindeki etkisine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir; “Ortaöğretim on birinci sınıfa devam eden pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine uygulanan Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı (DTPETÇP)’nin takım çalışması becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TÇYÖ’ye ait ön test puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının TÇYÖ Ön Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Ön test	Grup	n	x	ss	Ortalamanın St. Hatası	t	sd	p
Kişilerin İş Birliği	Kontrol	18	49,67	9,79	2,31	-	28,48	0,575
	Deney	20	51,20	6,30	1,41	0,567		
Kişilerin Problemi Teşhisi	Kontrol	18	16,72	4,24	1,00	0,543	27,61	0,591
	Deney	21	16,10	2,64	0,58			
TÇYÖ Toplam	Kontrol	18	66,39	13,31	3,14	-	26,38	0,875
	Deney	21	66,95	7,73	1,69	0,158		

Tablo 11 incelendiğinde; Kişilerin İş Birliği alt boyutunda deney grubunun ön test puan ortalamaları 51,20 iken kontrol grubunun ön test puan ortalaması 49,67'dir. Buna göre deney ve kontrol grubunun Kişilerin İş Birliği alt boyutunda ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-0,567$, $p\geq 0,05$).

Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutunda ise deney grubunun ön test puan ortalamaları 16,10 iken kontrol grubunun ön test puan ortalamasının 16,72 olduğu görülmüştür. Buna dayalı olarak deney ve kontrol grubunun Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutunda ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0,543$, $p\geq 0,05$).

Takım çalışmasına yatkınlık toplam puanları incelendiğinde ise deney grubunun ön test puanları ortalaması 66,95 iken kontrol grubunun ön test puanları ortalamasının 66,39 olduğu gözlemlenmiştir. Gruplar arası farklılığa bakıldığında ise Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı öncesinde yapılan ön test uygulamasında deney ve kontrol grubunun TÇYÖ puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=0,158$, $p\geq 0,05$).

Ön test puan sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının birbirlerine benzer özellikte olduğu görülmektedir. Bu benzerliğin öğrencilerin aynı meslek alanında öğrenim görmesinin yanında uygulanan öğretim programlarının ve eğitimciler tarafından kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin benzer olabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TÇYÖ'ye ait son test puanlarının bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12.

Deney ve Kontrol Gruplarının TÇYÖ Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları

Son test	Grup	n	x	ss	Ortalamanın St. Hatası	t	sd	p
Kişilerin İş Birliği	Kontrol	18	46,33	10,02	2,36	-2,80	37	0,008
	Deney	21	54,19	7,47	1,63			
Kişilerin Problemi Teşhisi	Kontrol	18	16,00	4,60	1,08	-1,134	37	0,264
	Deney	21	17,48	3,52	0,77			
TÇYÖ Toplam	Kontrol	18	62,33	14,28	3,37	-2,369	37	0,023
	Deney	21	71,67	10,24	2,24			

Tablo 12 incelendiğinde, Kişilerin İş Birliği alt boyutuna ait sonuçlara bakıldığında deney grubunun son test puanları ortalamasının 54,19 iken kontrol grubunun son test puanlarının ortalamasının ise 46,33 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubunun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,80$, $p\leq 0,05$). Bu sonuca dayalı olarak deney grubundaki öğrencilerin iş birliğinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın Kişilerin İş Birliğini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutuna ilişkin son test puanları incelendiğinde ise, deney grubunun son test puanları ortalaması 17,48 iken kontrol grubunun son test puanları ortalamasının 16,00 olduğu görülmektedir. Buna göre deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-1,134$, $p\geq 0,05$). Bu sonuca dayalı olarak deney grubundaki öğrencilerin problemi teşhisinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen puan farkının anlamlı olmadığı söylenebilir.

Takım Çalışmasına Yatkınlık Ölçeği'nden elde edilen toplam son test puanları incelendiğinde ise, deney grubunun son test puanları ortalaması 71,67 iken kontrol grubunun son test puanları ortalamasının 62,33 olduğu görülmektedir. Gruplar arası farklılığa bakıldığında ise deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir ($t=2,369$, $p\leq 0,05$).

Son test puan sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin takım çalışmasına yatkınlıklarında kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış olduğu görülmektedir. Bu bulgu verilen Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın takım çalışması becerilerinin gelişmesinde olumlu etkiye sahip olduğunu akla getirmektedir. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı boyunca öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmek adına yapılan etkinliklerde takım çalışmasını yaparak yaşayarak deneyimlemeleri için öğrencilerin takımlar içerisinde aktif olacakları şekilde etkinlikler planlanmış, takımların kendi aralarında ve diğer takımlarla koordineli hareket edebilecekleri çalışma ortamları oluşturulmuştur. Takım çalışmasının alt öğelerindeki konuların bilgi paylaşımı, şeffaflık, geri bildirim verebilme, liderlik, sorumluluk alabilme, planlama yapma, strateji geliştirebilme, ortak amaca göre hareket edebilme, kişisel bağlılık, takımla uyumlu hareket edebilme, kişisel ve kişilerarası çatışmalara çözüm üretebilme, müzakere edebilme, işbirliği, bir problemi teşhis edip çözüm önerileri sunabilme yeterliliklerini kazanabilmeleri için geleneksel eğitim anlayışının tamamen dışına çıkılarak zengin materyaller geliştirilmiş ve sınıf ortamları takım çalışmasını destekleyecek şekilde planlanmış ve dramanın birçok tekniğinden faydalanılarak etkinliklerin her aşamasında öğrencileri takım çalışması kazanımlarına ulaştırmak için eğitimde drama yönteminin gücünden faydalanılmıştır.

Goodman (2017) ortaokul öğrencilerinin drama dersinde iletişim, takım çalışması ve empati gibi temel sosyal becerilerin öğrenilmesi ve bu becerilerin başka akademik konuların öğrenilmesinde yarar sağlayıp sağlamadığını incelediği araştırmasında, drama dersinin takım çalışması, iletişim, empati gibi sosyal becerilerin kazandırılmasında olumlu etkiye sahip olduğu, öğretmenlerin ve yöneticilerin drama dersine dikkat çekici oranda değer verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Kömeçoğlu (2017) farklı sürelerde drama eğitimi almış öğretmenlerin takım çalışmasına ilişkin tutumları, eğiticinin performansı, takım vizyonu ve güven, takım içi motivasyon, takımda uyum, katılım ve kişisel gelişim alanlarında nasıl farklılaştığını incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasının sonucunda süre olarak daha fazla drama eğitimi alan öğretmenlerin iletişim, uyum, birbirini anlama, empati kurma, güven, kolektif çalışma, sosyalleşme, takım ruhu, sorumluluğu paylaşma, birlikte çalışma ile takım çalışmasını ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler drama anında öğrenilenlerin sosyal yaşama aktarılabilceğini belirtmişlerdir. Takım çalışmasına ilişkin tutumların öğretmenlerin aldığı drama eğitimi süresinin uzamasına göre pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Alexiou & Zourna (2016) tarafından yürütülen çalışma drama eğitimi ve kullanımının öğretmenlerin mesleki ve işbirliğine dayalı becerilerine etkisinin incelendiği araştırmanın sonucunda eğitimde drama uygulamalarının öğretmenlerin mesleki kimliklerini güçlendirdiği, öğretim ve organizasyon becerilerini geliştirdiği, tüm paydaşlar için (öğretmen-öğrenci) öğrenme hedeflerine ulaşmaları aynı zamanda yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği konusundaki inancı güçlendirdiği ve işbirliğine dayalı becerileri geliştirdiği görülmüştür.

Koparan (2006) takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik yürüttüğü çalışmada iki ayrı pazarlama firmasında çalışan bireylere takım çalışması programı uygulanmış ve araştırmanın sonucunda takım çalışması programı uygulandığında personel performansının arttığı belirlenmiştir.

Yukarıdaki çalışmalarda da görüldüğü üzere drama eğitimi verilen öğrencilerin iletişim, empati, takım çalışması, akademik başarılarında da ilerleme olduğu, iletişim, uyum, birbirini anlama, empati kurma, güven, kolektif çalışma, sosyalleşme, takım ruhu, sorumluluğu paylaşma, birlikte çalışma ile takım çalışmasını ilişkilendirildiği, mesleki kimlikleri güçlendirdiği, öğretim ve organizasyon becerilerini geliştirdiği, işbirliğine dayalı becerileri geliştirdiği, takım çalışması eğitimi verilen bireylerin takım çalışması becerilerinde artış olduğu, takım çalışmasıyla performans arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirdiği sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Deney grubundaki öğrencilerin TÇYÖ'ne ait ön test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler t-testi sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

Tablo 13.

Deney Grubundaki Öğrencilerin TÇYÖ Ait Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Uygulama	n	x	Ss	Ortalamanın St. Hatası	t	sd	p
Kişilerin İş Birliği	Ön Test	20	51,20	6,30	1,41	2,096	19	0,050
	Son Test	20	54,50	7,53	1,68			
Kişilerin Problemi Teşhisi	Ön Test	21	15,29	3,38	0,74	2,52	20	0,020
	Son Test	21	17,48	3,52	0,77			
TÇYÖ Toplam	Ön Test	21	66,95	7,73	1,69	2,28	20	0,034
	Son Test	21	71,67	10,24	2,24			

Tablo 13 incelendiğinde; Kişilerin İş Birliği alt boyutunda deney grubunun ön test puanları ortalamasının 51,20 olduğu, son test puanları ortalamasının ise 54,50 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son test puanları lehine bulunduğu görülmektedir ($t=2,096$, $p\leq 0,05$). Deney grubundaki öğrencilerin iş birliğinin eğitim programı öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında eğitim sonrasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin iş birliği becerilerinde olumlu yönde bir artışın olduğu, bunda da Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın etkili olduğu düşünülmektedir.

Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutu incelendiğinde ise deney grubunun ön test puanları ortalamasının 15,29 olduğu, son test puanları ortalamasının ise 17,48 bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2,52$, $p\leq 0,05$). Bu sonuca dayalı olarak deney grubundaki öğrencilerin Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın uygulamasından sonraki Kişilerin Problemi Teşhisi puanlarının uygulamadan önceki puanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın deney grubunun problemi teşhisini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Takım çalışmasına yatkınlık ölçeğinden elde edilen toplam ön test ve son test puanları incelendiğinde ise, ön test puanları ortalamasının 66,95 olduğu, son test puanları ortalamasının ise 71,67 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın son test puanları lehine

bulunduğu görülmektedir ($t=2,28$, $p\leq 0,05$). Deney grubunda bulunan öğrencilerin takım çalışması becerilerinin eğitim programı öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında uygulanan eğitim programı sonrasında deney grubunda bulunan öğrencilerin takım çalışması becerilerinde anlamlı farklılık olacak şekilde olumlu yönde bir artışın olduğu görülmektedir. Bunun da verilen Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'ndan kaynaklandığı akla gelmektedir.

Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı sonrasındaki artışın oluşmasında takım çalışması becerilerine yönelik olarak hazırlanan kazanım ve başarımlar ölçütlerinin öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada yenilikçi bir eğitim anlayışı sunan eğitimde drama etkinlikleri hazırlanırken öğrencilere hayatlarında karşılaşılabilecekleri farklı takım çalışması ortamlarının sunulmasına bu ortamları yaparak yaşayarak deneyimlemelerine önem verilmiştir. Etkinliklerde gerçek yaşamdaki durumlarla öğrenciler karşı karşıya bırakılmış takım halinde bu durumlara çözüm sunmaları sağlanarak birbirlerinin bakış açılarından faydalanmaları hedeflenmiştir. Takım çalışması etkinlikleriyle öğrencilerin potansiyellerini kullanmaları ve takımla iletişim halinde hareket ederek sosyalleşmelerine olanak sağlanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin aktif katılımının sağlandığı etkinliklerin değerlendirme aşamalarında sorulan sorular etkinliğin konusuna uygun olarak yaşamla ilişkilendirilmiş, etkinlik anında yaşayarak öğrendiklerini tekrar düşünmelerine ve kendilerini ifade etmelerine fırsatı verilmiştir. Etkinliklerin her aşamasında öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlayacak şekilde doğaçlama, rol oynama, öğretmenin rolde olması, dramatizasyon, bilinç koridoru, donuk imge, dedikodu halkası, rol içinde yazma, pantomim, rol kartları, fragman, anı işaretleme, duvarların kulakları var, toplantı düzenleme, toplu çizim gibi dramanın birçok tekniğinden yararlanılmıştır.

Helme, Lepp, Lunden ve Lundgren (2017), eğitiminde dramanın öğrenme ortamında kullanımının ekip çalışması ve iş birliğine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmanın sonucunda drama atölyesinin yüksek lisans öğrencileri için dinamik bir öğrenme ortamı yarattığı ve dramanın katılımcıların farklı mesleklerde birbirlerinin önceliklerini daha iyi anlamalarına imkan sağladığı belirlenmiştir. Dramanın radyolojik müdahale alanında ekip çalışmasını ve iş birliğini teşvik etmek için yararlı bir öğrenme aracı olduğu belirtilmiştir.

İlhan ve İnce (2015) takım çalışması eğilimlerini ortaya koymak amacıyla meslek yüksek okulu öğrencileriyle yapılan çalışmada toplumsal duyarlılık projesi kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin takım çalışması eğilimlerinin olumlu olduğu tespit

edilmiştir. Yapılan araştırmada, öğrencilerin takım arkadaşları ile etkili iletişim kurabilme, kendilerine verilen zamanı iyi değerlendirebilme ve ortak çalışabilme gibi yetenekleri kazandıkları görülmüştür.

Hollander (2009) eğitimde dramayla ortaokul öğrencilerinin bir topluluktaki rollerine ilişkin algılarını anlamaya yönelik yapılan ayrıntılı nitel örneklem çalışması sonucunda öğrencilerin dramayı özgür, yaratıcı ve diğer derslerin zorluklarından gerekli bir kırılma yeri olarak değerlediklerini, bu özgürlüğün sağlanmasının ve iş birliği becerisi kazanmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı görülmüştür.

Brennan ve Pearce (2008) pazarlama dersi kapsamında lisans öğrencilerinin eğitimde drama tutumlarını niceliksel olarak ölçmek için yürüttüğü çalışması sonucunda drama temelli pazarlama eğitimi uygulamış ve öğrencilerin serbest biçimli dramatik doğaçlamalar sayesinde daha iyi iletişim kurdukları, sağduyu kavramını öğrendikleri ve eğitimde drama etkinliklerinde iş birliği içerisinde çalışma eğilimi gösterdikleri saptanmıştır.

Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere, drama eğitiminin ekip çalışması ve iş birliğine olumlu etki ettiği; öğrencilerin takım arkadaşları ile etkili iletişim kurabilme, kendilerine verilen zamanı iyi değerlendirebilme ve ortak çalışabilme imkanı sunduğu; bireyleri özgür ve yaratıcı kılarak iş birliği becerisi kazanmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı ve birlikte çalışma becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu çalışmada da araştırmalarla benzerlik gösterecek şekilde drama yönteminin öğrencilerin takım çalışması becerilerini artırdığına dair birçok bulgu elde edilmiştir. Bu artışın Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'ndan kaynaklandığı akla gelmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin TÇYÖ'ne ait ön test ve son test puanlarına ilişkin tekrarlı ölçümler t-Testi sonuçlarına Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14.

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin TÇYÖ Ait Toplam Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler t-Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Uygulama	n	x	ss	Ortalamanın St. Hatası	t	sd	p
Kişilerin İş Birliği	Ön Test	18	49,67	9,79	2,31	-	17	0,00
	Son Test	18	46,33	10,02	2,36	4,322		
Kişilerin Problemi Teşhisi	Ön Test	18	15,94	5,64	1,33	0,082	17	0,935
	Son Test	18	16,00	4,60	1,08			
TÇYÖ Toplam	Ön Test	18	66,39	13,31	3,14	-	17	0,002
	Son Test	18	62,33	14,28	3,37	3,714		

Tablo 14 incelendiğinde; Kişilerin İş Birliği alt boyutunda kontrol grubunun ön test puanları ortalamasının 49,67 olduğu, son test puanları ortalamasının ise 46,33 bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın ön test puanları lehine olduğu bulunmuştur ($t=-4,322$, $p\leq 0,05$). Bu sonuca dayalı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin Kişilerin İş Birliği puanlarının zamanla anlamlı bir şekilde düşüş gösterdiği söylenebilir.

Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutuna ilişkin son test puanları incelendiğinde ise, kontrol grubunun ön test puanları ortalaması 15,94 iken son test puanları ortalamasının 16,00 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=0,082$, $p\geq 0,05$).

Takım çalışmasına yatkınlık ölçeğinden elde edilen toplam ön test ve son test puanları kontrol grubu için incelendiğinde ise, ön test puanları ortalamasının 66,39 olduğu, son test puanları ortalamasının ise 62,33 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın ön test puanları lehine bulunduğu görülmektedir ($t=-3,714$, $p\leq 0,05$).

Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin takım çalışması becerilerinde azalma olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin, takım çalışmasına yönelik bir dersin olmayışından ya da var olan derslerdeki takım çalışmasına yönelik kazanımların yetersiz oluşundan kaynaklanabileceği varsayılmaktadır. Derslerin işlenişinde geleneksel öğrenme yöntemlerinin seçilmesi, bu yöntemlerin öğrenciyi pasif kılması ve öğrencilere takım çalışması ortamının beceri kazandıracak ölçüde sunulmamasından kaynaklanabileceği

düşünülmektedir. Bu bulguyu destekleyecek bir araştırma Başbuğa (2019) tarafından yürütülmüştür. Eğitimde drama temelli etkili iletişim programı kapsamında dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmanın sonucunda eğitimde dramanın öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine olumlu etki ettiği ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada, kontrol grubunun ön test son test puan ortalamalarında ön test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu bulgular eğitimde dramanın derslerin işlenişinde ve beceri kazandırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

4.3. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilere Ait TÇYÖ Kalıcılık Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Ortaöğretim on birinci sınıfa devam eden pazarlama ve perakende alanı öğrencilerine uygulanan Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı (DTPETÇP)’nin takım çalışması becerilerine etkisi kalıcı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin TÇYÖ ait son test ve kalıcılık testi puanlarının tekrarlı ölçümler t-testi sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney Grubundaki Öğrencilerin TÇYÖ Ait Toplam Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tekrarlı Ölçümler t-Testi Sonuçları

Deney Grubu	Uygulama	n	x	ss	Ortalamanın St. Hatası	t	sd	P
Kişilerin İş Birliği	Son Test	21	54,19	7,47	1,63	-0,694	20	0,495
	Kalıcılık Testi	21	53,48	7,00	1,53			
Kişilerin Problemi Teşhisi	Son Test	21	17,80	3,51	0,77	2,366	20	0,028
	Kalıcılık Testi	21	18,90	2,55	0,56			
TÇYÖ Toplam	Son Test	21	71,67	10,24	2,24	0,594	20	0,559
	Kalıcılık Testi	21	72,38	8,37	1,83			

Tablo 15 incelendiğinde; Kişilerin İş Birliği alt boyutuna ilişkin olarak deney grubundan elde edilen son test puanları ortalamasının 54,19 iken kalıcılık testi puanlarının ortalamasının 53,48 olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin Kişilerin İş Birliği son

test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($t=-0,694$, $p\geq 0,05$).

Deney grubunda Kişilerin Problemi Teşhisi son test puanları ortalamasının 17,80 iken kalıcılık testi puanlarının ortalamasının 18,90 olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin kişilerin problemi teşhisi son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir ($t=2,366$, $p\leq 0,05$).

Deney grubunda takım çalışmasına yatkınlık ölçeği toplam puanları incelendiğinde ise son test puanları ortalaması 71,67 iken kalıcılık testi puanlarının ortalamasının 72,38, olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubundaki öğrencilerin takım çalışmasına yatkınlık son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir ($t=0,594$, $p\geq 0,05$).

Kalıcılık testi sonuçları, deney grubu öğrencilerinin takım çalışması beceri puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olmadığını ve kalıcılığın devam ettiğini işaret etmektedir. Kalıcılığın oluşmasının deney grubu öğrencilerine uygulanan Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programından kaynaklandığı söylenebilir. Program süresinde takım çalışması becerilerini geliştirmek amacıyla drama etkinlikleri düzenlenmiş ve eğitimin kalıcı olması sağlanmıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortaöğretim pazarlama ve perakende alanı on birinci sınıf öğrencilerine uygulanan drama eğitiminin takım çalışması becerilerine etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Deney ve kontrol grubunun TÇYÖ ön test puanları arasında; Kişilerin İş Birliği ve Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutlarında ve toplam ön test puanlarında manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p \geq 0,05$).

Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında; Kişilerin İş Birliği alt boyutlarında ve TÇYÖ toplam son test puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark çıkarken ($p \leq 0,05$).; Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutlarında deney ve kontrol grubu arasında manidar bir fark çıkmamıştır ($p \geq 0,05$). Uygulanan Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin TÇYÖ'ye ait alt boyutları ve toplam puanlarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında; Kişilerin İş birliği ve Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutlarında ve toplam puanlarında son test lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p \leq 0,05$). Deney grubunda bulunan öğrencilerin takım çalışması becerileri uygulama öncesi ve sonrası karşılaştırıldığında uygulama sonrasında, deney grubunda bulunan öğrencilerin takım çalışması becerilerinde manidar bir farklılık olacak şekilde Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı uygulamasının deney grubunun takım çalışmasına yakınlık düzeyini arttırdığı görülmektedir.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin TÇYÖ'ye ait ön test ve son test puanları arasında; Kişilerin İş Birliği alt boyutunda manidar bir farklılığın olduğu, ancak bu farklılığın ön test

lehine olup son test puanında düşüş olduğu görülmüştür ($p \leq 0,05$). Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutlarında ön test son test puanları arasında manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p \geq 0,05$). Kontrol grubundaki toplam puanlara bakıldığında olumsuz yönde manidar bir farklılığın olduğu ve son test toplam puanlarında düşüş olduğu gözlemlenmiştir ($p \leq 0,05$). Bu bulgu, kontrol grubundaki öğrencilerin takım çalışması becerilerinin gerilediği sonucunu göstermektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin TÇYÖ'ye ait son test ve kalıcılık testi puanları arasında; Kişilerin İş Birliği alt boyutunda manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p \geq 0,05$). Kişilerin Problemi Teşhisi alt boyutlarında kalıcılık testi lehine manidar bir farklılığın olduğu görülmüştür ($p \leq 0,05$). Zamanla öğrencilerin kişilerin problemi teşhisi alt boyutundan aldıkları puan ortalaması artmış olduğu saptanmıştır. Son test ve kalıcılık testi toplam puanlarına bakıldığında manidar bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p \geq 0,05$).

Araştırma sonucu, Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı'nın öğrencilerin takım çalışması becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin kalıcı olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkarak eğitimci ve araştırmacılara yönelik önerilere aşağıda yer verilmiştir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

- Bulgularda kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında kişilerin iş birliği boyutunda ve Takım Çalışmasına Yatkinlık Ölçeği'nin toplam puanlarındaki düşüşe bakıldığında eğitimcilerin geleneksel öğrenme yöntemlerinin ders içerisindeki kullanım sürelerini azaltarak öğrenme ortamında etkileşimli, öğrenciyi aktif kılan, farklı öğrenme yöntemlerini kullanmaları tavsiye edilmektedir.
- Eğitimcilere, yenilikçi öğrenme yöntemlerini özellikle bu çalışmada da görüldüğü üzere öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerde olumlu etkiye sahip olan eğitimde drama yöntemini öğrenmelerine yönelik seminer ya da hizmet içi eğitim imkanları sunulabilir.

- Temel sosyal becerilerden biri olan takım çalışması becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak uzman kişilerin katılımı sağlanarak öğrenci, öğretmen ve okul personeline eğitimde drama etkinlikler düzenlenebilir.
- Ortaöğretimde ve eğitimin diğer kademelerinde sınıf ortamları özellikle sıra düzenleri el verdiği ölçüde öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirebilecek şekilde düzenlenebilir.
- Ortaöğretimde takım çalışması becerilerinin; iletişim, liderlik, sorumluluk, takım ruhu, ortak amaç, çatışma yönetimi konularının desteklenmesinde ayrıca müfredattaki derslerin işlenmesinde drama yöntem olarak kullanılabilir ve dramanın farklı tekniklerinden yararlanılabilir.
- Okul idaresi okul kütüphanelerinde eğitimde drama çalışmalarının yer aldığı kaynak kitapların bulunmasını sağlayarak öğrencilerin ve eğitimcilerin bu kitaplardan yararlanmasına imkan sağlayabilir.

-

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılları arasında ortaöğretim 11. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki araştırmalar da ortaöğretimin farklı kademelerinde yapılarak uygulamalar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmanın çalışma grubunu örgün öğretim on birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bundan sonraki araştırmalar yaygın eğitimde öğrenim gören öğrencilerle yapılarak sonuçları karşılaştırılabilir.
- Takım çalışması becerilerine yönelik farklı eğitim yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yürütülerek elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Takım çalışmasına yönelik yapılacak araştırmalarda farklı takım çalışması ölçekleri kullanılabilir ya da ölçek yeniden geliştirilebilir.
- Araştırmada nicel veri toplama aracı kullanılmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda nitel veri toplama araçlarının da kullanıldığı karma ve deneysel desende araştırma yapılabilir.
- Etkinlilerden her biri 40 dk ders saatinde uygulanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda uygulama süresi daha uzun tutulabilir ya da drama etkinlikleri hazırlanırken ders süresine uygun olarak planlanabilir.
- Eğitim ortamı düzenlenirken farklı materyaller kullanılarak öğrenme ortamı zenginleştirilebilir.

- Uygulama öncesi öğrencilere çalışmanın niçin yürütüldüğü, çalışmanın amaçları ve öğrencilerin sürece sağlayacağı katkı açıkça belirtilerek öğrencilerin sürece dahil edilmesi sağlanabilir.
- Çalışmalar yürütülürken deney grubu öğrencilerinde göze çarpan iletişimsizlik, gruplaşma vb. gibi olumsuz durumların çözümünde dramanın eğlenceli ortamından yararlanılabilir.



KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2001). Niçin yaratıcı drama? *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 257, 13-16.
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Drama*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Adıgüzel, Ö. (2017). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Adıgüzel, Ö., & Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1741–1746.
- Alexiou, I. & Zourna, C. (2016). Teachers' professional competences: what has drama in education to offer? an empirical study in greece. *Routledge*, <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2015.1127270>.
- Anderson, A. & Kotler, P. (1996). *Strategic marketing for nonprofit organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Anderson, A., & Loughlin, S. M. (2014). The influence of classroom drama on English learners' academic language use during English language arts. *Bilingual Research*, 263-286.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. & Çimen, S. (2000). *Drama*. İstanbul: Turan Ofset.
- Aslanel, Ö. (2011). *Ortaöğretim onuncu sınıf dil ve anlatım dersinin drama yöntemi ile öğretiminin öğrencilerin ders tutumlarına, sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama etkinlik ve uygulamaları*. Ankara: Akçağ.
- Bahadırlı, L. S. (2010). *Reklam ajanslarında takım çalışması: takım etkinliğine yönelik alan araştırması*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: creative approaches*. London: Routledge.

- Başbuğa, S. (2019). *Mesleki eğitim merkezi dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan drama eğitiminin iletişim becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, Ç. (2008). *Yüksek performanslı takım yapılandırma: engeller ve çözümler*, İstanbul:Beta.
- Bentley, M. (2000). Improvisational drama and nature of science. *Science Teacher Education*, 63-75.
- Biçer, T. (1997). *Yaşam ve sporda doruk performans* . İstanbul: Mayıs.
- Brennan, R., & Pearce, G. (2008). Eduaional drama: a tool for promoting marketing learning? *International Management Education*, 1-9.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E, Çakmak, E. K., Demirel, F. & Karadeniz, Ş. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Şekercioğlu, G. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y.C. (2009). *Organizations' characteristics influence on teamwork and organizational commitment in taiwan* . Doctoral Dissertation, Pennsylvania University, Pennsylvania.
- Clark. (2013). Drama techniques: why use drama games or theatre games in your teaching? *Exeter, IPC*.
- Desailly, J. (2012). *Creativity in the primary classroom*. London: SAGE.
- Dinapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International English Studies*, 97-110.
- Dolye, C. (1993). *Raising curtains on education: drama as a site for critical pedagogy*. Westport CT: Bergin&Garvey.
- Donellon, A. (1998). *Takım Dili* (O. Akınbay Çev.).İstanbul: Sistem.
- Dougill, J. (1987). *Drama activities for language learning*. London: Macmillan.

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Farmer, D. (2011). *Learning through drama in the primary years* [Kindle DX version]. Retrieved from <http://www.amazon.com>.
- Farris, J. P., & Parke, J. (1993). To be or not to be: what students think about drama. *The Clearing House*, 66(4), 231-34.
- Fiore, S. M., Letsky, M. P., Warner, N.W.& Smith, C. A. P. (2011). *Harvard business review on building better teams*. Boston: Bob Frisch.
- Fırat, Ö. (2017). *Tarih öğretiminde drama yönteminin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Fulford, J., Hutchings, M., Ross, A. & Schmitz, H. (2001). *Drama*. United Kingdom: Carmarthenshire.
- Goodman, D. S. (2017). *Teamwork, communication and empathy: a case study examining social skills in drama class*. Master's Thesis, İhsan Doğramacı Bilkent University The Program Of Curriculum And Instruction, Ankara.
- Güçlü, N., & Okçu, V. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin etkili takım çalışmasına ilişkin algıları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 49-69.
- Güney, S. (2009). *Drama tekniklerinin ilköğretim dördüncü sınıflarda kullanımı (dede korkut hikâyeleri örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güzelsoy, R. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin ingilizce kelime edinimine etkisi (dokuzuncu sınıf örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hammond, R. (2012). *Akıllı Perakendecilik* (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Hardingham, A. (1997). *Takım çalışması* (A. Bora & O. Cankoçak, Çev.). Ankara: İlkaynak.
- Hayes, S. C. (1984). Making sense of spirituality. *University of North Carolina at Greensboro* , 99-110.

- Heath, S. B., & Wolf, S. (2005). *Dramatic learning in the primary school*. London: Creative Partnerships.
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University.
- Hellriegel, D. (1997). *Organizational Behavior*. New York: West.
- Helme, M. M., Lepp, M., Lunden, M. & Lundgren, S.M. (2017). Professional development for radiographers and post graduate nurses in radiological interventions: Building teamwork and collaboration through drama. researchgate. <http://dx.doi.org/10.1016/j.radi.2017.06.005>
- Hüseyinoğlu, N. (2011). *Takım çalışması ve personel güçlendirme arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Hoetker, J. (1969). *Dramatics and the teaching of literature*. Champaign IL: National Council of Teachers of English.
- Hollander, R. (2009). What students say about drama: exploring the experiences of seventh graders in a communications and theatre classroom. *New York University, United States – New York*. Retrieved from ProQuest Digital Dissertation database.
- Işık, M. (2014). *Çağrı merkezlerinde takım çalışması ve örgütsel güven ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- İlhan, A., & İnce, E. (2015). Takım çalışması ve takım etkinliğini belirleyen faktörlerin ölçülmesi: gaziantep üniversitesinde bir uygulama. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 127-152.
- İzgören, A. (2015). *Takım çalışması*. Ankara:Elma.
- Kalidas, C. S., (2014). Drama: a tool for learning. *procedia-social and behavioral sciences* 123, 444-449.
- Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2005). Eğitim-öğretim sürecinde drama yönteminin yeri ve Önemi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1-9.
- Kars, F. (2018). *Yaratıcı dramanın felsefe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2005). The discipline of teams . *Harward Business*, 162-171.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2015). *The wisdom of teams: creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business Review
- Kaya, İ. (2010). *Pazarlama Bi'Tanedir!* İstanbul: Babıali Kültür.
- Kayser, T. A. (2010). *Building team power: how to unleash the collaborative genius of teams for increased engagement, productivity, and results*. [Kindle DX version]. Retrieved from <http://www.amazon.com>.
- Kılıç, Ü. (2018). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerine uygulanan drama yöntemine dayalı yaratıcı drama çalışmalarının yazma tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koparan, E. (2005). *Takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Koparan, E., & Özler, D. E. (2006). Takım performansına etki eden takım çalışmasına ilişkin faktörlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-29.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 179-190.
- Köksal Akyol, A. (2012). Okul öncesi eğitimde drama ve öğretmenin rolü. *Ankara Sağlık Bilimleri*, 105-115.
- Kömeçoğlu, S. (2017). *Yaratıcı drama ile takım çalışmaları ilişkisi öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kurt, C. (2018). *Dokuzuncu sınıf ilk ve orta çağlarda avrasya ünitesinin drama yöntemiyle öğretilmesinin akademik başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, F. (2008). Kurumlarda takım çalışmasının yenilik (innovasyon) üzerine etkileri. *Kamu-İş Dergisi*, 168-182.
- Landy, R. J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. [Kindle DX version]. Retrieved from <http://www.amazon.com>.

- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: a leadership fable*. New Jersey: Jossey-Bass.
- Luecke, R. (2008). *Bir ekip yaratmak* (S. Büyükarıslan, Çev.). İstanbul: iş Bankası Kültür
- Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: a resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University.
- Marchington, M. (2000). Teamworking and employee involvement: terminology, evaluation and context. *Macmillian*, 61-80.
- Mccaslin, N. (1990). *Creative drama in the class room and beyond*. New York: Longman.
- Mcclintock, B. (1984). The significance of responses of the genome to challenge. *Science*, 792-801.
- McNaughton, M. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*, 139-155.
- MEGEP. (2011). *Pazarlama ve perakende alanı çerçeve öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP. (2018). *Pazarlama ve perakende alanı çerçeve öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Neelands, J. (1990). *Structuring drama work, a handbook available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University.
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge: Cambridge University .
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Okvuran, A. (2003). Drama öğretmeninin yeterlilikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 81-87.
- O'Neil, C., & Lambert, A. (1991). *Drama structures a pratical handbook for teachers*. Cheltenham, England: Heinemann Educational Books.
- Osmond, C. R. (2007). Drama education and the body: "ı am, therefore ı think". *University of North Carolina at Chapel Hill*, 1109-1118.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Ana okuluna giden bes altı yasındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişmesine dramının etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ömeroğlu, E. (1991). *Yaratıcı drama eğitiminin ingiltere'de okul öncesi eğitiminde kullanılmasıyla ilgili bir inceleme*. YA-PA 7. Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, (s. 88-94).
- Ömeroğlu, E., & Dere, H. (2002). *İnceleme gezilerinde dramanın kullanımı*. Türkiye 3. Drama Liderler Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, Drama ve Müze Pedagojisi (s. 33-38) Ankara.
- Ömeroğlu, E., Ceylan, Ş. Y., Erbay, F., & Özyürek, A. (2010). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A., & Turla, A. (2003). *Okul öncesi eğitimde drama: teoriden uygulamaya*. Ankara: Kök.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. İstanbul: Yeni Çizgi.
- Önder, A. (2012). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Ankara: Nobel.
- Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Contemporary Educational Studies*, 1, 41-61.
- Öztürk, A. (2007). *İlköğretimde drama*. Ankara: Anadolu Üniversitesi.
- Özyürek, A. (2015). *Doğaçlama*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Pektaş, E. (2016). *Ortaöğretim 10. sınıf türk edebiyatı dersinde türk halk hikâyelerinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Organizational behavior, 13th edition*. New Jersey, USA. Pearson Prentice Hall.
- San, İ. (2006). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel.
- Scholtes, P. (1988). *The team handbook: how to use teams to improve quality*. Madison: Joiner Associates.
- Somers, J. W. (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassel Educational Limited.
- Sytan, J. L. (1981). Expressionism in Ireland: the later o'casey', modern drama in theory and practice 3: expressionism and epic theatre. *Cambridge University*, 122.

- Tan, A. (2014). *Yerel ekonomilerin markalaşmasında pazarlamanın katkısı*. 19. Ulusal Pazarlama Kongresi (s. vii-viii). Gaziantep Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Gaziantep.
- Tuncer, U. Ç. (2008). *İnsan kaynaklarının psiko-sosyal bakımdan geliştirilmesi amacıyla hazırlanan gelişim programlarının değerlendirilmesine yönelik bir araştırma: man türkiye a.ş. örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uludağ, M. (2018). *Edebi sanatların öğretiminde yaratıcı drama etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Üstündağ, T. (1994). Günümüz eğitiminde dramanın yeri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 7-10.
- Üstündağ, T. (2006). *Günümüz eğitiminde dramanın yeri*. Ankara: Naturel.
- Vural, R. A., & Somers, J. W. (2016). *Hümanist ilköğretim programları için ilköğretimde drama: kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem.
- Wagner, B. J. (1976). *Drama as a learning medium*. Washington, DC: National Educational Association.
- Walters, S. (1992). *Marketing: a how-to-do manual for librarians*. New York: Neal-Schuman.
- Wen, I. (2015). *The effectiveness of learning through drama in teaching chinese as a second language*. Master's Thesis, Faculty of Miami University, Oxford.
- Wessels, C. (1987). *Resource books for teachers: drama*. Oxford: Oxford University.

EKLER



EK 1. GENEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyet:

☐ Kız ☐ Erkek

2. Ailedeki Çocuk Sayısı:

☐ 1 Çocuk ☐ 2 Çocuk ☐ 3 Çocuk ☐ 4 Çocuk ☐ 5+ Çocuk

3.

Anne Öğretim Düzeyi	
Okuma yazama bilmiyor	
İlkokul	
Ortaokul	
Lise	
Üniversite	
Yüksek Lisans	

4.

Baba Öğretim Düzeyi	
Okuma yazama bilmiyor	
İlkokul	
Ortaokul	
Lise	
Üniversite	
Yüksek Lisans	

EK 2. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı Kazanım ve Başarım Ölçütleri Etkinlik Planı Örneği

Sıra No	Kazanım	1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4Çauş-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kampı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejini Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zipla
1	Takım üyeleri ile bilgiyi paylaşmak için role girer.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	1.1. Takım çalışmasında bilgi paylaşımı için takım arkadaşına göre hareket eder.																																
	1.2. Takım üyeleri ile edindiği bilgiyi paylaşmak için yollar arar.																																
	1.3. Bilgiyi paylaşmak için iletişimin farklı kanallarını kullanır.																																
2	Kurum kültürünün oluşmasına ve devamlılığına katkı sağlar.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	2.1. Kurumun değerlerinin oluşmasına katkı sağlar.																																
	2.2. Kurumun değerlerine uygun hareket eder.																																
	2.3. Kurumun sınırlarını açığa vurmaz.																																

Sıra No	Kazanım	1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4Çatış-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kamplı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejini Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zıpla
3	Olaya ve duruma göre ilgili faaliyeti başlatır																																
	Başarım ölçütleri:																																
	3.1. Olaya ve duruma göre takıma önyak olur.																																
	3.2. Takımın ilgili durumu kavraması için soru sorar.																																
4	3.3. Takımın zorlandığı anlarda yol gösterir																																
	Kişisel çatışmalara çözüm üretir.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	4.1.Kişisel beklentilerini sorgular.																																
5	4.2.Etrafındakilerin beklentilerini sorgular.																																
	4.3.Kişisel çatışmaya çözüm arar.																																
	Amaçlara en uygun stratejiyi seçer.																																
	Başarım ölçütleri:																																
5	5.1. Amaçlara en uygun stratejiye belirler.																																
	5.2.Belirlenen stratejiye göre hareket eder.																																

Sıra No	Kazanım	1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4 Çatış-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kamplı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejinin Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zıpla
	5.3. Stratejinin amaca ulaşmadaki etkisini kontrol eder.																																
6	Süreçte şeffaf ve açık olur.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	6.1. Süreçte fayda sağlayacak bilgileri açıklar.																																
	6.2. Süreçte kendini eleştirir.																																
	6.3. Takım üyelerini uygun dil kullanarak eleştirir.																																
7	Takım lideri planlamaya ekip üyelerini dahil eder.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	7.1. Planlama için tüm ekip üyelerinin katılımını sağlar.																																
	7.2. Planlama için ekip üyelerinin fikirlerini alır.																																
	7.3. Planlamada ortak karara varılmasını sağlar.																																
8	Kişisel bağlılık için takımla uyum içinde olur.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	8.1. Biz dilini kullanır.																																
	8.2. Takım arkadaşlarına uyum																																

Sıra No	Kazanım	1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4Çatış-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kampı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejini Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zıpla
	gösteren davranış sergiler.																																
	8.3. Ekibin amaçlarına uygun hareket eder.																																
9	Kişilerarası çatışma için çözüm sunar.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	9.1. Kişilerin amaç farklılıklarını açığa çıkarır.																																
	9.2. Kişiler arası çatışmaların kaynağını belirler.																																
	9.3. Kişilerarası çatışmanın çözülmesine katkı sağlar.																																
10	Performans yönetimini işe uygun olarak takım üyeleriyle birlikte gerçekleştirir.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	10.1. İşe uygun performans kriteri belirler.																																
	10.2. Performans kriterlerini takım üyeleriyle birlikte belirler.																																
	10.3. Performans kriterlerini değerlendirir.																																
	10.4. Performans kriterlerinin																																

Sıra No	Kazanım	1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4Çatış-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kamplı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejinin Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zıpla
	uygunluğunu sorgular.																																
11	Takım üyelerine geri bildirimde bulunur.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	11.1. Takım üyelerini anladığına dair cümleler kurar.																																
	11.2. Takım üyelerini anladığını vücut dili ile belli eder.																																
	11.3. Geri bildirim vermeyenleri uyarır.																																
12	Takım üyelerine uygun motivasyon öğelerini belirler.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	12.1. Takım üyelerinin isteklerini tespit eder.																																
	12.2. Takım üyelerini motive etmek için uygun istekleri yerine getirir.																																
13	Müzakere için görüşme yapar.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	13.1 Görüşme için uygun ortamı bulur.																																
	13.2. Görüşmede kendi fikirlerini açıkça söyler.																																
	13.3. Karşı tarafın fikrine katılıp																																

Sıra No	Kazanım	1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4Çatış-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kampı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejini Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zıpla
	katılmadığını açıkça bildirir.																																
14	Takımın insan kaynağını yönetir.																																
	Başarım ölçütleri:																																
	14.1. Takım üyelerinin görev tanımlarını yapar.																																
	14.2. İşe uygun insanı seçer.																																
	14.3. Etkin çalışanların görev yerini değiştirir.																																
Kullanılan Teknikler																																	
1	Doğaçlama																																
2	Rol Oynama																																
3	Öğretmen Rolde Olması - Öğretmenin Role Girmesi																																
4	Dramatizasyon																																
5	Bilinç Koridoru																																
6	Donuk İmge																																
7	Dedikodu Halkası																																
8	Rol İçinde Yazma																																
9	Toplantı Düzenleme																																
10	Pantomim																																
11	Rol Kartları																																
12	Fragman																																
13	Anı İşaretleme																																

Sıra No	Kazanım																																	
14	Duvarların Kulakları Var	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	
		1 Bilgiyi Paylaş	2 Tablodaki Kültür	3 Her Şey Kontrol Altında	4Çatış-ma	5 Stratejik Fotoğraf	6 Dondurma İçin Şeffaf Ol	7 Yeni Nesil Plank!	8 Uyum Sağla	9 Hangi Parfüm?	10 Youtuber	11 Performans Savaşları	12 Güçlü İletişim İçin Geri Bildirim	13 Motivasyon Kampı	14 Kurumunun Rengini Belirle	15 Müzakereci	16 Stratejini Belirle	17 Kaynağını İyi Yönet	18 Uyumla Kal	19 Şeffaf Olan Kazanır	20 Yüzleşme	21 Rehberim Donuyor	22 Geriye Doğru Dönüş	23 Gör Beni	24 Paln Plan Plan	25 Kriterlerimize Karşı Performanslarımız	26 Motiveyiz	27 Müzakereci	28 Kaynak Mimarisi	29 Bir Bilene Sor	30 Kültürleşme	31 Stratejik	32 Uyumlu Zıpla	
		15	Toplu Çizim																															





T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5441755

14.03.2019

Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 06/03/2019 Tarihli ve 80287700-302.08.01/463 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Drama ve Eğitim Anabilim Dalı, Drama ve Eğitim Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hanife ÇOBAN'ın "**Drama Temelli Pazarlama Eğitiminin On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Takım Çalışması Becerilerine Etkisi**" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (24 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
Vali a.
Müdür Yardımcısı

Milli Elektronik İmza
Adı ile Ayarlanmıştır
14.03/2019
M. Özdemir
Mahmut ÖZDEMİR

Adres: Alparslan Türkeş cad. Emniyet Mah.4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Ağ: ankara.meb.gov.tr
e-po. ta: istatistik06@meb.gov.tr

Bilgi için: Ayşe ARDA
Tel: 0 (312) 212 36 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

17.10.2019

Gmail - Takım Çalışması Ölçeği Kullanım İzni İsteği



Hanife Balcı Çoban <h.balcicoban@gmail.com>

Takım Çalışması Ölçeği Kullanım İzni İsteği

2 ileti

Hanife Balcı Çoban <h.balcicoban@gmail.com>
Alıcı: bbayat@gazi.edu.tr

12 Eylül 2017 10:45

Bülent Hocam İyi günler,

Ben Hanife Çoban Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Drama Dalında Yüksek Lisans yapmaktayım. **PAZARLAMA EĞİTİMİNDE DRAMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASI VE ÖĞRENCİLERİN TAKIM ÇALIŞMASINA YATKINLIĞININ ANALİZ EDİLMESİ**

üzerine tez çalışması yapmayı planlamaktayım.

Sizin bu alanda danışmanlığını yaptığınız;

İNSAN KAYNAKLARININ PSİKO-SOSYAL BAKIMDAN GELİŞTİRİLMESİ AMACIYLA HAZIRLANAN GELİŞİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: MAN TÜRKİYE A.Ş. ÖRNEĞİ

tezinde geliştirdiğiniz takım çalışmasına yatkınlık ölçeğini kullanmama müsaade eder misiniz?

İlginiz için şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

BULENT BAYAT <bbayat@gazi.edu.tr>
Alıcı: Hanife Balcı Çoban <h.balcicoban@gmail.com>

12 Eylül 2017 19:26

Hanife hanım, adı geçen ölçeği bilimsel çalışmalarınızda kullanabilir, uyarlamasını ya da geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapabilirsiniz.
Prof. Dr. Bülent Bayat

----- Orijinal Mesaj -----

Kimden: Hanife Balcı Çoban <h.balcicoban@gmail.com>

Kime: bbayat@gazi.edu.tr

Gönderilenler: Tue, 12 Sep 2017 10:45:01 +0300 (FET)

Konu: Takım Çalışması Ölçeği Kullanım İzni İsteği

[Alıntılanan metin gizlendi]

EK 5. Drama Temelli Pazarlama Eğitimi Takım Çalışması Programı Bir Günlük Eğitim Planı Örneği

Etkinliğin Adı: HANGİ PARFÜM?

Süre: 40 dk

Grup: Pazarlama ve Perakende Alanı 11. Sınıf Öğrencileri

Teknikler: Doğaçlama, Öğretmenin Rolde Olması, Toplantı Düzenleme

Konu (Tema- Alt Öge): ÇATIŞMA YÖNETİMİ, Kişilerarası Çatışma /Markalaşma

Kazanım: Kişilerarası çatışma için çözüm sunar.

Başarım Ölçütleri:

1. Kişilerin amaç farklılıklarını açığa çıkarır.
2. Kişiler arası çatışmaların kaynağını belirler.
3. Kişilerarası çatışmanın çözülmesine katkı sağlar.

Araç-Gereçler:

- Bellek (Müzik)
- Önlük, 5 adet cam şişe, cam boyası, çiçek, meyve, makas, renkli kağıtlar, yapıştırıcı, cama yazı yazan kalem
- Toplantı masası için sıra, sandalye, dergi, kağıt, kalem
- Afiş kağıdı, renkli kağıtlar, renkli kalemler, küçük vektörel resimler

Eğitim Ortamının Hazırlanması:

- Hayal kurarken hayale eşlik etmesi için hafif bir müzik bellek aracılığı ile akıllı tahtaya kopyalanır ve aktif hale getirilir.
- Her takım için parfümlerini tasarlayacakları 6 adet çalışma alanı oluşturulur. Çalışma alanındaki masaların üzerine boyama yapacak kişiler için önlük, cam şişeler, cam boyalar, çiçek ve meyveler, makas, renkli kağıtlar, yapıştırıcılar, cama yazı yazan kalemler yerleştirilir.
- Toplantı için sıralardan toplantı masası oluşturulur, sandalyeler yerleştirilir. Toplantı masasını üzerine parfüm dergileri, kağıt kalem koyulur.

- Değerlendirme aşamasında tasarlanacak afiş için toplantı masası kullanılır. Bunun için öğretmen masasında afiş için kullanılacak malzemeler hazır tutulur ve değerlendirme aşamasında toplantı masasına aktarılır.

Öğrenme Süreci:

Eğitimci öğrencileri merhaba geleceğin marka danışmanları diyerek selamlar. Öğrencilerden derse hazırlanmaları için arkalarına yaslanmalarını, gözlerini kapatmalarını ve rahatlamalarını ister. Eğitimci şimdi seslendireceğim satırları hayalinizde görselleştirmenizi istiyorum, der.

Bir parfüm olduğunuzu hayal edin...

Hangi çiçeklerden oluşmak isterdiniz? Ya da hangi meyvelerden?

Kokunuz keskin mi olmalı? Rahatlatıcı mı?

Hangi renkte olmalıydınız?

Kimlerin kokusu olmak isterdiniz? Kadın, Erkek, Çocuk...

Ya ambalajınız, hangi maddeden yapılmalıydı? Plastik, Cam, Metal

Ambalajınızın rengi ne olmalıydı?

Fiyatınız ne olmalı?

Ya adınız, adınız ne olmalıydı?

Sloganınız, insanlar sizi duyduğunda onlara ne çağrıştırmak istediniz?

Şu an kimin çantasında olmak isterdiniz?

Siz bunları hayal ederken sizi yapacak olan kimyagerin ağaç kabuğu kokusundan hoşlandığını ve sizi hayal ettiklerinizin tam tersi şekilde oluşturmaya başladığını bir fark ettiniz. Bunun üstüne marka danışmanınızın zamanı olmadığından sizi hızla piyasaya sürme isteğinden dolayı pazarlama sürecini sizin istediğinizin tam tersi bir şekilde tasarlamaya başladığını da fark ettiniz **(K1;G1)**. Ne yapardınız?...

Şimdi gözlerinizi yavaşça açın.

Öğrencilerden birlikte oturdukları arkadaşı ile görselleştirdikleri koku deneyimlerini paylaşmaları istenir. Paylaşımdan sonra biri koku biri kimyager olduğunda ya da biri koku diğeri marka danışmanı olduğunda aralarında nasıl bir anlaşmazlık çıkabileceğini ve anlaşmazlığın nelerden kaynaklandığını konuşmaları istenir **(K1;G2)**.

Konuşma için süre verilir. Daha sonra;

- Kişilerin bu çalışmadaki amaçlarının ne olduğu?
- Nasıl bir anlaşmazlığın ortaya çıktığını?
- Anlaşmazlıkta tarafların dayanaklarının ne olduğunu?
- Tartışmaların nasıl çözüme kavuşturulacağı? Sorulur(**K1;G3**).

Şimdi bu hayal ettiklerinizi 4 gruba ayrılarak uygulamalı bir şekilde gerçekleştirelim. Sizce grupları nasıl oluşturalım? Öğrencilerin fikirleri alınır. Öğrenci fikirlerine göre gruplar oluşturulur.

Eğitimci tarafından sınıfa getirilen farklı türlerdeki cam şişeleri ve cam boyaları, koku için farklı çiçekler, meyveler öğrencilere dağıtılır. Önce hedeflenen kitle, oluşturulmak istenen marka için fikir alışverişinde bulunmaları istenir. Daha sonra takım çalışmasıyla hayallerindeki parfümü oluşturmalar ve şişeyi tasarlamaları söylenir. Takımdaki kişilerin hayalinden 1 parfüm ortaya çıkarılacaktır. Bu sebeple tartışma sürecinde yaşadıkları da düşünülerek kişilerin amaçları (**K1;G1**), amaçlarının dayanakları (**K1;G2**), hedeflenen kitleye, oluşturulmak istenen markaya en uygun olduğu düşünülen fikirlerin seçilmesi kararlaştırılacaktır. Daha sonra takımlardan sırayla parfümlerini bir lansmanda olduklarını varsayarak kurgulayıp, canlandırmaları istenir (**Doğaçlama**).

Tasarımlar tamamlandıktan sonra Eğitimci markanın karar vericisi olarak toplantı odasında role girer (**Öğretmenin Rolde Olması, Toplantı Düzenleme**). Bu toplantıda firma için 4 takımın parfümünden birinin pazara sunulmasına Marka Lideri rolündeki Eğitimci karar verilecektir. Bunun için lansman dikkate alınarak, toplantı gerçekleştirilir. Toplantıda Marka Lideri takımlara şu soruları sorar?

- Hangi çiçek ya da meyvelere nasıl karar verdiniz?
- Karar verirken kişilerarası anlaşmazlıklarınız oldu mu?
- Hedef kitle olarak kime, niçin hitap etmek istediniz?
- Marka isminiz ve marka sloganınız nedir? İsim ve sloganlarınız ürününüzün içeriği ile uyuyor mu?
- Markanız müşterilerinize ne çağırıyor?
- Şişe tasarımlarınızla neyi amaçladınız? Tasarımınız markanız ve çağrıştırdıklarınız ile örtüşüyor mu?

- Markayı tasarlarlarken hangi konularda çatıştınız ve bu konulara nasıl çözüm buldunuz **(K1;G3)**?

Alınan cevaplara göre karar verici rolündeki Marka Lideri üretilecek parfüme karar verir.

Değerlendirme aşamasında takımların bir araya gelmeleri ve üretimine karar verilen parfüm için afiş hazırlamalarını ister ve sonrasında aşağıdaki soruları sorarak değerlendirme yapılır.

- Kişilerarası çatışmalar nelerden kaynaklanmaktadır?
- Kişilerarası çatışmalara çözüm sunulurken nelere dikkat edilmelidir?
- Kişiler arası çatışmalar çözülürken hangi aşamalar izlenmelidir?
- Kişilerarası çatışmalara sunulan çözümlerin kalıcı olması için neler yapılmalıdır?





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..